

RESISTÊNCIA, SOBREVIVÊNCIA, REINVENÇÃO:
as repercussões do ensino remoto durante a
pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres
professoras de Matemática do Ensino Médio do
Sertão Moxotó-Ipanema



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

DAYANE LEITÃO FLORÊNCIO DE ALBUQUERQUE

RESISTÊNCIA, SOBREVIVÊNCIA, REINVENÇÃO: as repercussões do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio do Sertão Moxotó-Ipanema

Caruaru

2025

DAYANE LEITÃO FLORÊNCIO DE ALBUQUERQUE

RESISTÊNCIA, SOBREVIVÊNCIA, REINVENÇÃO: as repercussões do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio do Sertão Moxotó-Ipanema

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniella Rodrigues de Farias

Caruaru

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Albuquerque, Dayane Leitão Florêncio de.

Resistência, sobrevivência, reinvenção: as repercussões do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio do Sertão Moxotó-Ipanema / Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque. - Recife, 2025.

130 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2025.

Orientação: Daniella Rodrigues de Farias.

Inclui referências, anexos e apêndice.

1. Ensino remoto emergencial; 2. Mulheres professoras de Matemática; 3. Pandemia de COVID-19; 4. Devir; 5. Análise do discurso. I. Farias, Daniella Rodrigues de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DAYANE LEITÃO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE

RESISTÊNCIA, SOBREVIVÊNCIA, REINVENÇÃO: as repercussões do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio do Sertão Moxotó-Ipanema

Pesquisa de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovada em: 28/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daniella Rodrigues de Farias (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Lopes (Examinadora Externa)

Universidade de Paris

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta pesquisa às mulheres que, nas fissuras do sistema, transformam os silenciamentos em força e resistência; a cada mulher que, nas margens e no centro, ressurgiu em busca de sua voz e liberdade.

Especialmente às professoras que, com coragem e afeto, enfrentaram o turbilhão do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, reinventando o ensino e mantendo viva a luta pela educação.

A todas vocês, mulheres de resistência e criação, que nos fortalecem na caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus — mistério que me antecede e atravessa —, por ter me tecido com fios de tantas existências, especialmente os de minha mãe, Maria. Sua ausência é presença viva, semente que brota em terra árida, ensinando que, apesar da dor, viver ainda é um milagre.

Ao meu pai e às minhas irmãs, obrigada por serem chão; Ao meu irmão Romário, estrela nos dias nublados — obrigada por ser respiro e riso.

Às primas-irmãs de afeto, com quem teci laços que resistem ao tempo.

À orientadora desta pesquisa, Dr^a Daniella Rodrigues, — porto onde acolhi abrigo e farol que iluminou minha travessia — por ensinar, com gestos serenos, que há força na delicadeza.

Às professoras da banca, Dr^a Tânia e Dr^a Maria Teresa, por acolherem este trabalho com rigor e generosidade.

Ao querido Diêgo, por cada palavra e gesto de luz. À Giane Siqueira, por ser colo escolhido. À Helena, amiga-irmã, por empurrar meus sonhos com ternura.

Às Manus — Emmanuelle Marques, Emanuelle Fernandes, Emmanuella Caetano — e à Daniella Florêncio, por laços que são encontro de alma.

Aos colegas de jornada, pelos dias partilhados, pelas vitórias miúdas e pelos abraços possíveis. Às colegas de trabalho, Nailma e Ana Luiza, por presença em tempos áridos.

Às tias e tios, por palavras de coragem e esperança. Às professoras e professores que deixaram em mim marcas de cuidado e saber.

Às amigas e amigos, pelos gestos silenciosos que fizeram diferença.

A cada pessoa que esteve comigo nesta travessia — visível ou sutilmente —, meu mais profundo reconhecimento. Tudo aqui carrega um pouco de vocês.

“[...]está ficando claro que as mulheres, tal como os homens, têm outros interesses além dos perpétuos

interesses pela vida doméstica
(Virginia Woolf, 2019, p.114)

RESUMO

Com a pandemia instaurada mundialmente a partir de março de 2020, tivemos que nos reinventar como professoras/es para atendermos às necessidades do ensino remoto emergencial demandado pela OMS – Organização Mundial de Saúde –, como parte dos dispositivos de combate à disseminação do vírus COVID-19. Nesse contexto, a fim de remediar atrasos no cumprimento dos currículos, passamos a exercer as atividades laborais a partir de nossas próprias casas, sob a égide das tecnologias da informação. Sabe-se que às dificuldades próprias à readaptação como profissionais da educação, através do ensino remoto emergencial, à qual a maioria de nós teve que se submeter abruptamente, somou-se a diversidade de circunstâncias no ambiente doméstico – ora transformado em ambiente de trabalho. Mediante este panorama, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o modo como as experiências vividas no processo do Ensino Remoto Emergencial, ao longo da pandemia por COVID-19, impactaram os devires de mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da Microrregião do Moxotó-Ipanema. Do mesmo modo, como objetivos específicos, buscamos verificar de que forma as experiências vividas no Ensino Remoto de matemática, ao longo da pandemia por COVID-19, repercutiram na atividade docente de professoras de matemática do Ensino Médio e, da mesma forma, demonstrar como a ideia de identidade de gênero interfere no exercício da docência de matemática. Assim como os demais saberes e reflexões neste projeto, o entendimento sobre os processos de subjetivação partiu de uma abordagem teórica-metodológica de caráter pós-estruturalista, ancorada em autores/as tais como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Judith Butler, afinal, os devires aqui investigados não permitem mais que remetamos à ideia de subjetividade como sinônimo de estrutura universal e de sujeito-pronto. Em acordo com a perspectiva pós-estruturalista adotada para esta pesquisa, utilizamos a Análise do Discurso como recurso teórico-metodológico a fim de compreender as derivas dos discursos das professoras entrevistadas. A partir da análise dos discursos das entrevistadas, foi possível desvelar formas diversas de como a sobreposição do ambiente de trabalho ao ambiente doméstico ampliou a sobrecarga de mulheres professoras de Matemática, materializadas pelas expectativas de gênero feminino com o papel social do cuidado. Tal sobreposição não apenas resultou em dificuldades de adaptação, mas também resistências e reinvenções nas práticas pedagógicas, evidenciando como as demandas de gênero se entrelaçaram com a docência em Matemática, desafiando estereótipos e redefinindo as identidades profissionais dessas mulheres professoras em um universo epistemológico majoritariamente falocêntrico.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Mulheres Professoras de Matemática; Pandemia de COVID-19; Devir; Análise do Discurso.

ABSTRACT

With the pandemic that began worldwide in March 2020, we had to reinvent ourselves as teachers to meet the needs of emergency remote teaching required by the WHO – World Health Organization – as part of the measures to combat the spread of the COVID-19 virus. In this context, in order to remedy delays in fulfilling the curricula, we began to carry out our work activities from our own homes, under the aegis of information technology. It is known that in addition to the difficulties inherent in readjusting as education professionals, through emergency remote teaching, to which most of us had to abruptly submit, there was the diversity of circumstances in the home environment – now transformed into a work environment. Given this panorama, this research had the general objective of understanding how the experiences lived in the process of Emergency Remote Teaching, throughout the COVID-19 pandemic, impacted the becoming of female high school mathematics teachers in the Moxotó-Ipanema Microregion. Likewise, as specific objectives, we seek to verify how the experiences lived in Remote Mathematics Teaching, throughout the COVID-19 pandemic, had an impact on the teaching activity of high school mathematics teachers and, likewise, to demonstrate how the idea of gender identity interferes in the exercise of mathematics teaching. Like the other knowledge and reflections in this project, the understanding of the processes of subjectivation started from a theoretical-methodological approach of a post-structuralist nature, anchored in authors such as Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari and Judith Butler. After all, the becomings investigated here no longer allow us to refer to the idea of subjectivity as synonymous with universal structure and ready-made subject. In accordance with the post-structuralist perspective adopted for this research, we used Discourse Analysis as a theoretical-methodological resource in order to understand the drifts of the discourses of the interviewed teachers. Based on the analysis of the interviewees' discourses, it was possible to reveal different ways in which the overlap of the work environment with the domestic environment increased the overload of female mathematics teachers, materialized by the expectations of the female gender with the social role of care. This overlap not only resulted in difficulties in adaptation, but also resistance and reinventions in pedagogical practices, evidencing how gender demands were intertwined with mathematics teaching, challenging stereotypes and redefining the professional identities of these female teachers in a largely phallogocentric epistemological universe.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Female Mathematics Teachers; COVID-19 Pandemic; Becoming; Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESA	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
COVID -19	Coronavirus Disease - 2019
ERE	Ensino Remoto Emergencial
JCPE	Jornal do Comercio de Pernambuco
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGECM	Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unibanco	União de Bancos Brasileiros
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	013
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	014
1.2. OBJETIVOS.....	022
1.2.1. Objetivo geral.....	022
1.2.2. Objetivos específicos.....	022
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	022
3. METODOLOGIA	034
3.1.1. DESENHO DA PESQUISA.....	035
3.1.2. LOCAL DE INVESTIGAÇÃO.....	036
3.1.3. POPULAÇÃO DE ESTUDO.....	036
3.1.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	036
3.1.5. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.....	036
3.1.6. COLETA DE DADOS.....	036
3.2. ANÁLISE DE DADOS	037
3.2.1. A ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA TEÓRICO- METODOLÓGICA.....	037
3.2.2. A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	042
3.2.3. A ESCOLHA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	043
3.2.4. Ana e Judite: a performatividade de gênero como prática subversiva.....	044
3.2.5. Bruna e Luana: o falologocentrismo em devires, sujeição e resistência.....	047
3.2.6. Lúcia: derivas, resistências e enfrentamentos.....	051
3.3. SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS PARA O ENSINO REMOTO NO TRAJETO ANTERIOR À PANDEMIA.....	053
3.3.1. Bruna: a vontade de potência e a plasticidade frente à deriva.....	053
3.4. SOBRE A RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	056
3.4.1. Judite: o desdobrar-se na luta entre assujeitamentos, resistências e derivas na pandemia.....	056
3.4.2. Ana: a subversão na produção de saberes-poderes-desejos na relação com as tecnologias.....	058
3.4.3. Bruna: as singularidades que emergem na relação com o grupo discente no contexto do ensino remoto emergencial.....	060
3.4.4. Maria: a consciência de que a exclusão social é constituinte de seu devir mulher professora.....	061
3.4.5. Júlia: o paradoxo da exclusão digital num tempo-espaço em que os devires pessoas são mediados por máquinas.....	064
3.6. DA PERCEPÇÃO DO IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO EXERCÍCIO DOCENTE DA MATEMÁTICA AO LONGO DA PANDEMIA.....	066
3.6.1. Clara: as derivas do ensino remoto emergencial e suas repercussões nos devires professoras e discentes.....	066
3.6.2. Luana e o agenciamento à ideia de devir professora como negação qualitativa do devir discente.....	069
3.6.3. Rute: a ruptura na linha do tempo e a instituição de um antes e depois real e imaginário em relação à pandemia.....	073

3.6.4. Bruna: o devir como matéria-prima na evolução das forças produtivas no sistema capitalístico.....	076
3.6.5. Bruna: as construções sociais de gênero enquanto agenciamentos na construção da identidade da professora.....	079
3.6.6. Júlia: o devir professora como reinvenção frente ao despreparo e à precariedade ao longo do ensino remoto emergencial.....	081
3.6.7. Marta: a negação das adversidades mediante as demandas tecnológicas como estratégia de pertencimento.....	084
3.7. SOBRE A PARTICIPAÇÃO DISCENTE: COMO SE SENTIAM AS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO DA PANDEMIA.....	086
3.7.1. Maria: reflexões sobre o impacto das relações docente-discente mediadas pela personagem tecnologias educacionais.....	086
3.7.2. Clara: a frustração perante o assujeitamento no devir professora aos dispositivos educacionais de gênero.....	089
3.7.3. Júlia: o desapontamento com a falta de reconhecimento mediante seus esforços.....	093
3.8. SOBRE A NECESSIDADE DE APROPRIAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DO EXERCÍCIO DOCENTE.....	095
3.8.1. Ana: as interpelações ideológicas e as linhas de fugas que propiciam desterritorializações reterritorializações contínuas frente às novas tecnologias.....	095
3.8.2. Bruna: a produção maquínica de si através de intensas trocas com as tecnologias.....	098
3.8.3. Rute: os deslocamentos relacionados às relações e à percepção do ambiente escolar.....	100
3.9. SOBRE OS SENTIMENTOS E EMOÇÕES QUE DERIVARAM DAS MUDANÇAS ÀS QUAIS AS PROFESSORAS TIVERAM QUE SE ADEQUAR.....	102
3.9.1. Rute: as dinâmicas entre humanos e não humanos, docentes, discentes e tecnologias em sala de aula.....	103
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	120
ANEXOS	122

1. INTRODUÇÃO

Foram minhas trajetórias de vida e profissional que me motivaram a desenvolver a presente pesquisa, pois, esses caminhos contêm, em seus fundamentos, dificuldades que, possivelmente, serão compartilhadas por diversas mulheres das camadas sociais mais baixas.

São obstáculos sócio-econômicos que estão, por exemplo, em situações tais como o ter que conciliar sonhos aos percursos escolares totalmente constituídos na rede pública de ensino a “demandas” atribuídas ao gênero feminino, tais como os desafios de se ajustar às atividades domésticas e aos cuidados com os irmãos mais novos.

Como mulher, percebi que as dificuldades relacionadas às pessoas do gênero feminino se iniciam desde cedo, quando, então, somos agenciadas a dedicarmos uma considerável parte da nossa rotina diária à realização de atividades domésticas e ao cuidado e responsabilidade com as pessoas que fazem parte do nosso convívio familiar.

Nesses processos, as obrigações com a casa e a família passam a concorrer com um tempo que poderia ser destinado, dentre outras possibilidades, ao desenvolvimento educacional para uma posterior profissionalização.

Possuo formação em Biologia, sou especialista em Neurociências e Aprendizagem e trabalho como docente de escola pública. Nesse contexto, além dos conteúdos relacionados à minha formação específica, leciono a disciplina de Matemática.

Nos ambientes escolares em que trabalho, observo que as mulheres são mais atuantes no ensino fundamental do que no ensino médio. Isso se deve, em parte, à construção social e historicamente difundida de que as crianças são mais

apropriadamente atendidas em suas necessidades educacionais pelas figuras femininas, às quais tem sido atribuído o papel do cuidado.

De acordo com Claudia Vianna (2013), situações como essa podem ser resultantes de efeitos de verdade, ou seja, agenciamentos que se reproduzem nas vias de um conhecimento socialmente construído. Essas ideias se apóiam, dentre outros aspectos, em uma divisão social do trabalho fundada em discursos sexistas erguidos a partir das supostas diferenças biológicas existentes entre os sexos. Esta seria a razão para a qual, em contrapartida, o corpo docente que compõe o quadro de professoras/es de Matemática seja majoritariamente constituído por homens.

Tais fatos estão entre aqueles que evidenciam as intensas linhas de forças atuantes em nossa sociedade e que são responsáveis por determinar papéis e posições (Louis Althusser, 2023; Judith Butler, 2021) atribuídos aos sujeitos concretos (Idem) em função dos dispositivos de poder de gênero (Judith Butler, 2020, 2021).

Por meio dessa compreensão, além de apontar as linhas de forças operantes no exercício cotidiano de professoras de Matemática, minha intenção como pesquisadora é inscrever-me como parte de uma luta política que, ao procurar estabelecer linhas de fuga, busca subverter os poderes hegemônicos heteronormativos (Judith Butler, 2021) estabelecidos, em prol de uma maior equidade de direitos entre os gêneros nos diversos exercícios de tecnologias e ciências.

Isso, categoricamente, perpassa os caminhos formativos em que as pessoas se constituem ao longo de suas trajetórias de vida enquanto sujeitos políticos e enquanto docentes, pois trazemos conosco a responsabilidade de sermos consideradas formadoras de opiniões.

Neste sentido, acredito na pesquisa não apenas como uma ferramenta de construção de conhecimento, mas também em sua potência como instrumento político de luta e resistência capazes de perfurar limites epistemológicos historicamente sedimentados e, desse modo, provocar e conduzir transformações necessárias às sociedades.

1.1.PROBLEMA DE PESQUISA

Com base nesse entrelaçamento entre política, subjetividade e docência, tornou-se imperativo delinear o foco deste estudo. Assim, esta pesquisa teve como objeto de estudo compreender a forma como os processos de subjetivação ou, simplesmente, os devires de um grupo de professoras de matemática do ensino médio foram impactados pelo caráter remoto emergencial demandado pela pandemia por COVID-19.

As motivações para buscar entender este panorama derivaram de minha própria vivência profissional, nesse contexto, na rede pública municipal de educação de Arcoverde-PE, onde sou professora há dezesseis anos.

Ao longo da pandemia, o ensino remoto tornou-se a única forma possível de disponibilização de conteúdos por professoras/es, em um esforço por tentar conter os grandes e prováveis atrasos no cumprimento dos respectivos currículos. Neste sentido, a partir de março de 2020 tivemos que nos reinventar como professoras/es para atendermos às necessidades do ensino remoto emergencial demandado pela OMS – Organização Mundial de Saúde –, como parte dos dispositivos de combate à disseminação do vírus COVID-19. Assim, com o intuito de diminuir os atrasos no cumprimento dos currículos, passamos a exercer as atividades laborais a partir de nossas próprias casas, sob a égide das tecnologias da informação.

Contudo, diante do caráter inesperado da pandemia, não foi possível a preparação ou a qualificação adequada para que as/os professoras/es pudessem atuar de maneira mais eficiente no contexto das aulas remotas. De acordo com dados do ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2020) – este fato foi agravado pelo modo, muitas vezes conflituoso, como o novo espaço da atividade docente e as demais atividades relacionadas à sua manutenção passaram a se sobrepor.

Sabe-se que às dificuldades próprias à readequação como profissionais da educação através do ensino remoto emergencial à qual a maioria de nós teve que se submeter, somou-se a diversidade de circunstâncias no ambiente doméstico, repentinamente, transformado em ambiente de exercício da docência.

Segundo o ANDES (2020), apoiado em entrevistas feitas com 2.641 mulheres de todas as regiões do Brasil, incluindo áreas urbanas e rurais, 41% dessas mulheres estavam trabalhando de forma remota e dentre elas, 65,4% afirmaram que as atribuições domésticas e de cuidado com familiares dificultavam a realização do trabalho remunerado. Uma das entrevistadas pelo ANDES (2020) pontuou:

Os trabalhos domésticos me impedem de me concentrar para realizar trabalhos no computador. O mesmo não acontece com meu marido, que faz muito pouco em casa e tem a maior parte do tempo livre para trabalhar. E vejo que minhas amigas estão em um ritmo parecido.

Assim, as dificuldades provenientes dos conflitos entre a urgência de adequar-se ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as demandas oriundas das atividades domésticas e do cuidar – tarefas historicamente atribuídas às mulheres – podem ter sido, inclusive, desencadeadoras de um substancial acréscimo no estresse às mulheres ao longo da referida pandemia.

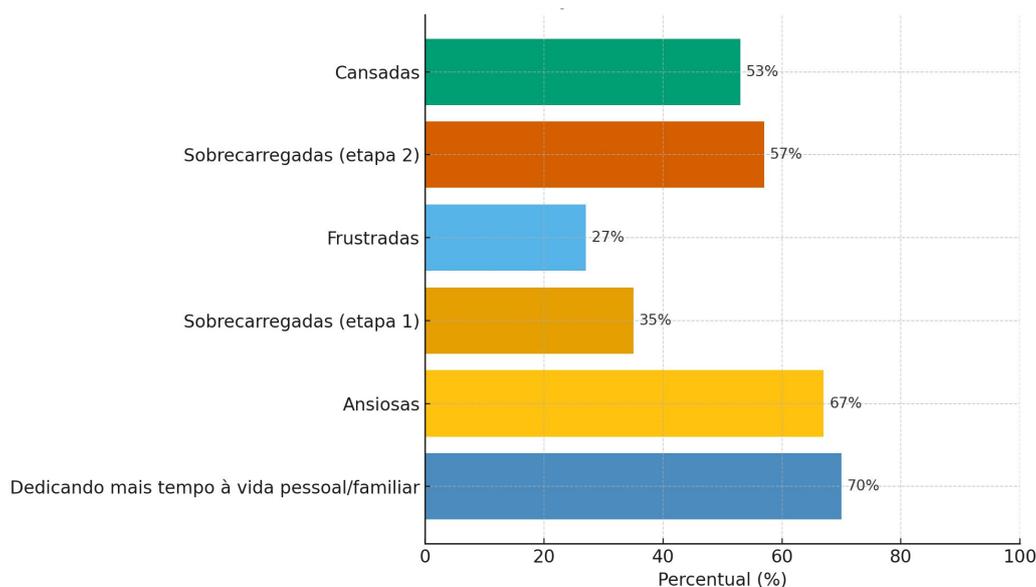
Neste sentido, de acordo com Simone Mainieri Paulon, psicóloga, em matéria publicada pela UNICAMP (2020), tal incremento no estresse teria repercutido de maneira mais significativa nas subjetividades das mulheres, tendo em vista que, segundo ela “na história da humanidade, toda crise social atingiu com mais intensidade as mulheres” (Idem).

Um levantamento publicado no site do Instituto Unibanco (2021) buscou ilustrar, especificamente, o modo como as professoras passaram a conciliar suas atividades profissionais remotas com atividades domésticas e o cuidado com a casa e os filhos. De acordo com esse levantamento:

70% afirmaram estar dedicando mais tempo à vida pessoal e familiar, incluindo as questões do lar. Duas em cada três (67%) afirmaram estar se sentindo “ansiosas”, 35% “sobrecarregadas” e 27% “frustradas”. Na última etapa da pesquisa, que ouviu professores em novembro, o sentimento de sobrecarga aumentou para 57% da amostra (dessa vez composta por 80% de mulheres); mais da metade (53%) também alegou estar se sentindo “cansada”.

Abaixo, segue a representação gráfica dos principais sentimentos e impactos vivenciados por professoras nesses dois momentos distintos do período do Ensino Remoto Emergencial (Idem):

Gráfico 1 – Sentimentos e impactos relatados por professoras durante o Ensino Remoto Emergencial



Fonte: Adaptado de Instituto Unibanco (2021).

Os dados anteriormente apontados evidenciam o acúmulo de funções no ambiente doméstico pelas mulheres entrevistadas, assim como o aumento de sintomas como ansiedade, sobrecarga e frustração. O gráfico também destaca o fato das docentes dedicarem mais tempo às atividades pessoais e familiares, e que 53% relataram cansaço.

Ainda em conformidade com dados divulgados no site da Seção Sindical dos Docentes da UFSM publicados no dia 12 de março de 2021, que assinalam as diferenças de cargas horárias efetuadas nas rotinas com atividades domésticas entre mulheres e homens docentes, destaca-se o modo como a “divisão sexual” (Idem) do trabalho impacta sobremaneira às docentes, o que torna ainda mais difícil a adaptação ao ensino remoto.

De acordo com a publicação supracitada, os dados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 2020, mostraram que as mulheres gastam em média 10 horas e 24 minutos semanais a mais que os homens na realização de atividades domésticas, além de serem as principais responsáveis pelos cuidados com os familiares vulneráveis (Bruna Homrich, 2021).

Os dados obtidos nessa pesquisa evidenciam o modo como os conflitos resultantes da sobreposição, em um mesmo tempo e espaço, das tarefas do ensino remoto frente às atividades domésticas durante a pandemia, foram mais acentuados para docentes do gênero feminino.

Partindo deste conjunto de dados e leituras, entendemos a defendemos a importância de refletirmos sobre estas importantes diferenças nas posições de gênero em nossa sociedade – diferenças simultaneamente culturais, sociais, históricas, políticas e afetivas.

Para tanto, tomamos como ponto de partida, a hipótese de que os devires de mulheres professoras podem ter sofrido densas e/ou intensas transformações ao tentar conciliar no dia a dia, ao longo do Ensino Remoto Emergencial, as demandas provenientes de dois contextos outrora tão distintos.

Transformações que, nesta conjuntura, poderão ser resultantes das ações de linhas de força tradicionalmente concorrentes e antagônicas, oriundas tanto do exercício do ensino remoto emergencial, quanto das responsabilidades domésticas.

Por meio esta compreensão, temos como problema de pesquisa o questionamento sobre a forma como as experiências vividas ao longo do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia por COVID-19 impactaram os devires professoras de matemática do Ensino Médio.

Como referido anteriormente, tal interesse de pesquisa surgiu ao me deparar com informações referentes à docência na pandemia, como pesquisas e entrevistas realizadas por diferentes instituições, apontando a urgência do isolamento social como um fenômeno intensificador das desigualdades entre mulheres e homens. Para ilustrar essa realidade, destacamos dados de um levantamento publicado pelo Instituto Unibanco (2021), que evidenciam como professoras da Educação Básica vivenciaram o acúmulo de tarefas durante o ensino remoto emergencial, experienciando sobrecargas emocionais e cotidianas. O quadro a seguir resume os principais resultados desse levantamento:

Quadro 1 - Dissertações encontradas na BDTD relacionadas à presente investigação

(continua)

Aut or/a	A n o	Temática Principal	Área de Foco	Observações
Souza, Graciela	2019	Devir do professor de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação docente / Filosofia da Educação	Foco nos anos iniciais; não aborda gênero nem ensino remoto.

Sales, Marta	2018	Subjetividades de alunos e professor de Matemática	Subjetividade / Ensino de Matemática	Enfoque em sujeitos aprendentes; sem foco em pandemia ou gênero.
Carvalho, Débora	2018	Relações de opressão, exclusão e discriminação sofridas pelo gênero feminino	Gênero / Discriminação	Debate de gênero presente, porém sem relação com o ensino de Matemática ou ensino remoto.
Oliveira, Ramon	2018	Uso de aplicativos móveis no ensino de Ciências Biológicas	Tecnologia / Ciências Biológicas	Não trata de Matemática nem do ensino remoto na pandemia.
Batista, Emanuel	2017	Concepções que influenciam a não utilização das TIC por professores de Belo Jardim (PE)	TIC / Formação docente	Aborda tecnologias, mas em contexto pré-pandêmico e não relacionado ao ensino remoto emergencial.
Diehl, Indiara	2021	Ensino remoto da disciplina de Matemática	Ensino Remoto/Matemática	Próxima da presente pesquisa; não foca em gênero nem devires docentes.
(continua)				
Autor/a	Ano	Temática Principal	Área de Foco	Observações
Cazal, Diánis	2021	Implantação do ensino remoto na rede estadual mineira (2º ano EM)	Políticas educacionais / Ensino remoto	Contextualização macro do ensino remoto; ausência de análise de gênero ou subjetivação docente.
Yamaji	2024	Impactos da pandemia na rotina de trabalho de professores e estudantes da rede estadual do Paraná	Pandemia / Condições de trabalho	Investigação ampla; não recorta gênero ou experiências singulares de professoras de Matemática.

Fonte: Dados extraídos da BDTD

Apesar das três últimas pesquisas (Indiara Diehl; Diánis Cazal e Yamaji 2021; 2021 e 2024) terem sido as que mais se aproximaram da proposta dessa

investigação, nenhuma delas trata do modo como as experiências vividas por mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio no ensino remoto emergencial, frente à necessidade de conciliação com as demandas domésticas ao longo da pandemia por COVID-19, impactaram seus devires, fato que destaca o beneditismo e a importância do tema para a academia.

Neste sentido, justificamos a relevância da temática escolhida à necessidade de pesquisas como esta e que busquem contribuir ao realce e ao acolhimento das diferenças Jacques Derrida (2001), aqui registradas à forma de devires Felix Guattari (1981; 1985).

Utilizaremos, portanto, o conceito de devir tal como proposto pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), para os quais o devir significa:

- (i.) Romper com a ideia de subjetividade como algo intrínseco, ou seja, como fenômeno que ocorre em um tempo-espaço intrapsíquico, aos moldes do que fora proposto pela psicologia tradicional e psicanálise.
- (ii.) Compreender a história da pessoa como um processo multifacetado e ininterrupto, constituído por múltiplas trajetórias do desejo – devires – que se interrelacionam em profunda troca de intensidades, e que não está preso a uma estrutura mítica (edípica).
- (iii.) Perceber que os desejos são afetados pela exterioridade (dobras) e que, da mesma forma, nela operam mudanças (desdobramentos), de maneira necessariamente recíproca.
- (iv.) Constatar que o devir é puro desejo em interação densa com a história, a cultura e a sociedade, extrapolando, o conceito usual do indivíduo estruturado no núcleo familiar.
- (v.) Entender que o desejo deve ser fonte de linhas de fugas que fomentam resistências, criatividade e transformações molecularmente profundas Félix Guattari (1981).

Por essas características, o devir materializa-se à forma de trajetórias *sui generis*, próprias à produção do desejo.

Ancorados nesta perspectiva, tais devires se revelam, neste trabalho, no modo indissociável como foram vivenciadas as trajetórias afetiva, material e

historicamente estabelecidas ao longo da pandemia no tempo-espço entre o ensino remoto de Matemática e os agenciamentos para o cuidar da casa.

Pretendemos, assim, *contribuir às discussões e às atividades políticas que se empenham em diminuir a invisibilidade da sobrecarga atribuída às mulheres através da desconstrução de papéis agenciados por dispositivos de gênero*, segundo Judith Butler (2006), afinal, esse “é o mecanismo pelos quais as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas [que] poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados” (Ibidem, p. 59).

Ainda, segundo Judith Butler (2021), a teoria feminista pós-estruturalista exige o estabelecimento de uma linguagem e, conseqüentemente, de discursos que sejam capazes de representar as mulheres em suas singularidades e, assim, de conceder-lhes visibilidades políticas, considerando-se, sobretudo, que não há um sujeito feminino que possa ser considerado natural, estável ou permanente.

Tal linguagem, em conformidade com Judith Butler (2006), deve transcender não somente os muros da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade, mas, sobretudo, do falocentrismo, pois seus regimes de poder têm por finalidade a produção de assujeitamentos, ou seja, de identidades às quais sujeitos devem ser enquadrados e que, não dão conta de representá-las.

Nesta perspectiva, os papéis sociais ou, mais precisamente, as posições sociais, históricas e políticas que antes eram atribuídas em função do que se entende como sexo natural de uma pessoa podem ser desconstruídas, dando vazão às linhas de forças constitutivas da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade. Essas marcas podem ser apagadas ou obscurecidas através de processos, como o estranhamento e a desnaturalização, que podem ocorrer de forma complementar e simultânea.

Para Amaury Moraes (2010, p.46), o movimento de estranhamento consiste em:

[...] estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume; pode-se alcançar o “estranho” ao perceber algo ou alguém de forma diferente do que se conhece, ao assombrar-se em função do desconhecimento de certos fatores, ao se sentir incomodado diante de um fato novo ou de uma nova realidade, ao não se conformar com algo ou com a situação em que se vive; ao não se acomodar.

Assim, o processo de estranhamento consiste em observar um evento, muitas vezes considerado inquestionável, natural ou uma “evidência” (Althusser, 1992), buscando, desse modo, compreender sua origem como realidade historicamente construída e, portanto, passível de ser modificada.

O núcleo do estranhamento está no (f)ato de não nos acomodarmos com a ideia da realidade socialmente construída como natural (Ricardo Lopes; Célia Caregnato, 2016), deslocando-nos das amarras da tradição por meio da síntese de uma visão mais política e autônoma sobre a realidade postulada.

Esse movimento implica também em um processo de desnaturalização, termo que, segundo Amaury Moraes (2010, p.47) remete à ruptura, afinal:

É comum ouvirmos no cotidiano da prática pedagógica a expressão: “Isso é natural”. Esta expressão aponta para a ideia de algo que sempre foi, é ou será da mesma forma, imutável na relação tempo e espaço. [...] Dessa forma, os indivíduos manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de caráter natural, ou seja, não lhes é sabido que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos e reproduzidos, resultado das relações sociais em suas mais diversas estruturas.

A naturalização é, portanto, uma evidência (Althusser, 1992), um discurso ideológico (Ibidem), um molde que opera em prol da repetição e da manutenção de determinados contextos históricos, contribuindo para a razão determinista que tenta imobilizar a sociedade, tirando dela seu caráter dinâmico e fluido.

Sob este entendimento e a fim de romper com as amarras da naturalização constitutivas dos dispositivos de gênero, o estranhamento, assim como uma linguagem e discursos que desloquem e desconstruam as linhas de força que tecem as ideologias do natural e do falocentrismo poderão, juntas, contribuir para importantes mudanças no sentido de uma maior equidade de gênero.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 GERAL

Compreender como as experiências vividas no processo do Ensino Remoto Emergencial, ao longo da pandemia por COVID-19, impactaram os devires de mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão Moxotó-Ipanema.

1.2.2 ESPECÍFICOS

1.2.2.1. Verificar de que forma as experiências vividas no Ensino Remoto de matemática, ao longo da pandemia por COVID-19, repercutiram na atividade docente de professoras de matemática do Ensino Médio.

1.2.2.2. Demonstrar o modo como a ideia de identidade de gênero interfere no exercício da docência de matemática.

2. AS CONCEPÇÕES PÓS-ESTRUTURALISTAS DE DEVIR E DOBRA

2.1. O DEVIR

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari o devir tem uma relação intrínseca e de interdependência com o desejo. Neste sentido, o desejo e o devir se confundem e se comportam como um processo ininterrupto constituído de trajetórias múltiplas e distintas em que não há um ponto de partida (como, por exemplo, uma estrutura prévia/imanente do eu/ego), nem um lugar a ser alcançado – tal como um “ponto de chegada” / “destino” que justificaria a nossa humanidade.

Nesta perspectiva, falar em devir é o mesmo que remeter às intensidades variadas resultantes das transformações sofridas pelo desejo em nossas inúmeras interações com o mundo.

Esses devires desejanter fazem como que os processos de subjetivações aflorem como fenômenos singulares e multifacetados, únicos, como se fossem dobras/ efeitos recíprocos em nossas íntimas relações com o mundo. Neste sentido, esses desdobramentos desejanter ocorrem tanto naquilo que entendemos como “subjetividade”, quanto naquilo que ainda percebemos como exterioridade.

O devir implica, portanto, num processo de mutualidade porque essa atuação/mudança ocorre em diversas direções, não sendo, assim, unívoca. Se aquilo que tradicionalmente se entende como subjetividade é puro devir, somos desejos e intensidades em negociações próprias com a exterioridade – ora a mercê de linhas de força de agenciamentos sócio-históricos, ora resistindo através de linhas de fuga pulsantes de vida.

A exterioridade busca imprimir-nos marcas, contudo, não permanece refratária às intensidades moleculares através das quais nós a transformamos. E é dessa forma que a história se constitui, ou seja, por intermédio de provisoriidades, e é, desse modo, que o devir se porta frente àquilo que fora denominado como “ser”, conceito que se refugia na segurança das essências e/ou das permanências.

O devir e o desejo em movimento trazem, portanto, instabilidade e transitoriedade: “Que o devir funcione sempre a dois, que aquilo que se detém devesse tanto quanto aquele que devém, é isso que faz um bloco, essencialmente móvel, jamais em equilíbrio” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 112).

Faz-se necessário ressaltar que essa dinâmica comporta em si a ideia de inconsciente, todavia, não mais o inconsciente sede de um recalçado sediado em algum lugar da mente, mas um inconsciente que, sendo desejo, transborda e se mistura com tudo à sua volta, dobrando-se e desdobrando-se em relação aos aspectos culturais, históricos, materiais, econômicos, dentre outras possibilidades.

Nesta perspectiva, por estar assim tão acessível – e não mais restrito ao quadro de psicanalistas e psicólogos/os – e por depender tão intensamente da exterioridade, que Guattari e Deleuze o denominaram como inconsciente maquínico:

Eu o qualificaria igualmente de “maquínico”, porque não está essencialmente centrado na subjetividade humana, mas participa dos mais diversos fluxos de signos, fluxos sociais e fluxos materiais. Os antigos territórios do Ego, da família, da profissão, da religião, da etnia, etc., desfazem-se uns após os outros – se desterritorializam. Não existe mais nada evidente no registro do desejo. (Guattari, 1985, p. 167)

Esse inconsciente maquínico que, à forma de desejos e intensidades, é a força propulsora do devir, multiplica-se em devires diversos: devir mulher, devir professora, devir escritora, em lugar ao conceito de identidade, outrora bem fundado e fechado sobre uma estrutura estável que, tradicionalmente, remete às ideias de origem, permanência, irreversibilidade, propósito, destino e universalidade.

Como afirma Guattari (1985, p. 167), “sua missão é a de abranger tanto mais as singularidades individuais quanto ‘amarra’ mais intensamente as forças sociais e as realidades históricas”.

Neste sentido, o inconsciente maquínico à forma de devir, auxilia-nos a resistir às linhas de força que chegam em gestos que buscam massificar, padronizar e universalizar, desvalorizando/expropriando as singularidades, os devires – únicos – de cada pessoa e, ao invés disso, ressaltar/viabilizar nossos “desejos e potencialidades criativas” (Guattari, 1981, p. 165).

2.2. A DOBRA

Assim como os demais saberes e reflexões neste projeto, o entendimento sobre os devires de mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da

microrregião do sertão Moxotó-Ipanema será ancorado numa abordagem teórica-metodológica pós-estruturalista.

De acordo com Michael Peters (2000), o pós-estruturalismo se constitui como um conjunto de ideias que, grosso modo, se contrapõem à “pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (Ibidem, p. 37).

Dito de outro modo, o pós-estruturalismo abarca autoras/es que convergem em torno da crítica aos conceitos de essência e de sujeito universal, fundados sobre a ideia de uma estrutura que privilegia a razão. A crítica à universalidade de conceitos, por sua vez, realça o entendimento da importância da singularidade como o principal marcador daquilo que, outrora, se entendia como “subjetividade” humana.

Além do destaque à diferença em detrimento à universalidade de determinados aspectos, as teorias pós-estruturalistas também valorizam a compreensão de que os saberes são atravessados por poderes, porém, não mais um poder que se resume ou se relaciona à ideia de um estado repressor.

Para os pós-estruturalistas, o poder tem como principal característica a produtividade (Foucault, 1979), o fato de se disseminar capilar e cotidianamente através de discursos e práticas históricas, especialmente por intermédio de micropolíticas.

As micropolíticas, conceito trabalhado por Michel Foucault (1979), atualizam-se em diferentes formas, tais como as práticas que são instituídas e normalizadas no dia a dia e, sobretudo, na intermediação das relações estabelecidas com a exterioridade, processos também conhecidos como dobras (Domènech, Tirado e Gómez, 2001).

Na concepção da dobra, o devir é caracterizado como o processo ininterrupto de tessitura do humano através de suas interações, ações e retroações entre linhas de força e linhas de fuga; agenciamentos e resistências, entre saberes e poderes; negociações contínuas entre diferentes afetos, emoções e racionalidades.

Sob a compreensão da dobra, os processos que constituem as heterogeneidades ocorrem sem que haja uma finalidade, um tempo-espaco a ser acessado por aquilo que se entendia como sujeito, do mesmo modo, é desconstruída a ideia de interioridade, afinal, todas as relações estabelecidas ocorrem em trocas incessantes com a exterioridade.

De acordo com Miguel Domènech, Francisco Tirado e Lucía Gómez (2001, p. 129):

Pensar os processos de subjetivação como dobra implica despojar o Sujeito de toda identidade (essencialista) e de toda interioridade (absoluta) e, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de transformação e de criação que eles deixam aberta.

Pensar os devires como dobras implica mesmo em criar possibilidades de oposição e de luta, pois, como dizia Foucault (1979), onde há linhas de poder, há, do mesmo modo, resistências, linhas de fuga.

Sendo dobras os tempos-espacos dos devires, já não falamos mais em via de mão única, onde a “identidade”, por exemplo, é construída através da introjeção passiva de representações externas, mas, ao contrário, em dinâmicas de fluxos contínuos multidirecionais.

Tais transferências ou fluxos de afetos e intensidades diversas que transitam entre o humano e “outrem” – instituição, pessoa, objeto, natureza –, permitem o surgimento de controvérsias, dúvidas, deslocamentos, engajamentos e lutas em movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações.

Por visualizarem esta dinâmica incessante, e complementarmente, autoras/es como Deleuze e Guattari (1995) entendiam que os humanos se caracterizam pela provisoriedade ou impermanência que é causada por essa fluidez e transbordamentos de saberes e afetos com outrem, neste sentido, as dobras são a materialização da mestiçagem entre a/o humano, a sociedade e a natureza. De acordo com Sônia Mansano (2009, p. 112):

Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva.

Neste entendimento, as dobras rompem com a ideia de essência do indivíduo e/ou os indícios de uma interioridade misteriosa, estruturada a partir de figuras míticas, como a teatralização inconsciente do Édipo.

As Dobras manifestam, portanto, o inacabamento e a impermanência, permitindo que aquilo que denominamos como subjetividades tenham essas aparências múltiplas, inconstantes, imprevisíveis, contraditórias, *sui generis*. É por intermédio das dobras que conseguimos constituir e materializar, incessantemente, nossas heterogêneses ou, simplesmente, singularidades.

Quando evocamos a ideia de devir na perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari: “(...) existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta [e falamos sobre] uma matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar [e] agir (Ibidem, p. 03).”

Os devires, prenes de dobras, não permitem mais que remetamos à ideia de subjetividade como sinônimo de estrutura e de sujeito-pronto (completo, integralizado) e, da mesma forma, não se deixa mais definir pelo mito da racionalidade iluminista e muito menos ideal de universalidade.

Por serem um tempo-espaço de fluxos, as dobras são uma borda porosa, tênue, delgada e de grande plasticidade que nos contornam e moldam, provisoriamente. Neste sentido, os devires são as expressões das dobras, isto é, a manifestação de trocas contínuas ocorridas, incessantemente, em relação aos tempos-espaços ao nosso redor, tempos-espaços dos quais nos distinguimos por intermédio de uma delgada superfície.

As Dobras não apenas viabilizam a impermanência, mas, permitem que sejamos múltiplos, inconstantes, contraditórios, singulares e que, dessa forma, consigamos constituir e materializar, incessantemente, nossas heterogêneses ou, simplesmente, singularidades.

Na perspectiva que adotamos aqui, a do pensamento pós-estruturalista, o devir, constituído através das dobras, fluem, transbordam, ocorrem através das bordas, em uma fronteira que é inequivocamente coletiva. Esse é o lugar onde o devir, que é desejo, se constitui como um tecido social cuja tessitura se assenta nas linhas das diferenças.

Tendo-se em vistas estas características, acreditamos que o entendimento da dobra “como matéria-prima viva e pulsante” (Ibidem, p. 03), irá nos ajudar a perceber melhor o modo como as demandas de ensino impostas durante a pandemia por COVID-19, bem ou mal, perpassaram (ou ainda têm perpassado), transitaram (ou ainda transitam) os devires das mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da microrregião Moxotó-Ipanema.

Como dito anteriormente, os movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização caracterizam as dobras, as bordas, nossos contornos fluidos (e híbridos) outrora limitados pelos conceitos de “subjetividade” e/ou “identidade”.

Questionamos, portanto, sobre o modo como tais dinâmicas ocorreram – como essas dobras se movimentaram – em meio às transformações abruptas sofridas pelas docentes de matemática quando confrontadas mediante duas realidades – casa e escola – que agora se imprensavam e se interpenetravam num mesmo tempo-espaço?

Que deslocamentos em devires – afetivos, existenciais, profissionais, de gênero, de sonhos – ocorreram *como dobras* [grifos nossos] às mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da microrregião sertão do Moxotó-Ipanema, em meio às experiências ocorridas ao longo do ensino remoto emergencial durante a pandemia?

Estas diligências impulsionadas, dentre outros fatores, pelo ensino remoto emergencial, ou seja, provocadas por uma violenta interpelação do contexto à qual a grande maioria da humanidade precisou assujeitar-se (Judith Butler, 2020), podem ter resultado em trânsitos de fluxos intensos e, no caso das mulheres professoras, implicou em movimentos de territorializações em direção a campos, muitas vezes efetivamente desconhecidos, como a práxis do ensino remoto.

Além da adaptação ao contexto excêntrico, a necessidade de conjugar, simultaneamente, diferentes posições, ganhou um tom acentuado para as mulheres em seus devires professoras – professora, mãe, filha, esposa, dentre outras variedades possíveis e, frequentemente, atribuíveis às mulheres em nossa sociedade – que, grosso modo, tiveram que tentar conciliar a docência realizada dentro do ambiente familiar com as demandas da casa.

Tais influxos ou exigências, outrora ainda distintas por contextos materialmente separados, certamente provocaram a movimentação de fluxos de afetos inesperados – muitos deles concorrentes e/ou conflituosos –, assim como a extinção de dobras antigas, outrora estáveis, assim como a produção de novas dobraduras, até então, impensadas em disposições de territorializações e desterritorializações.

2.4. DOS DESAFIOS MATERIAIS IMPOSTOS PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Com o intuito de conter a disseminação do coronavírus, autoridades da área da saúde optaram pela realização de isolamento social, como consequência ocorre

o fechamento das escolas, e isso fez com que os profissionais da educação tivessem que se adaptar a uma nova forma de exercer a docência, através do *home-office*¹ (Bridi et al., 2020).

Segundo Maria Aparecida Bridi et al. (2020), o ensino remoto se trata de uma flexibilização na prestação de serviços que ocorriam de forma presencial, a justificarse, no caso da pandemia por COVID-19, pela adoção de medidas de segurança que visavam restringir os contatos sociais e, conseqüentemente, a disseminação do vírus.

No ensino remoto as atividades laborais passam a ser realizadas em casa, através do uso das tecnologias da informação (TICs) com a mediação de computadores, tablets, notebooks e smartphones conectados à internet. Tal cenário, de acordo com Kátia R. Souza et al. (2021), resultou no aumento das desigualdades sociais entre as pessoas, pois, vivemos uma realidade onde expansão do lucro imposta pelo capitalismo global se ancora na multiplicação e exploração da mão de obra precária.

No caso das escolas, e por intermédio dessas mudanças ocorridas no universo laboral das mais diversas ordens, nem professoras estavam munidas de aparatos ou conhecimentos tecnológicos suficientes para lidar com o ensino remoto, tampouco as/os estudantes – principalmente os discentes de escolas públicas, devido ao baixo poder aquisitivo – conseguiram se ajustar:

A pandemia desvendou o grande fosso existente entre a população abastada (minoría) e os despossuídos do acesso mínimo às condições materiais de existência, quando a escola física foi fechada, e, por conta das necessidades sanitárias, foi transferida para o plano virtual, deixando milhões de alunos excluídos da possibilidade de dar seqüência a seu aprendizado (MINAS, 2020, p.14)

A partir do exposto por Minas (2020), é possível perceber o quanto a educação brasileira ainda é uma educação que versa pela manutenção das classes e pela prevalência de papéis sociais pré-definidos, onde não há preocupação com a totalidade social.

De fato, não há uma política que se preocupe em ofertar condições reais de acesso à educação aos que possuem menos recursos – e isso foi uma lacuna

¹ Ana Heloísa Lemos *et al.* (p.389, 2020) destacam que "o *home office*, também chamado de *teletrabalho*, é caracterizado pela realização do trabalho fora das dependências da organização, geralmente na residência do trabalhador, com o uso de tecnologias de informação e comunicação".

expressiva do governo neoliberal brasileiro ao longo da pandemia – assim, prevalecendo assim, no Brasil, uma espécie de darwinismo social em que apenas os indivíduos de melhor poder aquisitivo, os mais fortes política e economicamente, conseguem se sobressair na sociedade.

De acordo com uma pesquisa realizada com professores do estado de São Paulo sobre os enfrentamentos decorrentes dessa nova configuração da atividade docente em tempos de pandemia, (Ibidem, p.12) declara que:

De uma hora para outra, os professores tiveram que se reinventar e aprender a utilizar várias ferramentas tecnológicas para participar de reuniões pedagógicas virtuais (Teams, Google Classroom, Meet, Zoom, entre outras), bem como elaborar roteiros de estudos para serem disponibilizados aos alunos para o estudo remoto. Para que tudo isso fosse possível, os professores tiveram que utilizar recursos materiais próprios, de uso pessoal, como celular, tablet, notebook e computador de mesa, pois na questão sobre a disponibilidade de recursos oferecidos pela escola para realizar o trabalho docente (92,9%) responderam que a instituição oferecia apenas materiais impressos, como livros, apostilas do aluno e avaliações impressas. Enquanto apenas (7,1%) responderam conexão com a internet disponibilizada pela escola.

Os dados apresentados realçam o fato de que a pandemia no Brasil não foi apenas uma grave crise sanitária, ela atingiu diversos setores, dentre eles, e notadamente, a educação, que ao longo da história tem sido negligenciada pelo poder público, atravancando ainda mais os processos educacionais.

Apesar de todas estas dificuldades, os resultados de desempenhos dos discentes continuaram a ser cobrados e o exercício pedagógico tornou-se ainda mais oneroso, tanto no sentido de tempo empregado para ser desenvolvido, quanto financeiramente, demandando um investimento em equipamentos tecnológicos para execução de suas atividades.

Associado a esse panorama, que afetou professoras/es de um modo geral, evidencia-se, a partir dos dados anteriormente expressos, que tais desconfortos foram sentidos de maneira mais violenta com relação às mulheres para as quais as atividades domésticas se constituem como tarefas histórico e socialmente a elas impostas.

2.5. QUESTÕES DE GÊNERO COMO DESAFIOS HISTÓRICO-POLÍTICO-AFETIVOS AOS DEVIRES DAS MULHERES

No contexto ocidental, historicamente, a “identidade do gênero feminino”² veio sendo instituída/construída pelas instituições socioculturais de maneira a atender a padrões de assimetrias binárias em relação à figura do homem-branco-cristão-liberal.

Nesta perspectiva, tais modelos remetem a posições de desigualdade e/ou de inferioridade relativamente ao homem – personagem ao qual a mulher deveria ser naturalmente submeter-se, já que a diferença que justifica a hierarquia seria pautada em uma natureza biológica, em conformidade com Dirceu Siqueira e Ana Júlia Samparo (2017).

Entretanto, essas relações de alienação e assujeitamento histórico-social-político (Judith Butler, 2020) da mulher frente ao homem começaram a ser efetivamente deslocadas, grosso modo, no momento em que a mulher passa a ser introduzida nas atividades laborais nos espaços públicos.

Foi, portanto, com a ascensão do capitalismo no século XIX, período em que se deu a Revolução Industrial, que parte das mulheres – notadamente as mulheres brancas, já que as mulheres negras nesta época, conforme explica Angela Davis (2018), eram excluídas das atividades remuneradas – passaram a desenvolver atividades laborais dentro de fábricas.

Nestas circunstâncias, para os empresários, a mão-de-obra da mulher representava atividade cujos resultados poderiam ser equiparados aquelas desempenhadas pelos homens, mas, com a vantagem de configurar um custo salarial menor. Nessa época, as mulheres se assujeitavam a ambientes insalubres, com longas jornadas que duravam entre catorze e dezesseis horas diárias que eram forçosamente conciliadas com as atividades domésticas e o cuidado com os filhos. Do mesmo modo, para estas mulheres, tampouco haveria algum amparo legal que as acobertasse durante os períodos de gestação e amamentação (Pinto Martins, 2008).

A consolidação da inserção da mulher branca/ocidental no mercado veio ocorrer em meados do século XX, mais especificamente durante o período compreendido entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-

² A identidade de gênero feminino, no contexto ocidental, refere-se à vivência e à compreensão que uma pessoa tem de si como pertencente ao gênero feminino; Guacira Louro (2014) assegura que a identidade de gênero feminino é uma construção cultural dotada de instabilidade e sujeita a múltiplas significações.

1945). Na conjuntura de guerra instalada na Europa, quando os homens tiveram que se ausentar de seus lares para ir aos campos de batalha, a casa ficava sob a chefia da mulher, que passou a gerir os negócios da família e a ocupar as atividades que, até então, eram do domínio de seus pais e maridos (OST, 2009).

Passadas décadas de resistências e lutas diversas, após transformações históricas relativas, vê-se sem dificuldades que o ideário do paradigma patriarcal-excludente³ permanece e se replica em dispositivos de gênero (Judith Butler, 2021; Teresa de Lauretis, 1987) os mais diversos.

Neste sentido, apesar das conquistas alcançadas nos mercados de trabalho, grande parte das mulheres ainda permanece a resistir e a lutar contra as assimetrias de saberes-poderes-desejos e, materialmente, salários, que se perpetuam em função das diferenças de gêneros que, não são outra coisa, além “do papel exercido pelos indivíduos dentro da sociedade, levando-se em consideração o corpo físico” (Dirceu Siqueira; Ana J. Samparo, p.7) e suas atribuições socioculturais.

Nesta perspectiva, como afirma Judith Butler (1990), no final das contas, sexo e gênero são equivalentes. Ancoradas nessa equivalência, que é interdiscursiva (Eni Orlandi, 1999), estão as opressões e subalternizações que justificam a política hegemônica de atribuição às mulheres da maior parte das responsabilidades domésticas – não importando o somatório da carga-horária efetiva gastas nas atividades exercidas fora e dentro de casa.

Além da limpeza e manutenção da casa – necessárias ao bom funcionamento do sistema capitalístico – está também a centralidade com os cuidados e os suportes físico, material e emocional de filhos/as e/ou pais e mães envelhecidos/as.

Em razão destes papéis sociais pré-definidos os quais, como atribuições e/ou encargos, são constituintes do gênero, afirmara Simone de Beauvoir: “[...] não se nasce mulher, torna-se mulher” (Simone de Beauvoir, 2016, p.9). É preciso, contudo, que essa materialidade seja alienada e que os gêneros e as incumbências que lhes são respectivas na manutenção da sociedade estejam muito bem separadas e estabelecidas desde cedo sob a égide do natural.

Desde o final dos anos 1960, Beauvoir já apontava os caminhos a serem trilhados pelo pensamento feminista num futuro próximo, quando então contaria com

³ O paradigma patriarcal excludente se refere àquilo que Judith Butler (2021) denomina como matriz binária de gênero; ele reconhece apenas dois gêneros — masculino e feminino — rigidamente alinhados com os sexos biológicos (homem e mulher) e com práticas heterossexuais.

pensadoras tais como Judith Butler (2021), para quem o gênero é, efetivamente, a construção performativa⁴ de um sexo original e verdadeiro, isto é, o gênero é construído em práticas e, sobretudo discursos. No gênero, a natureza não passa de narrativas históricas, sociais e culturalmente produzidas, mas que, paradoxalmente, converge ao sexo.

As sociedades capitalistas, assim como as sociedades neoliberais, partem, dentre outras opressões, do patriarcalismo. O patriarcado é constituído por saberes-poderes que antepõem o homem – sujeito masculino e racional – como o alicerce da sociedade ou, tendo o olhar do homem como referência à produção do pensamento “binário em que se pensa o conceito de gênero” (Ibidem, p. 8).

O “sujeito masculino do desejo”⁵ (Ibidem, p. 8) é, ainda, na sociedade contemporânea – e, notadamente, na sociedade brasileira – o ponto de partida para grande parte das mulheres levadas a moldar seus comportamentos de acordo com princípios tais como o regime binário (masculino x feminino, homem x mulher, heterossexual x homossexual...), a heteronormatividade e o logocentrismo.

Diante de todas estas questões de opressões historicamente construídas, compreende-se, portanto, como a pandemia de COVID-19, segundo a ONU Mulheres (2020), acabou por tornar a sobrecarga com as atividades domésticas algo ainda mais expressivo para as mulheres que foram as mais afetadas por esse exercício não-remunerado.

Não há dúvidas, portanto, de que todos esses processos e os fluxos neles gerados tenham causado grandes impactos nas subjetividades e, conseqüentemente, nos desempenhos profissionais das mulheres professoras de matemática, afetando seus devires, dentre eles, o devir professora.

De acordo com uma matéria publicada no site Cotidiano da UFSC (2020), a professora, pesquisadora, mãe e chefe do Departamento de Botânica da Universidade Federal de Santa Catarina, Ana Cláudia Rodrigues afirma que a pandemia e o isolamento social acabaram atribuindo uma jornada a mais para as

⁴ Por construção performativa de gênero, a autora se refere ao conjunto de atos repetidos continuamente em dado momento histórico e que caracterizam tenuemente o gênero por meio de atos corporais ou discursos.

⁵ Entende-se por "sujeito masculino do desejo" aquele que a cultura reconhece como normal, inteligível e legítimo; o homem heterossexual, com identidade de gênero estável e desejo voltado para as mulheres.

mulheres, pois aquelas que já tinham um duplo expediente passaram a desdobrar-se em três jornadas.

Ainda de acordo com esse site (Idem), a rotina com atividades domésticas é uma realidade para a maioria das mulheres. Em geral, as atribuições domésticas são feitas exclusivamente pelas mulheres, sem a participação de seus companheiros, o que acaba erigindo obstáculos que interferem na introdução, permanência ou progressão nas carreiras das mulheres – destaque-se que um dos contextos onde essa relação desigual se evidencia é a esfera da produção científica.

Segundo Juliana Silva et al (2020), há uma prevalência do gênero masculino nos ambientes de produção científica devido às exigências de dedicação exclusiva de pesquisadores/as e estudantes em seus processos de formação e/ou de pesquisa. Estas exigências se chocam com a sobrecarga das mulheres no ambiente doméstico, historicamente narrado como “lugar de subjetivação no qual as mulheres são constituídas como cuidadoras ‘natas’”⁶ (Valeska Zanello, 2016, p. 113-114).

Partindo dos indícios acima citados, para Silva (2008) a exclusão da mulher dos contextos relacionados à produção do conhecimento científico remontaria aos “princípios norteadores da ciência moderna”, historicamente logo e falocêntrica. Não à toa, o conhecimento científico ainda é caracterizado como androcêntrico, branco, ocidental, centralizado nas classes mais abastadas da sociedade que continuam a desconsiderar a mulher como sujeito de conhecimento e do conhecimento.

Silva (2001) sugere que esses falsos “princípios” – na realidade, interdiscursos sobre as diferenças de sexo e gênero (Eni Orlandi, 1999; Judith Butler, 1990) – reforçam profundos dualismos. Essas binaridades ecoam em saberes-poderes-desejos em que o gênero masculino seria mais objetivo, racional e neutro – e, portanto, mais adequado às ciências exatas ou *hard sciences* – e a atribuição às mulheres de características tais como uma menor capacidade de objetividade, somada à sensibilidade e parcialidade acentuadas – o que as tornaria mais aptas ao estudo das *soft sciences* as ciências humanas e sociais.

Tais fatos dão indícios sobre as razões ideologicamente constituídas (Eni Orlandi, 1999) para a escassez das mulheres nos cursos de Matemática e de outros cursos da área das Ciências Exatas – a lógica excludente que disfarça a

⁶ Construção cultural que encerra a mulher como responsável pelo papel do cuidado, pautando-se num contexto de naturalização da maternidade existente na nossa cultura e que imprime - ao gênero feminino - maternidade e cuidado como principais atribuições femininas.

materialidade de fatos e ideias e, desse modo, (re)produz a alienação e a subalternização das mulheres que as invisibiliza como sujeitos capazes de produzir conhecimentos.

Passados séculos, entende-se, portanto, que ainda vivemos sob um falologocentrismo que sustenta o espaço das ciências, sobretudo das exatas, como território a ser colonizado e ocupado por homens (Juliana Souza, 2018).

Consoante Souza (2018), apoiadas nesse ideário, perpetuam-se práticas e discursos cujas linhas de forças agenciam graduandas em Matemática – que já são um número reduzido se comparado ao público masculino das faculdades e universidades, muito embora haja um crescimento gradual do público feminino nesses cursos – acabem se dirigindo para as salas de aula da educação básica, sendo, em sua maioria, excluídas dos espaços de pesquisa.

Segundo Félix Guattari (1981), para fazer com que o inconsciente consiga sair desse “automatismo” é necessária uma intervenção capaz de fazer com que o desejo, aquilo que é particularidade ou força motriz do humano, torne-se exposto, possibilitando o emergir de linhas de fugas que darão vazão às variações daquilo que se convencionou como padrão, ou seja, das diferenças.

Isso, porém, não acontece de forma voluntária, – assim como os mecanismos inconscientes de modelação dos comportamentos atribuídos aos gêneros – mas, no enfrentamento de situações pelas quais somos forçadas a passar, que implicam em derivas, rupturas capazes de produzir outros devires como mulheres.

3. METODOLOGIA

Ao empregarmos método científico, enquanto um conjunto ordenado de atividades sistemáticas que permitem às/aos pesquisadoras/es a obtenção de maior segurança no decorrer da investigação, quer em pesquisas centradas em fenômenos naturais ou sociais, tornamos possível o desvelamento da problemática constitutiva da pesquisa e o alcance dos objetivos nela estabelecidos (Marina Marconi; Eva Maria Lakatos, 2003).

3.1.1. DESENHO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracterizou-se como pesquisa básica, pois pretendeu gerar compreensão sobre o objeto de estudo a partir da produção de conhecimento, sem pretender, no entanto, aplicação prática imediata (Marina Marconi; Eva Maria Lakatos, 2021); a abordagem é qualitativa, pois devido a sua dimensão sociocultural, se “expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas”, conforme afirma Maria Cecília Minayo (2017, p.21).

Com relação aos objetivos, esta pesquisa caracterizou-se como pesquisa descritiva, na medida em que buscou identificar e descrever um fenômeno (Ibidem) e exploratória, pois buscou familiarizar-se com o fenômeno em estudo (Theodorson, 1970), o qual se constituiu nos processos de subjetivação vivenciados pelas/os sujeitas pesquisadas.

A presente pesquisa fundamentou-se em autoras e autores pós-estruturalistas que discutem gênero, subjetividades e educação. Adotou-se a entrevista com roteiro flexível como estratégia de produção de narrativas, alinhada à concepção de conhecimento como múltiplo, situado e discursivamente construído (Elizabeth St. Pierre, 2011; Guba; Yvonna Lincoln, 2005). Em contraste com entrevistas estruturadas, mais vinculadas a paradigmas positivistas (Norman Denzin; Yvonna Lincoln, 2006), essa abordagem favorece a escuta de sentidos singulares e contingentes.

O roteiro funcionou como proposição aberta, permitindo improvisos e deslocamentos (Virginia Kastrup, 2007). A entrevista tornou-se, assim, um espaço performativo e relacional, onde pesquisadora e participantes, de maneira mútua, construíram sentidos (Eni Orlandi, 2015), priorizando formas de enunciação e posicionamento nas tramas discursivas (Foucault, 1995; Joan Scott, 1998). As narrativas foram analisadas com base na Análise de Discurso, entendendo os sentidos como efeitos da linguagem, atravessados por ideologia e memória discursiva (Eni Orlandi, 1999).

3.1.2. LOCAL DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada com professoras de Matemática da microrregião do Moxotó-Ipanema, de modo a possibilitar o contato com dez docentes com contextos

e dinâmicas familiares diversas e que lecionaram a disciplina de Matemática no ensino médio durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

3.1.3. POPULAÇÃO DO ESTUDO

As participantes do estudo foram dez mulheres, licenciadas em Matemática e que exerceram a docência em Matemática no Ensino Médio durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE); mulheres professoras com diversos tempos de experiência na docência e com diferentes conformações familiares.

3.1.4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Ser mulher, licenciada em Matemática, professora de Matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão do Moxotó-Ipanema e ter lecionado durante a pandemia, remotamente.

3.1.5. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Não ter exercido a docência em Matemática remotamente durante a pandemia; não ser licenciada em Matemática; não estar localizada na microrregião do sertão do Moxotó-Ipanema; pertencer ao gênero masculino; não ter lecionado no nível médio de ensino durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

3.1.6. COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Para a etapa de coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevistas com questões abertas, de modo que através delas pudéssemos realizar entrevistas em profundidade, assim ajustá-las de acordo com as respostas das participantes durante a entrevista. As entrevistas com as professoras foram gravadas em áudio para que pudéssemos, a posteriori, realizar as transcrições e análises discursivas, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas subjetivações (ORLANDI, 2015).

3.2. ANÁLISE DE DADOS

Em acordo com a perspectiva pós-estruturalista adotada para esta pesquisa, utilizamos a Análise do Discurso, tal como descrita por Eni Orlandi (1999) como recurso teórico-metodológico, a fim de compreender os sentidos dos discursos das professoras entrevistadas. Destarte, a análise do discurso é ela mesma parte das teorias e metodologias que constituem as narrativas pós-estruturalistas, convergindo no diz respeito às críticas ao logocentrismo (Idem, 2015).

De maneira transdisciplinar, a análise do discurso (Ibidem) traz uma tessitura densa cujas linhas vão desde a psicanálise, à filosofia e ciências sociais, compreendendo discursos e práticas como uma matéria também produzida nas bordas ou fronteiras. Visto desta forma, o discurso é apreendido como algo que é indissociável tanto da pessoa que o enuncia, quanto da sociedade, isto é, o discurso é uma produção simultaneamente individual e coletiva, consciente e inconsciente.

Ainda sob esta perspectiva, os discursos manifestam a própria deriva, ou seja, a impermanência ou provisoriedade que caracteriza os processos de subjetivações ou dobras humanas, constituindo-se, simultaneamente, como matéria-prima e produto. A seguir, nos aprofundaremos um pouco nos conceitos desenvolvidos por essa abordagem teórico-metodológica.

3.2.1. A ANÁLISE DE DISCURSO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise do discurso possui diversas vertentes, tendo sua origem na década de 1960. Mesmo na França, berço de sua criação, há autoras/es com diversas propostas, mas, que possuem em comum o fato de considerarem os aspectos ideológicos presentes na linguagem e nos saberes/poderes, criticando a ideia de objetividade própria ao método científico e ao método cartesiano (Nogueira, 2001).

A Análise do Discurso na visão adotada nesta pesquisa – e que se apoia na perspectiva descrita por Michel Pêcheux – constitui-se como um recorte teórico-metodológico, dentro do viés pós-estruturalista, que aponta um complexo caminho para entendermos as singularidades do que fora comunicado por nossas interlocutoras, mulheres professoras de Matemática no sertão pernambucano.

A escolha por essa perspectiva da Análise do Discurso se dá pela possibilidade de, através dela, conseguirmos mergulhar nas heterogeneidades discursivas que são, necessariamente, o cruzamento de fatores inconscientes simultaneamente afetivos, materiais e linguísticos.

De acordo com essa compreensão, em virtude da confluência dos três fatores apontados por diferentes arcabouços teóricos-metodológicos, a psicanálise, a linguística e a história, respectivamente, a afetividade, a língua e a história, os discursos jamais serão transparentes – e isso, sobretudo, para quem fala. Para acessarmos o discurso, é necessário que entendamos os contextos afetivo-sócio-cultural-político de quem fala.

Neste sentido, a opacidade, isto é, a inconsciência ou não transparência absoluta do que é dito e/ou não dito, ou seja, do discurso, é uma de suas principais características.

Outro atributo que devemos considerar ao nos debruçarmos sobre a Análise do Discurso, é o fato de que, politicamente, não há neutralidade no registro da linguagem, pois o assujeitamento histórico-ideológico é condição para a comunicação discursiva.

Os discursos remetem, assim, ao compartilhamento de sentidos que são agenciados cultural, política e socialmente e isso ocorre, na maioria das vezes, sem que tenhamos consciência desse seu caráter ideológico, isto é, do quão históricas/construídas são estas narrativas.

Podemos afirmar, inclusive, que é mesmo função desse caráter ideológico do discurso, o imprimir essa opacidade ao entendimento e à comunicação (espécie de inconsciência), o que faz com que seu caráter histórico e material passe despercebido.

É assim, portanto, que surgem as perspectivas relacionadas, por exemplo, às ideias de universalidade, natureza e essência, ideologias que por intermédio de seus efeitos de verdade de permanência, tentam retirar o jogo e a deriva próprios à historicidade de conceitos e fatos.

De modo interdisciplinar, a Análise do Discurso se posiciona naquilo que anteriormente chamamos de dobras, o tempo-espaço em que nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, mostrando como os nossos discursos são, na verdade, uma densa combinação de elementos pessoais e coletivos.

Neste sentido, os discursos não são assim tão nossos quanto imaginamos porque derivam e dependem dessas trocas para existir, expressando, assim, devires micropoliticamente instituídos. Como diz Eni Orlandi (1999, p. 10), os discursos são:

Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e de dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem.

Os discursos espelham, portanto, essa construção ininterrupta e não linear de nossos devires que não cabe em vieses universalistas e ontológicos, por serem, simultaneamente, singulares e coletivos.

Os devires que, como sugere Judith Butler (2021) também são discursivos, se expressam em narrativas de si, isto é, em discursos sobre o que entendemos como nossas trajetórias.

Isso explica porque os discursos são inacabados, afinal, à pessoa que observa, que ouve atentamente, vê-se trajetos e derivas, paradas, silêncios, subterfúgios, negações, opacidades em ditos e não ditos que possibilitam leituras diversas.

Assim como nossos devires, únicos, singulares, todo “(...) discurso, fica incompleto, sem início absoluto nem ponto final definitivo” (Eni Orlandi, 1999, p. 11). O discurso é devir histórico e cultural, da mesma forma que o devir individual também é discurso, uma construção necessariamente simbólica.

Como alerta a autora, (Ibidem), apesar de individual, o discurso é simultaneamente coletivo – social, histórico, cultural, ideológico. É por esse motivo que, muito embora pareça ser tão pessoal, vemos que, na realidade, o discurso se revela em sua tessitura como um interdiscurso (Ibidem, p.10), pois, sofre “formas de controle da interpretação (...). Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

Os pontos de ancoragem discursivos, segundo a Análise do Discurso, só podem ser observados nessa relação dos afetos inconscientes com tudo aquilo que é atribuível à dinâmica própria à exterioridade, assim, a partir da ideia de provisoriedade, o que se busca são os sentidos e não uma verdade por trás do dito/não dito.

A Análise do Discurso prioriza, assim, uma leitura/interpretação circunstancial/relativa de um fragmento de realidade, dito de outro modo, possibilidades de leitura.

A Análise do Discurso busca a dinamicidade da compreensão e não a interpretação, pois, nesta concepção, a interpretação prende-nos a um sentido, fechando aquilo que pode ser chamando de jogo de possibilidades de sentido (Ibidem).

Visada pela Análise do Discurso, a compreensão, por mais densa que seja, conduz à continuação das derivas/ possibilidades, sem se prender, portanto, a um só sentido. O discurso remete à interação densa e profunda entre a pessoa que fala em sua singularidade e que, ao mesmo tempo comunica as interpelações e os agenciamentos históricos e institucionais, assim:

(...) não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de realidade etc. (Orlandi, p. 21).

Isto quer dizer que, ao falar sobre si, não apenas se narra uma história – ou se tenta dar uma aparência/evidência de linearidade a esse percurso. Mesmo que se tenha essa impressão (ideológica) de linearidade, ao construir-se uma narrativa, as derivas de sentidos acontecem. É o próprio devir que, nesse processo, é alimentado com linhas de fuga e oportunidades de mudanças, rupturas e transformações.

Por meio dessa compreensão, percebe-se que a Análise do Discurso é constituída de um dispositivo teórico que é a parte conceitual, propriamente dita, e o dispositivo analítico que, por sua vez, remete ao uso da teoria em situações muito específicas como o são a análise discursiva que incide sobre uma pessoa em particular, debruçando-se, portanto, sobre todas as suas singularidades.

Neste sentido, vale registrar que o dispositivo analítico é específico a cada investigação/ entrevista, posto que os devires – também discursivos – são únicos:

(...) a riqueza da Análise do Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças, significando-as teoricamente, no jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem.” (Ibidem, p. 29).

São conceitos importantes para o dispositivo analítico pertinente à Análise do Discurso:

- O interdiscurso: é uma memória sociocultural e, do mesmo modo, marca ideológica que atravessa, se imprime e agencia o chamado discurso individual. O interdiscurso opera de maneira latente fazendo com que expressemos de maneira inconsciente, aquilo é solicitado nas instâncias históricas, sociais e culturais.

- O intradiscurso: é o trazer para si, ou seja, a apropriação/elaboração singular/afetiva, pela pessoa, daquilo que é interdiscursivo (coletivo).

- O esquecimento ideológico: é o fato de não nos darmos conta das razões e implicações históricas e políticas daquilo que expressamos e que, assim, são enunciadas inconscientemente. O esquecimento ideológico remete à opacidade da língua, ao fato de não termos absoluta consciência sobre os sentidos daquilo que enunciamos.

- A paráfrase: é algo que é dito novamente, por intermédio de expressões tais como “ou seja”, “dito de outro modo”, neste sentido, aponta também para o não dito, conteúdo inconsciente para quem fala. De acordo com Eni Orlandi (1990, p. 36), “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. (...) A paráfrase está do lado da estabilização”, o que quer dizer que opera pela manutenção da materialidade instituída.

- A polissemia: ao contrário da paráfrase, a polissemia opera no discurso através da deriva e em prol do movimento, deslocamento, desestabilização, ruptura e transformação, por isso “Ela joga com o equívoco” (Ibidem, p. 36) e com a simultaneidade de sentidos.

Através desses conceitos materializa-se a ideia de que o discurso tem como referência necessária a exterioridade; por intermédio dessa relação viabiliza-se a compreensão das opacidades inerentes ao dito e ao não dito, bem como dos aspectos políticos, sociais e ideológicos que se entrelaçam nos textos que vão sendo tecidos pelas entrevistadas durante a entrevista.

3.2.2. A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Tendo em vista o objetivo geral, que consistiu em compreender como as experiências vividas no contexto do Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de COVID-19, impactaram os devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão Moxotó-Ipanema, optou-se pela elaboração de um roteiro de entrevista com estrutura flexível. Este foi concebido como um dispositivo metodológico aberto, passível de reconfigurações ao longo da interação com as participantes. Os direcionamentos das perguntas foram continuamente ajustados em função das respostas e dos sentidos que emergiam durante os encontros, compreendendo a produção de dados como um processo contingente, situado e relacional, marcado por deslocamentos discursivos e pela coconstrução de significados (Orlandi, 2015).

Através desse instrumento buscou-se acessar seus devires como professoras e mulheres, considerando suas singularidades nas experiências resultantes dos encontros com as linhas de força que as atravessaram durante o período do ERE (Ensino Remoto Emergencial), para tanto, contamos com um cruzamento das teorias pós-estruturalistas sobre gênero e devir, além das contribuições da Análise do Discurso.

Participaram desta pesquisa dez professoras de Matemática do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Pernambuco, de cidades circunscritas pela Gerência Regional de Educação do Sertão Moxotó-Ipanema, com as quais foram realizados dois encontros.

Em um primeiro encontro, foram apresentados os objetivos desta pesquisa, sua relação com as questões de gênero e sua relevância social em relação às mulheres professoras; dentre as licenciandas abordadas, apenas uma se recusou a participar da entrevista.

Em um segundo encontro, reunimo-nos individualmente em um contexto acolhedor e humanizado com o intuito de estabelecer um vínculo de confiança em que pudéssemos empreender um diálogo afetivamente seguro e confortável para ambas. Nesta mesma perspectiva, e com o intuito de preservar suas privacidades, as professoras serão representadas por nomes fictícios, a saber: Ana, Bruna, Clara, Judite, Júlia, Luana, Lúcia, Maria, Marta e Rute.

Traremos a seguir, na análise dos dados o que consideramos expressivo no que diz respeito aos objetivos e ao problema de pesquisa a que nos propusemos explorar.

Sobre as trajetórias em relação à Licenciatura em Matemática

Cantava Vinícius de Moraes, em “Samba da bênção”: “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”.

Retomando o viés deleuze-guattariano sobre devires e dobras, podemos refletir sobre encontros e desencontros como devires possíveis, frutos das interações diversas estabelecidas com o mundo, interações que, como explicado anteriormente, compreendemos como dobras.

Ao serem interpeladas (Althusser; Butler) a ponderar sobre suas escolhas pela docência em Matemática, vemos emergir, portanto, os encontros/dobras, constituintes dos devires professoras, se esboçarem sob diversas formas e intensidades.

Nesta perspectiva, as multiplicidades expressas nas diversas respostas das professoras, as diversas dobras e desdobramentos dessa mutualidade, são o efeito daquilo que lhes é simultaneamente genuíno, histórico e político: os seus desejos (Deleuze; Guattari, 1995) em interação com a materialidade histórico-social-política.

3.2.3. A ESCOLHA DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Figura 1 – A escolha da Licenciatura em Matemática



Fonte: Elaboração própria

3.2.4. Ana e Judite: a performatividade de gênero como prática subversiva

Ciente da atuação dessas linhas de forças que se dá à forma de agenciamentos, e ao ser questionada sobre a escolha pela Licenciatura em Matemática, Ana conta um fragmento afetivo-histórico-político de sua trajetória:

Eu sei (desde que, eu não me lembro), que eu sempre gostei de Matemática, de números. E aí, até pensei em fazer Engenharia, só que por questões financeiras (que engenharia nem tinha aqui e fora tinha que ser pago), meus pais não tinham condições de me manter e, então, a Matemática na AESA tinha bolsa, era bem mais fácil. Eu também brincava de dar aula quando eu era pequenininha. Comecei ainda Odontologia, mas foi só para confirmar que minha área era na Matemática mesmo. E aí juntou o útil ao agradável e virei professora.

Ao afirmar: “eu sei (desde que, eu não me lembro), que eu sempre gostei de Matemática, de números”, percebemos dois deslocamentos.

Primeiramente, um desvio em relação ao falologocentrismo, à hipervalorização da racionalidade do homem-branco-cristão-liberal, ou seja, àquilo que o interdiscurso, que é ideológico, ainda admite como “verdade”: a concepção de determinadas habilidades – como as que consistem no uso do raciocínio matemático – como estritas, ontológica e biologicamente, ao gênero masculino. Nesse sentido, Derrida (1976) destaca que 'o falologocentrismo institui a primazia do signo fonético, ocultando outras formas de significação, e isso não apenas no domínio da filosofia, mas em toda a estrutura social e política'. Assim, a valorização exclusiva de determinadas capacidades como atributos masculinos não é um fenômeno isolado, mas parte de uma estrutura mais ampla que margina e silencia outras formas de conhecimento e de ser.

O devir professora de Matemática de Ana reflete, na realidade, a performatividade de gênero (Judith Butler, 1990), o que quer dizer que o que entendemos como “identidade” de gênero é, na verdade, um moto perpétuo – movimento incessante e cotidiano em que o devir mulher e, neste caso, o devir professora, operam mútua e incessantemente. São devires que, como tais, constituem-se de dobramentos e desdobramentos, efeitos que tornam contínuos e únicos tais processos.

Além disso, ao narrar: “eu brincava de dar aula quando eu era pequenininha. Comecei ainda Odontologia, mas foi só para confirmar que minha área era na Matemática mesmo... E aí juntou o útil ao agradável e virei professora”, Ana também nos mostra que a esfera laboral, em dissonância com o pretense encerramento histórico da menina/mulher na vida doméstica, fazia parte de seu universo lúdico.

Por intermédio de brincadeiras e fantasias, corpo, afeto e desejo, em sucessivos movimentos de territorializações e desterritorializações com o (im)provável, exploravam trajetórias imaginadas em práticas e projeções de infância. Brincadeiras que, para as crianças, são lugares de experimentação, tempos-espacos em que, sem dissociarem a realidade da fantasia e/ou do desejo, habitam as bordas do possível onde interagem com afetos, ideias, poderes, sentimentos e sentidos.

Tais brincadeiras são, na realidade, práticas performáticas (Judith Butler, 1990), trajetórias (Guattari, 1992), derivas vividas como um jogo, linhas de fugas que se insurgem como possibilidades por intermédio das linhas de forças sistêmicas desde a mais tenra infância. Neste sentido, as brincadeiras são polissêmicas (Eni Orlandi, 1990) e possibilitam deslocamentos perante os agenciamentos binários e falologocêntricos.

As linhas de forças binárias modernas remontam ao século XVIII, contexto em que autores como Hegel, como homens de sua época, afirmavam o determinismo biológico em que, além dos sexos resultarem em seres natural e hierarquicamente diferentes, o homem representaria o princípio ativo da natureza, enquanto a passividade seria o princípio inerente à mulher (Ibidem).

Conceitos como estes ainda persistem em nossa época e respaldam, de maneira análoga, os papéis sociais de gênero, bem como as divisões sexuais do trabalho que são forjadas de modo a convergir aos esboços dicotômicos e falologocêntricos pautados como discursos de verdade.

Tais estratégias, muito embora tão antigas, ainda têm sido francamente utilizadas para produzir e reproduzir os apagamentos do feminino na sociedade contemporânea.

Nesse cenário, Ana, frente aos dispositivos de poder/gênero (Teresa de Lauretis, 1987) que operam agenciamentos para assegurar a manutenção dessas hierarquias de gênero na sociedade, opera como ser maquínico, incansável produtora de desejo mediante aquilo que, culturalmente, ainda quer-se impor como atributos naturais da mulher.

São linhas de fuga em práticas e discursos que reforçam o caráter contínuo e, portanto, performático e impermanente de seus devires mulher e professora.

Assim como Ana, o depoimento de Judite também aponta para a ideia de performatividade, isto é, para a constituição arbitrária/ discursiva de corpos, desejos, sexos, gêneros (Judith Butler, 1990) compreendidos como signos cujos significados são arbitrários, ou seja, contingentes, históricos, jamais pré-discursivos ou imanescentes.

Isto quer dizer que o gênero nunca “esteve lá o tempo todo”, ou seja, como algo natural e anterior à história. O gênero é devir e assim se constitui performativamente, dia após dia, o tempo todo ou, como afirma (Ibidem, p. 33): “como uma prática discursiva contínua, (...) aberta à intervenção e ressignificação”, aberta à mudança de rota.

Neste mesmo sentido decorre a fala da professora Judite:

Eu optei por Matemática porque eu sempre me dei muito bem com a disciplina, sabe? Desde os anos iniciais até o ensino médio. Então, foi uma opção porque era um lado o qual facilitava para mim... coisas que eu entendia rapidamente. Aí eu optei. Eu optei pela Matemática por isso.

A professora Judite fala sobre suas próprias derivas. Trilhas singulares que a distanciam daquilo que é visto como programado, como um destino, indiferente à história, pré-discursivo.

Judite narra, ao seu modo e sinteticamente, o afastamento das visões de mundo falocêntricas que atribuem às pessoas do gênero masculino o privilégio cognitivo frente à Matemática. Esse distanciamento emerge como os desdobramentos de suas interações afetivas – e únicas – com a história, com os dispositivos de gênero, com o contexto social em que vive e com a própria disciplina da Matemática.

Em sua fala: “Eu optei”, o jogo, próprio ao devir mulher professora, entre o tentar atuar como sujeita e o assujeitar-se. As lutas e as tentativas de estabelecer enfrentamentos presentes no modo como Judite se posicionou política e distintamente em relação aos discursos que dicotomizam e categorizavam as habilidades das pessoas em função de seu sexo de nascimento.

Simone de Beauvoir (1980) já nos revelava como os homens como “sujeitos” de ciência e da ciência, em sua história, com o intuito de permanecerem nessa posição, posicionavam-se de modo a submeter as mulheres, como seres menores, aos ambientes privados – a presença das mulheres nos espaços privados assegurava a proeminência dos homens nos espaços públicos.

Esses posicionamentos amparados sob os discursos da natureza permitiam que o *modus operandi* do patriarcado se disseminasse através dos tempos por meio de dispositivos que assegurariam o desejo masculino como um direito ao lugar de poder (Ibidem, 1980).

Por esse motivo, assegurar a obediência do corpo-desejo feminino tem sido o objetivo desses dispositivos de poder que o docilizam, neste sentido, Judite estabelece linhas de fuga em relação àqueles que querem assujeitar seus saberes-poderes-desejos confrontando-os com práticas e discursos de devires ininterruptos e performativos.

Nesta perspectiva, o discurso da professora Judite mostra que a performatividade é um lugar de deriva e, portanto, de resistência e de não submissão.

A performatividade no contexto falologocêntrico constitui o devir professora de Matemática como dobras e desdobramentos subversivos. Neste sentido, se o logocentrismo remete às assimetrias de gênero, à sujeição a ele se contrapõe à resistência.

3.2.5. Bruna e Luana: o falologocentrismo em devires, sujeição e resistência

A respeito de sua escolha pela Licenciatura em Matemática, Bruna, por sua vez, revela que:

[...] a primeiro modo, eu não gostei de ter sido professora de Matemática. Sempre falo para os alunos, e [...] retomo que eu não me arrependo hoje de estar nessa área. Mas aí, a opção pela Matemática, como a Engenharia, seria mais próxima [...] por questão familiar, né? Meu pai é metalúrgico e na área específica dele, ele usava muito a Matemática. Aí seria o 'norte', podemos dizer assim, em casa, para eu me iniciar [...] E vi que, para minha vida, hoje, eu me sinto realizada. Hoje eu digo assim, eu boto a mão no fogo... que assim, eu estou muito bem. Eu estou muito bem, obrigada.

Na Análise de Discurso (Eni Orlandi, 1999) é necessário pensar sobre o que comunica o discurso, seja diretamente – o dito –, seja indireta ou veladamente – o não dito.

O não dito é aquilo que entendemos como o conteúdo inconsciente da fala, aquilo sobre o qual a locutora não gostaria de se referir e que é comunicado nas entrelinhas – por intermédio de equívocos e/ou atos falhos, por exemplo –, ou aquilo sobre o qual ainda não refletiu.

Quando pondera que, inicialmente, ou “a primeiro modo, eu não gostei de ter sido professora de Matemática. Sempre falo para os alunos, e [...] retomo que eu não me arrependo hoje de estar nessa área”, por intermédio de uma paráfrase, Bruna parece contradizer-se em sua fala – ponto em que parece emergir o pouco refletido ou o não dito, material de origem inconsciente.

Neste mesmo sentido, mais adiante parece sentir a necessidade de justificar sua fala e confirmar sua escolha, negando qualquer tipo de contrassenso quando afirma: “Hoje eu digo assim, eu boto a mão no fogo que, assim, eu estou muito bem. Eu estou muito bem, obrigada.”

Como demonstra Eni Orlandi (1990), apontando para suas raízes pós-estruturalistas, a Análise do Discurso desconstrói a impressão de linearidade discursiva, a ideia de que o discurso é a simples transmissão de informações linguísticas ou palavras desprovidas de sentidos que não sejam aqueles conscientemente pretendidos.

Isto acontece porque na construção do discurso, os desejos, os sentidos e a história estão intrinsecamente misturados e, desse modo, remetem às derivas particulares das pessoas (devires), isto é, às dobras e aos desdobramentos em relação a uma realidade que é simultaneamente fantasiada e materializada (Idem, 2015).

Observando as referências às particularidades do devir professora narradas – consciente e inconscientemente – por Bruna, podemos perceber que a escolha pela formação na licenciatura em Matemática também está relacionada ao que podemos nomear como uma interpelação afetivo-falocêntrica, de identificação com a referência masculina: “Meu pai é metalúrgico e na área específica dele, ele usava muito a Matemática. Aí seria o ‘norte’, podemos dizer assim, em casa, para eu me iniciar”.

As interpelações, os agenciamentos socioculturais são, no caso de Bruna, movimentos de dobramentos e desdobramentos, linhas de forças, intensidades na relação com o “norte” (sic.), isto é, com o objeto de afeto/desejo que a interpela/assujeita (Judith Butler, 1990; Althusser, 2023) como filha e mulher.

Vê-se, portanto, materializar-se a afirmação de Judith Butler (2020, p. 10):

Consoante Foucault, se entendermos o poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos.

Para Judith Butler (2020), o poder é, portanto, sedutor e, dessa forma, nos constitui, ideia que converge à compreensão sobre o poder, consoante Michel Foucault (1979), autor que afirmava que o poder, mais do que reprimir, é produtivo, pois, se reproduz ao interpelar e constituir aquilo que se denomina como sujeito.

Ancorada no pensamento de Michel Foucault, Judith Butler (2018) alerta para o duplo vínculo – de submissão e resistência – relacionado à sujeição. Esta ideia auxilia-nos a entender o tom de contradição presente no discurso da professora quando afirma que não gostava da escolha pela docência de Matemática, mas que, ao final, não se arrependia de ter seguido “o norte” (forma como se refere à figura paterna). Tendo-se em vistas esse entendimento, voltamos à fala de Bruna quando diz que:

Aí seria o norte, podemos dizer assim, em casa, para eu me iniciar [...] E vi que, para minha vida, hoje, eu me sinto realizada. Hoje eu digo assim, eu boto a mão no fogo...que assim, eu estou muito bem. Eu estou muito bem, obrigada.

Bruna evoca a sujeição através dos saberes-poderes-desejos desse outro em que se espelhou, “o norte” (sic.). Interpelada pelo pai, Bruna submete-se aos influxos e intensidades das linhas de força oriundas dessa relação. Tal fato não a impede, no entanto, de estabelecer linhas de fuga, sentidos de resistência que parecem emergir como a dúvida que se reflete numa contraditória necessidade de confirmação sobre a certeza dessa escolha.

Luana

A respeito de sua escolha pela Licenciatura em Matemática, Luana nos contou que:

Sempre, desde quando eu estudava o Ensino Médio, eu já tinha vontade. E foi um professor que me influenciou. Eu gostava muito das aulas dele e sempre eu tive um sonho, que era ser professora de Matemática. Mas antes de eu iniciar a faculdade, era um pouquinho difícil porque minha mãe não tinha só eu como filha. Tinha outras três filhas e tinha que pagar faculdade para todas. Aí eu esperei minhas duas irmãs se formar e tentei, né, a bolsa grátis pela AESA e consegui. E até hoje estou aqui lecionando como professora de Matemática.

Assim como o relato de Bruna, a fala de Luana reporta, inicialmente, à produtividade de saberes-poderes-desejos evocado por Foucault (1979) e, conseqüentemente, aos agenciamentos dessas linhas de força que incidem sobre os

devires, constituindo-nos a partir daquilo que entendemos metaforicamente como “dentro”.

De acordo com Foucault (2014), o poder não age de maneira coercitiva ou opressora, mas, produtivamente, disseminando-se e, desse modo, tornando-se difuso na sociedade sob a forma de micropolíticas que se expressam em várias gradações, formas e intensidades.

Para Judith Butler (2018), é aqui onde entra o papel da ideologia, pois, como uma dobra possível, “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta a nossa ação” (Ibidem, p. 10).

As forças e as intensidades inconscientes provenientes das ideologias – deslocando os sentidos da materialidade (Eni Orlandi, 1999) – têm esse dom de fazer-nos pensar que posicionamo-nos como agentes, como quando Luana diz: “Sempre, desde quando eu estudava o ensino médio, eu já tinha vontade. E foi um professor que me influenciou”.

Em seu discurso vemos emergir a contradição íntima entre a sujeita que em seu devir, quer-se agente, mas é necessariamente assujeitada (Judith Butler, 1990; Althusser, s/d).

O devir comporta os desdobramentos dessas interações nas bordas. Humanizamo-nos quando tornamo-nos “sujeitas/os”. Neste mesmo sentido, como sugere Judith Butler (2018, p. 10), há dois sentidos à sujeição:

(...) tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito. Seja pela interpelação, no sentido de Althusser, seja pela produtividade discursiva, no sentido de Foucault, o sujeito é iniciado através de uma submissão primária ao poder.

Luana expressa em sua fala que pautou seu desejo numa referência masculina – o professor de Matemática. Um modelo falologocêntrico, instituído como devir/ desejo – mesmo que desejo do outro – em seu percurso formativo.

Contudo, apesar de espelhar-se no modelo falologocêntrico, vê-se que Luana o utiliza para romper com as linhas de força que tentam deslocar os devires mulheres dessas trajetórias das disciplinas consideradas mais apropriadas à “razão do homem”.

É que o desejo comporta também resistência, criatividade, sonho e liberdade e, neste sentido, viabiliza a expansão performativa (Judith Butler, 1990) em possibilidades dos corpos e afetos, por intermédio de vetores de resistência e transformação. Luana traça linhas de fuga que desconstroem os decalques a ela impostos histórico, social e culturalmente enquanto ser devir mulher.

Cria-se, assim, uma trajetória que lhe é particular, onde a confluência dos encontros nas bordas, em múltiplas dobras e desdobramentos, vai esboçando para si a criação de novos contornos que passam a constituir seu devir. É, portanto, nos encontros, nos agenciamentos que se realizam entre professor, mãe, irmãs, conteúdos e seu contexto social que emerge a abertura da potência de seu devir mulher professora de Matemática.

3.2.6. Lúcia: derivas, resistências e enfrentamentos

Vejamos agora o que nos relata Lúcia sobre sua escolha pela Licenciatura em Matemática:

A minha escolha foi exatamente devido às dificuldades que eu encontrei em sala de aula quando eu era estudante. Tive um professor que ele só ia embriagado, ele era alcoólatra e aquilo me deixou traumatizada, a maneira que ele chegava e tentava... Apesar de que ele era um fera, assim, na Matemática - ele explicava, mas só que ele sabia muito Matemática para ele, e pra transmitir era uma porcaria. O que mais me estimulou a fazer a faculdade de Matemática foi a questão dele – e eu não gostava de Matemática. Então o que me fez escolher foi a questão do trauma, né?

O meu futuro foi diante de uma situação com esse professor, porque eu nem conseguia perguntar a ele, mas eu tinha que passar na matéria dele. Então começo a estudar sozinha em casa, pesquisando, me esforçando...

Ao analisarmos a resposta de Lúcia quanto ao que a motivou em sua escolha pela licenciatura em Matemática, convergimos ao que diz Eni Orlandi (1999), quando discorre sobre o entendimento de que os devires, tal como evidenciados em sua fala, ocorrem através de múltiplas e singulares inter-relações.

Estas reciprocidades são estabelecidas entre os aspectos históricos/ideológicos presentes no espaço-tempo vivido e os desejos/afetos. Sob esta visão, o devir é a expressão de uma indissociabilidade entre o/a sujeito/a e a exterioridade, onde estas realidades aparentemente separadas se confundem.

Neste sentido, o devir, processo contínuo que ocorre nas dobras, não é uma via de mão única, mas de interferência mútua entre o “eu” e a/o “outro/a”, por isso, pode ser entendido como dobra. As dobras expressam o transbordamento do sujeito em relação àquilo que tradicionalmente entendemos como exterioridade (Domènech, M.; Tirado F.; Gómez, Lucía, 2001), assim como, o transbordamento daquilo que chamamos de exterioridade no sujeito.

De acordo com essa/es autora/es (Ibidem, p. 131):

(...) a dobra supõe um movimento que incorpora essa categoria do possível, precisamente porque a dobra permite habitar o limite que traça as bordas do que somos, permite nos situar em uma linha instável e arriscada, a linha do lado de fora, na qual os contornos do familiar (imaginável e representável) diluem-se em contato com o desconhecido (intraduzível, irrepresentável) (...).

Ressalte-se que, nesse contexto, cada palavra presente no discurso é, ela mesma, a possibilidade de uma dobra e de desdobramentos, de derivas, acontecimentos, resistências, permanências, rupturas e transformações.

Frente a essa compreensão, o contato com o professor “alcoólatra” (sic.) e os desdobramentos desse encontro existencial foram descritos, no momento da entrevista, como um ponto de ruptura e seus desdobramentos sobre a historicidade narrada por Lúcia, foram expressos como um ponto de emergência de devires, deslocamentos e mudanças.

Através do relato da professora Lúcia, pudemos compreender o modo como os saberes-poderes-desejos de seu professor de Matemática puderam produzir derivas diversas nos devires discentes, inclusive, como linhas de fugas à forma de criatividade, superação das próprias dificuldades em relação à disciplina, resistência e enfrentamento.

Ao relatar que o professor detinha expertise na disciplina, mas não conseguia comunicá-los aos seus alunos, fica claro o caráter esotérico e excludente em relação ao saber, através do qual o docente se relacionava com a turma, isto é, em práticas que dificultavam ao grupo discente o acesso ao conhecimento matemático.

Na realidade, historicamente constituiu-se – e ainda se constitui – em prática muito comum entre os docentes de Matemática de épocas passadas a transferência de saberes-poderes-desejos ancorados no logocentrismo – como ciência dura, rígida, abstrata, impenetrável. Eram, portanto, práticas e discursos que impactavam o campo cognitivo-afetivo, bem como suas aprendizagens e reafirmavam

hierarquizações, segregações e classificações dos sujeitos, segundo critérios de classe, raça, religião e gênero (Guacira Louro, 2014).

Tais fatos auxiliam-nos a entender as razões pelas quais a Matemática ainda é vista como um espaço majoritariamente ocupado por homens, fenômeno que remonta à existência e persistência de um sexismo que ainda assujeita e exclui a mulher desse campo epistemológico e que tem como base a divisão sexual do trabalho (Eliane Gaudêncio, 2019).

Lúcia, entretanto, posicionou-se de modo a exercer resistência a estes saberes-poderes-desejos, colocando em prática uma crítica efetiva ao modelo arborescente logocentrista que é pautado em hierarquias e a favor de permanências, posicionando-se como um rizoma, “com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995, p.43)”. Nesta perspectiva, seu devir professora de Matemática constitui-se heterogeneamente numa dinâmica de fluxos que se emaranham intimamente e, desse modo, compõe sua própria tessitura.

3.3. SOBRE A (IN)EXISTÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS PARA O ENSINO REMOTO NO TRAJETO ANTERIOR À PANDEMIA

As falas a seguir refletem as respostas das professoras frente à realidade de não terem tido experiências com tecnologias para o ensino remoto nos períodos anteriores à pandemia – saliente-se que nenhuma das dez entrevistadas havia ministrado aula remotamente.

3.3.1. Bruna: a vontade de potência e a plasticidade frente à deriva

Vejamos o que nos relata Bruna em relação a ter ministrado aulas remotamente antes da pandemia:

Nunca. E até, inclusive, se a gente sonhasse, tivesse pensado... Muita coisa assim, da gente... como introduzir o assunto, a gente poderia ter mandado um vídeo, mesmo os dos colegas. Tivesse mandado, talvez teria menos dificuldades. Que muitos tinham esse acesso, assim, né? A maioria tem celular, hoje ainda mais. Que até joga umas coisas pra eles verem antes e quando chegar na sala eles terem alguma noção sobre assunto. Ajuda até porque assim: como é que o vinho eu sei que é bom, se eu nunca tomei, né?

A assertividade da resposta “*Nunca*” expressa a perplexidade de Bruna por intermédio das contingências da conjuntura pandêmica e o entendimento de que,

naquele contexto, numa época em que os dispositivos tecnológicos constituem parte do cotidiano de grande parte da população mundial, a potencialidade das tecnologias digitais voltadas à educação poderia ter sido melhor avaliada como alternativa cada vez mais necessária.

A fala desta professora revela, assim, a produção de saberes-poderes-desejos motivados por esse *outro*, não humano, o coronavírus e, neste sentido, o desejo de estabelecer linhas de fuga, adaptando-se de forma menos improvisada a essa exterioridade.

Em sua fala, Bruna descreve tanto os devires agenciados nas bordas do imponderável (a emergência sanitária), quanto a necessidade de (des)dobrar-se perante esta realidade à forma de afetos, corpos e derivas até então imprevisas.

Além disso, a professora cita algumas das dificuldades frente à materialidade do ensino remoto emergencial que impediram o estabelecimento de dispositivos de ensino-aprendizado mais efetivos.

Como adversidades enfrentadas, Bruna se refere a uma série de fatores históricos, como a escassez de investimento em práticas e dispositivos tecnológicos, assim como a manutenção acrítica de estruturas tradicionais educacionais que insistem em ver na modalidade mais conservadora de ensino a forma válida de transmissão do conhecimento.

Em meio a esta consciência, Bruna expressa a performatividade (Judith Butler, 1990), como uma plasticidade de corpo-saberes-afetos-desejos refletida na vontade de moldar-se a essa exterioridade emergente, potencializando-se e empoderando-se em seu devir professora.

Percebe-se, em Bruna, portanto, certa consciência sobre as linhas de forças sócio-históricas-ideológicas que não permitiram a introdução de dispositivos e métodos inovadoramente tecnológicos antes da pandemia, “não humanos” (Latour, 1994) que passaram a ser considerados essenciais no tempo-espaço pós-pandêmico.

Frente a esse contexto pré-pandemia não necessariamente favorável ao uso das novas tecnologias na educação, ora reportado por Bruna, emerge o modo como

a docente se posiciona performativamente frente ao desconhecido e, acolhendo a deriva, questiona: "*como é que o vinho eu sei que é bom, se eu nunca tomei?*".

Apoiando-nos em autoras/es como Deleuze e Guattari (1987) e Judith Butler (1990), percebemos uma entonação ambígua no que diz respeito à receptividade de Bruna à aprendizagem e ao novo.

Essa dubiedade, tanto comunica o assujeitamento às linhas de força do tempo-espço, como ao mesmo tempo, expressa uma dinâmica que reflete a abertura do corpo, afetos e desejos às derivas e o modo como seus devires se amoldam por entre as dobras.

Além das dobras, essa tolerância e tranquilidade frente ao inaudito e aos seus possíveis desdobramentos, permitindo que a exterioridade transborde sobre si, convergem à ideia de rizoma trazida por Deleuze e Guattari (1980). O rizoma descreve o modo não linear e não hierarquizado através dos quais o aprendizado se desenvolve em interconexões que vão emergindo por entre as vias de constituição de saberes-poderes-desejos.

Apesar dessa abertura ao novo e ao diferente, a fala de Bruna sugere ainda que a falta de experiências com a tecnologia limitou a potência das/os educadoras/es para explorar novos métodos e criar um ambiente mais favorável ao aprendizado. O uso da tecnologia se torna, assim, um espaço de contestação de saberes-poderes-desejos, onde as professoras/professores são desafiadas/os a reavaliar historicamente suas práticas, em função das novas realidades.

A ideia de "*jogar umas coisas*" antes de chegar à sala de aula mostra o desejo de criar um ambiente propício à aprendizagem, mais acolhedor ao conhecimento e, do mesmo modo, mais interconectado, de modo que o grupo discente pudesse se engajar mais ativamente antes da discussão.

Neste sentido, a fala de Bruna traz importantes reflexões que salientam a necessidade de uma abordagem mais crítica e flexível em relação ao uso da tecnologia na educação, especialmente ao considerar-se as transformações que a pandemia trouxe ao cenário educacional.

Em suma, de maneira geral, a fala de Bruna reflete:

- Uma *crítica à falta de inovação* nas práticas de ensino antes da pandemia.
- Uma *reflexão sobre a importância da atualização, experiência e/ou familiaridade* com a tecnologia na construção do conhecimento.
- O *questionamento* às normas que, como saberes-poderes-desejos que trabalham pela permanência, enunciam o que é ensino eficaz.
- E, por fim, a *plasticidade* afetivo-corporal e a *produção contínua de desejos* que evidenciam a tranquilidade com as derivas frente ao novo.

3.4. SOBRE A RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

3.4.1. Judite: o desdobrar-se na luta entre assujeitamentos, resistências e derivas na pandemia

Prosseguimos com a professora Judite que nos falou sobre suas experiências com o ensino remoto: “Foi uma luta pra aprender. Porque a gente foi forçado, realmente, a aprender, a trabalhar com as tecnologias pra poder ministrar essas aulas on-line”.

Por intermédio da Análise do Discurso podemos acessar diferentes camadas de significação relacionadas ao dito e, do mesmo modo, ao não dito, desde que a referência, como propõe Eni Orlandi (1999), seja sempre a exterioridade, neste sentido, o discurso será compreendido como um ato situado em relação ao contexto histórico, social e afetivo.

Na afirmação “foi uma luta pra aprender”, há muitas camadas de significados, de modo que a menção à “luta”, como paráfrase, aponta aos sentidos do não dito que reverberam em sua fala: trabalho, esforço, processo, investimento, dificuldade, cansaço, discordância, conflito, batalha, enfrentamento, resistência.

As diversas camadas de sentidos presentes nesta afirmação ecoam e, dessa forma, conduzem tanto à complexidade da tarefa, quanto ao empenho, ao “suor”, ao sacrifício e a um *quantum* de assujeitamento demandados às/sos professoras/es naquele contexto, por si só atribulado.

A fala de Judite remete ainda ao modo como as práticas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem também podem espelhar o tempo-espço de

conflitos que caracterizou a pandemia e, conseqüentemente, um contexto de assujeitamentos e resistências.

O uso da palavra "luta" pareceu remeter aos vetores, às intensidades e aos esforços significativos nas esferas micropolíticas de corpos, desejos e dos afetos.

Neste sentido, o termo "luta" sugeriu que o ensino remoto ao longo da pandemia não foi apenas uma transição tecnológica, mas uma importante deriva no cotidiano docente, um processo, para muitas/os, de ruptura.

O ensino remoto, segundo Judite, exigiu doses de forçosas sujeição e adaptação, entendimento que se confirma através da paráfrase: "a gente foi forçado realmente a aprender, a trabalhar com as tecnologias".

Essa relação entre agência e assujeitamento constitui, segundo Judith Butler (1990), aspectos da performatividade, do jogo contínuo em que constituímos nossos devires. Paradoxalmente, o assujeitamento é condição ao tornar-se sujeita/o, sendo esta percepção uma das linhas de construção do pensamento pós-estruturalista.

Se nos voltarmos uma vez mais ao seu depoimento: "foi uma luta pra aprender porque a gente foi forçado realmente a aprender, a trabalhar com as tecnologias pra poder ministrar essas aulas on-line", percebemos que, ideologicamente (Althusser, s/d), o adjetivo "forçado" vem relacionado ao substantivo "necessidade". A imposição e a premência a agir contra a própria vontade seriam "justificáveis" pelas injunções da catástrofe inesperada.

Do mesmo modo, entendemos que, ideologicamente, tenta-se apagar os efeitos da história, sua materialidade e que, na verdade, estas são palavras que remetem a circunstâncias para as quais, historicamente, pode-se supor que houve negligência. A ideia de necessidade, em meio à a crise, aponta para o despreparo, para a falta de instrução tecnológica que, ao contrário, deveria constituir o devir professora/or em nossa sociedade contemporânea.

Essa "obrigatoriedade frente à urgência", por outro lado, funciona também como agente motivador – linhas de forças que possibilitam a deriva e a constituição de dobras que podem vir a redefinir a posição da professor/a na sociedade.

Vemos revelar-se, na fala de Judite, uma experiência densa, complexa e multifacetada. Neste sentido, o recorte conceitual e transdisciplinar pós-estruturalista oferece uma compreensão mais profunda da luta – conflitos, derivas, performatividades – da professora para (des)dobrar-se diante da tecnologia até então desconhecida.

Ressalte-se, ainda, que essa luta não é apenas um desafio individual, mas parte de um processo coletivo de resistência e transformação, afinal, a transição para o ensino remoto ao longo da pandemia pelo coronavírus não foi uma simples adaptação tecnológica, mas um momento crucial de reconfiguração de saberes-poderes-desejos na educação, tendo, desse modo, afetado, diferentemente, todas/os personagens envolvidos.

3.4.2. Ana: a subversão na produção de saberes-poderes-desejos na relação com as tecnologias

A respeito das diferenças percebidas na docência em Matemática entre os períodos que precederam o surgimento da pandemia, o momento compreendido pelo ensino remoto emergencial e o retorno às atividades presenciais, Ana relata:

Antes da pandemia? Assim, eu não vi que mudou muita coisa, sabe? Eu sempre gostei muito de tecnologia - e ainda gosto - e aí eu comecei a pegar as ferramentas que eu tinha a meu favor, então eu consegui me sair bem.

E antes (...), no presencial, né? Eles assistiam, participavam mais da aula. No remoto, você falava sozinha... Eu conseguia dar aula, os assuntos usando a tecnologia, mas a participação dos alunos era melhor e na pandemia ficou bem reduzida, bem reduzida mesmo.

Inicialmente, ao enunciar “*Antes da pandemia? Assim, eu não vi que mudou muita coisa, sabe?*”, Ana parece querer negar a percepção de diferenças a partir da entrada do ensino remoto emergencial. Neste sentido, ela tenta não transparecer em seu discurso que houve mudanças importantes durante esse período – sua justificativa é o fato de não ter sentido desconfortos na administração das tecnologias. Porém, em seguida, Ana reflete que, na realidade, a falta de participação discente nas aulas remotas era algo que a incomodava durante o período da pandemia.

Ao remeter à perícia de seus saberes-poderes-desejos em relação ao uso das tecnologias, “*sempre gostei muito de tecnologia - e ainda gosto - e aí eu comecei a pegar as ferramentas que eu tinha a meu favor, então eu consegui me*

sair bem”, Ana aborda a importância da produção de desejos na relação com esse “outro”, a “tecnologia”.

Nesta perspectiva, suscitando estas habilidades, Ana aponta às dobras e desdobramentos na relação com o mundo no tempo-espaço atual. Falando sobre movimentos de territorializações e reterritorializações na deriva com as tecnologias no contexto do ensino remoto emergencial, Ana espelha a forma como isso constitui a imagem que tem de si e seus próprios devires.

Como afirmam Guattari (2005, p. 43), as pessoas se constituem:

na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. (...) é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras.

Além dessa abertura para o novo demonstrada nessa produção de desejos e devires naquilo que Guattari (Ibidem) denomina como relação com “várias espécies”, Ana performatiza a própria subjetividade, extrapolando em corpo, afeto e cognição as determinações teóricas clássicas em que as identificações e devires só ocorreriam nas relações estabelecidas entre humanos (Latour, 1990; Donna Haraway, 2000).

E, mais além do que mostrar-se muito à vontade na relação com o novo tecnológico, Ana também expressa desembaraço e resistência nesse fluxo onde as linhas de força que operam para a permanência da própria ordem falologocêntrica, desafiam-na (Derrida, 2001).

Através da produção de desejos nas dobras e desdobramentos frente às tecnologias, Ana estabelece linhas de fuga ao falologocentrismo (Ibidem), isto é, a *filia* (afinidade amorosa) na relação com os dispositivos tecnológicos que são, tradicionalmente, pressuposto como territórios de domínio da racionalidade masculina.

Nesta perspectiva, Ana parece pretender assumir uma postura de agência e de resistência frente a esse contexto, subvertendo em práticas e discursos aquilo que é imposto às mulheres como territórios de representações possíveis “ao feminino” (Teresa de Lauretis, 1987).

3.4.3. Bruna: e as singularidades que emergem na relação com o grupo discente no contexto do ensino remoto emergencial

Contrastando com Ana que, como vimos há pouco, afirmou:

E antes, no presencial, né? Eles assistiam, participavam mais da aula. No remoto, você falava sozinha. Eu conseguia dar aula, os assuntos usando a tecnologia, mas a participação dos alunos era melhor e na pandemia ficou bem reduzida, bem reduzida mesmo.

Para a professora Bruna, ao contrário, o ambiente remoto possibilitou um espaço de ampliação dos afetos entre as/os discentes participantes e a docente, conforme veremos a seguir:

Olha, eu no caso, confesso que alguns detalhes de perguntas assim, mais específicas na minha área, não foram perguntadas [pelos alunos] antes da pandemia. Aí depois do Meet, acho que eles se sentiram (não sei se pelo fato de estarem sós em casa, não sei), eu senti mais acolhedor em alguns momentos. Sei que alguns alunos não participavam, foram grupos que participavam, eu achei mais próximo [...] Eu achei interessante nesse sentido, que até tinha alunos que já concluíram e davam uma ligada “ó professora, aquele assunto que a senhora explicou e tal e tal”, eles falam... e de certa forma, eu achei um pouco mais acolhedora...

Pautando-nos na Análise de Discurso, que não considera uma linearidade no que constitui os elementos da comunicação, pois, emissor e receptor da mensagem não se dão em processos separados (Eni Orlandi, 1999), compreendemos, na experiência de Bruna, que o território esboçado, sob a nova realidade do ambiente escolar em que se dá o ensino remoto, teria encurtado as distâncias afetivas entre professora e estudantes.

Em suas palavras, o tempo-espaço do ensino remoto emergencial pareceu-lhe *“mais acolhedor em alguns momentos”*

Para Bruna, o *“laço entre professor de Matemática que é o vilão, ou que é o sabe tudo, [frente à pessoa discente] que eu sei que não sabe de nada, eu acho que encurtou um pouquinho”*.

Isso nos faz refletir sobre a possibilidade de que, reciprocamente, no caso de Bruna e de seu grupo discente, as derivas do acesso à sala de aula remota no contexto da pandemia, a partir do âmbito da vida privada e tendo como mediador o uso da tecnologia, talvez tenham colaborado para diminuir os conflitos provenientes das hierarquias entre seus saberes-poderes-desejos.

Por esse motivo, Bruna teria afirmado que: *“Aí depois do meet, acho que eles se sentiram, não sei se pelo fato de estarem sós em casa, não sei... eu senti mais acolhedor em alguns momentos. Sei que alguns alunos não participavam, foram grupos que participavam, eu achei mais próximo”*.

Aparentemente, estavam todos/as, independente de saberes-poderes-desejos, sofrendo das mesmas linhas de forças vindas de uma conjuntura de emergência sanitária global, força que, frente à letalidade, atenuava as diferenças e hierarquias, tornando-as menos importantes. Diante da letalidade dos vírus, as diferenças e hierarquias se dissolviam, a vulnerabilidade deixara a todas/os sob condições/patamares semelhantes.

Sobressai-se, portanto, do depoimento de Bruna, que, como afirma Guattari (2005, p. 44), “um fato subjetivo é sempre engendrado por um agenciamento de níveis semióticos heterogêneos”, o que quer dizer que, as subjetividades – enquanto singularidades – são o resultado de dobras e desdobramentos, de relações entrecruzadas, densas e múltiplas de nossos desejos e afetos adensados por diversos sistemas de significados históricos, sociais, culturais, etc.

3.4.4. Maria: a consciência de que a exclusão social é constituinte de seu devir mulher professora

Vejamos agora o que nos relatou a professora Maria acerca de suas experiências:

Senti todas as dificuldades possíveis, pela falta de assistência que a gente teve por parte do Estado.

A gente não estava habituada a trabalhar remotamente. Tive muita dificuldade em aprender a parte da tecnologia, dificuldade em localizar o alunado no município onde eu ensinava.

Tinha um aparelho celular na casa pra seis alunos assistir aulas, então não tinha como chegar até esse aluno.

Eni Orlandi (1999) se refere ao discurso como uma prática histórica, social, afetiva e política que produz e reproduz significados, ou seja, que opera tanto pela repetição e a favor das linhas de forças capitalísticas, quanto pela ruptura e diferença e em busca de linhas de fugas.

Ao referir-se ao à falta de assistência oriunda do Estado no que diz respeito à docência no ensino remoto e ao grupo discente imerso em meio às desigualdades históricas que impedem o acesso às tecnologias mínimas para acessar as aulas, Maria critica os dispositivos capitalísticos que agenciam a perpetuação da exclusão social.

Assim como a culpabilização, citada anteriormente, a exclusão e/ou segregação é, tradicionalmente, estratégia constituinte dos sistemas de modelização da subjetividade na ordem global vigente, como afirmaram Guattari e Rolnik (2005), contribuindo para o controle dos devires e/ou:

(...) processos de subjetivação. Sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial [e tecnológica], as realidades sociais locais não poderão ser controladas (Idem, p. 50).

Os significados dos signos (re)produtores do sistema são, portanto, agenciados em interdiscursos (Eni Orlandi, 1999) que, além do dizível, organizam as posições e práticas possíveis dentro dos sentidos, hierarquias e valores que Guattari e Suely Rolnik (2005) denominam como, simultaneamente, agenciadores e agenciados pelo Capitalismo Mundial Integrado.

As subjetividades que são instituídas e permanentemente moldadas por intermédio das dobras com todos estes aspectos são impelidas e tratadas como “matéria-prima de toda e qualquer produção” (Ibidem, p. 36) e assim, têm suas trajetórias estabelecidas pelos tais sistemas de modelização, dentre os quais se inclui a exclusão acima referida:

Tais sistemas dão uma consistência subjetiva às elites (...) e abrem todo um campo de valorização social, onde os diferentes indivíduos e camadas sociais terão que se situar. (...) A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala (...) a relação com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo (...) (Guattari & Suely Rolnik, p. 51).

Podemos acrescentar que a ordem capitalística produz, do mesmo modo, as relações humanas com as tecnologias e quem e como pode acessá-las, realidade que é refletida no depoimento dado por Maria, quando aponta a forma como as fragilidades do ensino remoto emergencial e a exclusão digital acentuaram as desigualdades sociais, desvelando a falácia de que o progresso tecnológico é universal e acessível a todas as pessoas.

Maria expressa a consciência parcial de que o acesso e as relações estabelecidas com as tecnologias são também constituintes das subjetividades, forma como o sistema capitalístico global arquiteta posições, devires e possibilidades sociais.

Nesta mesma perspectiva, Donna Haraway (2019) propõe que as relações entre gênero, ciência, tecnologia e sociedade, além de históricas e, conseqüentemente construídas, são complexas e interdependentes, o que é ilustrado quando a professora Maria menciona sua dificuldade em aprender a usar tecnologia, refletindo a falta de treino e de recursos para lidar com um novo modo de ensinar.

As tecnologias da informação, assim como as ciências exatas e a Matemática, grosso modo, ainda parecem fazer parte do repertório falologocêntrico⁷ (Derrida, 2001).

A professora Maria expressa a falta de assistência do Estado e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto, revelando como as condições sociais e políticas influenciaram seu devir professora. A ausência de apoio estatal é um indicativo de como a estrutura de poder e a política educacional afetam diretamente os devires docentes e discentes.

Nas entrelinhas, Maria destaca o modo como a pandemia e o ensino remoto não são apenas questões pedagógicas, mas sim sociais, que envolvem fatores como classe, acesso à tecnologia e suporte institucional. A professora enfrenta não apenas desafios individuais, mas uma rede complexa de fatores que afetam a educação em um sentido mais amplo.

A análise do discurso, a partir do trecho apresentado, revela, assim, uma complexa intersecção entre gênero, tecnologia, educação e poder, neste sentido, a professora expressa suas frustrações e desafios em um contexto onde as desigualdades sociais se acentuam, revelando a importância de uma abordagem crítica que considere as dimensões estruturais que atravessam a educação.

⁷ Falologocentrismo é conceito principal na obra de Derrida em “*A escrita e a diferença*” (2001). Ele se refere à dominação histórica do logos (razão ou discurso) e do falo (símbolo do poder masculino) sobre a linguagem, a cultura e as estruturas de pensamento ocidentais.

A falta de assistência do Estado, as dificuldades tecnológicas e as pressões sociais são elementos que, juntos, desenharam um panorama desafiador para a prática educativa contemporânea do contexto pandêmico em que se deu o Ensino Remoto Emergencial. A reflexão sobre esses aspectos é fundamental para entendermos como as vozes e experiências das professoras são moldadas por forças históricas e sociais, e como isso, por sua vez, afeta a formação e a educação das gerações atuais e futuras.

3.4.5. Júlia: o paradoxo da exclusão digital num tempo-espaço em que os devires pessoas são mediados por máquinas

Vejamos o que nos relata a professora Júlia ao ser entrevistada, quando questionada sobre sua relação com o ensino remoto no contexto da pandemia:

Muito. Muito. Muita dificuldade. E eles também não sabiam direito mexer nessas coisas de mídias, né? Foi muito difícil. Até a gente teve que aprender também, né? Eu sempre chamava pra aula virtual, né? Assim, óbvio, interagia com eles, mas era um pingão de alunos que participavam, nem todos participavam.

Fiz um suportezinho de cano e botei um vidro pra celular. Pra fazer conta, nada bonito, a energia tinha hora que dava certo, tinha hora que não dava. Tinha hora que o som prestava, tinha hora que o som não prestava...

Quando você vê, estava lá o menino. Você terminava a aula e o menino ainda estava lá ainda, mas não estava, né? Só tava on-line, só tinha ligado.

As falas da professora Júlia refletem não apenas as limitações impostas pelo ambiente, mas também as tentativas de estabelecer linhas de fugas – de resistência e de adaptação – das/os sujeitas/os que constituíram as singularidades dos tempos-espaços do ensino remoto emergencial, revelando dinâmicas de poderes múltiplos e transversalizantes que se manifestaram em diferentes níveis.

Isso nos leva a refletir que, assim como não podemos generalizar as singularidades e heterogeneidades das experiências de diferentes pessoas sob a alcunha de termos como “mulher” ou “mulheres” (Judith Butler, 1990; Donna Haraway, 2019; Guattari & Suely Rolnik, 2005) porque, assim, apagaríamos as infinitas camadas e intensidades de experiências e desejos que se entrecruzam com diversas variáveis, também é perigoso remetermos ao ensino remoto emergencial como uma experiência que possa ser unificada.

A partir dos diversos relatos obtidos ao longo dessa pesquisa, compreendemos que o ensino remoto emergencial não deve ser generalizado como

experiência, pois, foi um tempo-espaço qualitativamente constituído, com afetos, sentidos e intensidades relativos/específicos que se relacionaram aos saberes-poderes-desejos em distintas sobreposições, transversalidades e interseccionalidades.

Essa abordagem também nos leva a considerar o entendimento dessas diferenças como parte da luta pela transformação dessas dificuldades em oportunidades para a construção de um ambiente educacional mais diverso, inclusivo e equitativo.

Neste sentido, no contexto trazido por Júlia, as dificuldades para acessar as mídias e a interação limitada com o grupo discente refletem o impacto da desigualdade social – dispositivo do sistema capitalístico global – sobre as práticas educacionais e, conseqüentemente, sobre as relações entre as pessoas envolvidas na sala de aula e seus devires.

Não é à toa que a professora buscou criar um espaço de interação e de aprendizagem, mas se viu confrontada com uma confluência desfavorável entre as limitações relacionadas aos conhecimentos tecnológicos e às ferramentas disponíveis (Sônia R. Mansano, 2009).

Nesta perspectiva, através da ênfase demonstrada em falas como "muito, muita dificuldade" e "eles também não sabiam direito mexer nessas coisas de mídias, né? Foi muito difícil. Até a gente teve que aprender também, né?" podemos perceber o constrangimento e o desconforto relacional-afetivo-cognitivo-tecnológico mediante o desvelar da realidade de desigualdades históricas e sociais em que os acessos à tecnologia e à educação ainda servem à demarcação de posições e privilégios sociais.

Vêm à tona, fortemente, as fragilidades, quando não, as "ausências", na formação digital que repercutiram como empecilhos à adaptação menos traumática ao novo contexto de ensino.

As dificuldades nas relações com os usos das tecnologias apontam, portanto, à urgência da inclusão social-digital tendo-se em vistas que, na sociedade capitalística contemporânea, regida pela informação, mais que nunca, como máquinas desejanter (Guattari & Suely Rolnik, 2005), nossos devires e

subjetividades são, cada vez mais claramente, constituídos em interrelação com outras máquinas e/ou gadgets (Latour, 1990; Donna Haraway, 2019; Guattari & Suely Rolnik, 2005) – estas, não mais vistas como meros objetos inertes.

Como afirmam Bruno Latour (1991) e Donna Haraway (2019) – esta autora no disruptor clássico feminista “Antropologia do Ciborgue”⁸ – as tecnologias nunca foram neutras e constituem-nos desde sempre (inclusive genderizam) de maneira complexa e entrelaçada.

Em suma, o depoimento de Júlia aponta para o fato de que as dificuldades em “mexer com as mídias” (*sic.*) não são apenas questões particulares, situações individuais, mas enraizadas em um contexto mais amplo de desigualdade social, onde a introdução aos saberes-poderes-desejos relacionados às tecnologias são desiguais, certamente porque se sabe que, na contemporaneidade, mais que nunca, tais conhecimentos são mediadores de poder e inclusão social.

Assim, a luta para se adaptar ao ensino virtual também pode ser entendida como a busca por linhas de fugas e como resistência às desigualdades impostas por um sistema educacional que, em situações como esta, demonstra que ainda tem como política a negação das diferenças das/os estudantes, fato que faz destacar a necessidade de que essas adversidades sejam reavaliadas à luz de experiências educacionais realmente inclusivas.

3.6. DA PERCEÇÃO DO IMPACTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO EXERCÍCIO DOCENTE DA MATEMÁTICA AO LONGO DA PANDEMIA

3.6.1. Clara: as derivas do ensino remoto emergencial e suas repercussões nos devires professoras e discentes

Sobre as dissonâncias verificadas entre o período que antecede a pandemia em relação ao ensino remoto emergencial, disse Clara:

[...] antes da pandemia era tranquilo, né? A gente vinha com alunado bom, porque eles não tinham essa defasagem, né? De perder um ano de

⁸ A “Antropologia do Ciborgue” consistiria numa proposta de repensar o que significa o humano em um mundo cada vez mais híbrido, tecnomediado e interconectado. Embora ela não use exatamente esse termo como um campo delimitado de estudo, a ideia pode ser extraída da obra “Manifesto Ciborgue” da autora Donna Haraway.

pandemia e tudo mais... Tinha as dificuldades que sempre há, principalmente numa disciplina como Matemática. Mas, a gente conseguia atingir objetivos melhores e explicar um conteúdo melhor, contemplar o que era necessário para idade/série do que hoje em dia.

O relato de Clara traz a existência de impactos negativos da pandemia quanto à aprendizagem dos/as estudantes. Autoras/es como Mary E. Queiroz & Antonio E. Queiroz (2023) destacam que a carência de recursos ocasionada pela pandemia, juntamente com a falta de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem requeridos pelos currículos e que englobam a sala de aula presencial, comprometeram todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

A professora Judite, do mesmo modo, remete aos impactos negativos do ensino remoto emergencial:

Eu, assim, por experiência própria, eu tive uma clientela que era mais voltada para aprendizagem, hoje eles estão muito dispersos. Vieram assim, muito falhos na questão da aprendizagem, sabe? Precisando de muito acompanhamento...Hoje tá bem mais difícil. Antes da pandemia, a gente notava que eles eram mais aptos à aprendizagem. Hoje não, hoje tá muito difícil mesmo, muito difícil.

Observando e estabelecendo uma comparação entre os períodos históricos que antecederam e se desenrolaram durante a pandemia, ambas as professoras relatam o impacto à forma de dificuldades diante da situação de emergência sanitária e as novidades trazidas pelo ensino remoto emergencial.

Estas adversidades foram sentidas tanto em relação aos processos de ensino e aprendizagem, quanto, implicitamente, no que diz respeito aos próprios devires professoras e discentes. E é isso o que demonstra o depoimento de Clara, quando da hesitação e repetição no trecho “ficou... ficou... ficou difícil”, numa hesitação que revela o quão difícil é elaborar, denominar e expressar o que se mudou e que, por isso, tem aqui, o valor e a intensidade afetivos-simbólicos do não dito (Eni Orlandi, 1999).

Esta aparente falta de assertividade e clareza, manifestação inconsciente, tal como um “ato falho”, pode ser compreendida como um reflexo do modo simultaneamente disruptivo, intenso e profundo como as subjetividades e as relações interpessoais foram afetadas pelas condições da pandemia, revelando, assim, o quão difícil foi a adaptação aos novos saberes-poderes-desejos demandados pelo contexto.

Entre as subjetividades e devires professoras, as dobras através das quais interagiram com a complexidade das linhas de forças diversas, oriundas de um enovelado de circunstâncias históricas, econômicas, físicas, políticas e afetivas vividas durante a crise provocada pelo caos na saúde mundial.

Ao considerarmos a fala de Clara sobre como “na pandemia foi que ficou... ficou... ficou difícil”, podemos destacar a expressão dos deslocamentos nas relações de poder no âmbito do contexto escolar.

A pandemia alterou a economia e a política dessas relações, “trocando sinais” naquilo que entendemos como a autoridade/controle do/a professor/a sobre o grupo discente, propiciando desterritorializações e territorializações entre o tempo-espaço de casa e o tempo-espaço da sala de aula, agora virtual. A hesitação no enunciado: “ficou... ficou... ficou difícil” pode ser, assim, interpretada como a exteriorização do desafio à reorganização de saberes-poderes-desejos no âmbito do ensino-remoto-emergencial.

Nesta perspectiva, por exemplo, o espaço da sala de aula, que era um local – conservadoramente – físico e de hierarquias bem estabelecidas, tornou-se mais fluido e menos previsível, desafiando as formas tradicionais de poder que antes a estabilizavam e faziam a conjuntura mais conservadora de saberes-poderes-desejos perpetuar-se.

A passagem do ambiente físico da sala de aula trouxe, portanto, material e simbolicamente deslocamentos – movimentos firmes e contínuos de desterritorializações, reterritorializações e territorializações de afetos, saberes e desejos nas relações recíprocas – dobras – entre professoras/es e discentes.

Tal fato, sentido intensamente em corpos, emoções e cognição teve, necessariamente, repercussões sobre os devires/subjetividades e posições materiais e simbólicas de ambos.

Nesse trecho, a fala da professora revela a transformação, o jogo de saberes-poderes-desejos ocorridos no ambiente educacional, fato que implica as subjetividades envolvidas. Judith Butler (1990), conhecida por seu trabalho sobre performatividade de gênero, mostrou como nossas subjetividades são constituídas na prática, através de discursos. Na perspectiva dessa autora (Ibidem), o discurso cria e molda realidades, e os devires são, assim, performativamente constituídos através dele.

A hesitação, como um quase não dito (Eni Orlandi, 1999), mas, sobretudo, como uma deriva de sentidos e a tentativa da professora de conter esses fluxos semânticos, traduz as intensidades e os deslocamentos afetivos-políticos daquilo que parecia fixo e que se configurava como a “normalidade” da sala de aula.

A pandemia trouxe deslocamentos/rupturas nas práticas normativas de ensino e a oscilação entre a participação e a não participação dos alunos é, do mesmo modo, uma manifestação dessa instabilidade. Neste sentido, entendemos que o discurso da professora reproduz a realidade das dificuldades vividas na pandemia, ao mesmo tempo em que manifesta a dinâmica entre incertezas e adaptações a novas formas de interagir e ensinar.

3.6.2. Luana e o agenciamento à ideia do devir professora como negação qualitativa do devir discente

Vejamos a seguir, a fala da professora Luana sobre as mudanças percebidas desde o momento anterior à pandemia ao do ensino remoto:

Foi um processo... Antes da pandemia, já tinha um pouquinho de dificuldade, né? Por ser uma disciplina difícil para eles. Então assim, antes da pandemia já tinha... só aquele que gostava, né? Então, antes da pandemia já tinha essa partezinha aí, do aluno não gostar da disciplina, como dizem eles.

A primeira frase de Luana – “foi um processo” – evoca procedimentos, processamentos, complexidades, movimento, esforço e tempo em um ritmo, talvez, abaixo do esperado.

Neste sentido, aponta para a trajetória percorrida e para o grau de intensidades dos investimentos afetivos, cognitivos, materiais e tecnológicos em prol da resistência e do enfrentamento às linhas de forças históricas e políticas decorrentes da pandemia global.

Ao falar sobre as dificuldades pré-existentes relacionadas à aprendizagem da Matemática, Luana parece também remeter à continuidade do esforço árduo, já que a pandemia teria evidenciado ou reforçado as adversidades que existiam anteriormente no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Segundo Luana, “antes da pandemia, já tinha um pouquinho de dificuldade, né? Por ser uma disciplina difícil para eles. Então assim, antes da pandemia já

tinha... só aquele que gostava, né?”. Apesar de levar a um interdiscurso sobre a Matemática que reforça os estereótipos de dificuldades, gerais e acima da média, relacionadas à disciplina, tal construção discursiva remete ao mesmo tempo, às variações internas ao grupo discente – singularidades – na relação com a Matemática.

Neste sentido, mesmo apelando à razão ideológica que deposita na disciplina, em si, como ente – transcendental –, a responsabilidade sobre o fracasso no processo de ensino e aprendizado e, assim, ancorando-se na ideia da permanência de afinidades e divergências anteriores à emergência sanitária, a professora olha sensivelmente para o grupo de discentes reconhecendo que há heterogeneidades e diferentes devires nesta dinâmica.

Luana entende que não há como supor e universalizar devires nas relações entre o grupo discente e a Matemática.

Na realidade, a professora Luana percebe as muitas dobras e desdobramentos possíveis e enovelados a aspectos históricos, econômicos, afetivos e políticos ali envolvidos e que devem ser lidos em suas heterogeneidades. Essas diferenças podem ser usadas para refletir, inclusive, sobre uma condição histórica anterior – o desinteresse pela disciplina – agravada pela pandemia.

Por outro lado, quando enfatiza “então, antes da pandemia já tinha essa partezinha aí, do aluno não gostar da disciplina, como dizem eles”, percebe-se também a intenção de demarcar territórios e promover reterritorializações no restabelecimento de hierarquias e distanciamentos entre os saberes-poderes-desejos da docente em relação aos do grupo discente.

Desse modo, nas margens desta relação, em suas bordas ou dobras, vê-se – no esquema identitário hegeliano do eu x não eu, em que o não eu é negado (Judith Butler, 1990) –, as linhas de força que operam o agenciamento de constituição da subjetividade e trabalham para designar aquilo que é entendido como “eu” – devir professora – através da exclusão da “outridade” (Donna Haraway, 2019), neste caso, o devir discente.

Os saberes-poderes-desejos em relação à Matemática continuaram a ser usados para diferenciar, distanciar e hierarquizar as personagens na sala de aula, de

modo que, os saberes-poderes-desejos discentes, naturalizados e generalizados, são marcados com um sinal negativo em relação aos da professora, sinalizado com um valor positivo.

Foucault (1979) enfatiza o poder que permeia as relações discursivas e as formas como o conhecimento é construído e normatizado. No trecho, o depoimento da professora reflete as relações de poder que operam entre si, o conhecimento institucionalizado (a disciplina) e o grupo discente.

Tal discurso reflete as normas educacionais e como o saber é constituído e distribuído de maneira desigual. A resistência do grupo discente à disciplina é compreendida como um ponto de resistência/fricção entre os saberes-poderes-desejos instituídos (a escola, a professora, o currículo) e os/as sujeitos/as (alunos/as) que relutam ao saber como algo difícil ou inacessível. Neste sentido, apoiamo-nos em Judith Butler (1990) quando problematiza a performatividade do discurso, ou seja, o modo como as/os sujeitos/as são constituídos/as e reconstituídos/as através de repetidas ações e falas. No trecho em destaque, a performatividade relacionada ao desinteresse dos/as discentes é reafirmada nos momentos em que Luana fala sobre os/as alunos/as que "*não gostavam da disciplina*" de maneira repetida, o que reforça essa "identidade negativa" forjada e institucionalizada como causa de desinteresse e dificuldade.

Para Judith Butler (1990), o discurso não apenas descreve uma realidade, mas a constitui. Assim, ao dizer "*antes da pandemia já tinha essa partezinha aí do aluno não gosta*", a professora reafirma a interdiscursividade e, desse modo, reitera os discursos ideológicos sobre a relação entre o grupo discente e a Matemática.

Nesta perspectiva, destacando-se os aspectos materiais e/ou históricos, é criada uma aparência de aprendizado irrealizável resultante de atitudes tais como negligência, desatenção e apatia, então naturalizadas. Tais discursos e prática reforçam a ideia de uma pseudo-identidade discente cujo espírito é refratário à Matemática.

Pautando-nos em conceitos trazidos por Eni Orlandi (1999), Foucault (1979) e Judith Butler (1990), podemos perceber que o discurso da professora Luana não

apenas descreve uma realidade pré e pós-pandemia, mas também agencia continuamente essa realidade.

Há, neste sentido, uma reiteração de papéis e subjetividades entre professora e alunos, em que as dinâmicas de poder e resistência são manifestadas através das dificuldades com a disciplina.

Lúcia e a valorização das intensidades em afetos que atravessam corpos e relações no processo de ensino e aprendizagem da Matemática presencialmente.

Ao ser questionada sobre essas mudanças, diz a professora Lúcia:

Antes da pandemia, é como eu te falei, a gente tem um lado dinâmico, assim, de ter o contato com nossos alunos, dele se aproximar, de ver as dificuldades deles... Que eu sempre fui aquela professora que passa as questões, mas também trago eles para o quadro, pra perder aquele medo, aqueles traumas de vir pra frente. (...) Aí quando veio a pandemia já veio aquele trauma, né? Aquela questão do distanciamento, de ficar distante...

Eni Orlandi (1999), em seu livro sobre a Análise do Discurso, explora como o sentido é produzido na interação entre o sujeito e a exterioridade, isto é, em relação às condições sócio-históricas e culturais de onde se está inserido.

No trecho acima, a professora Lúcia parece refletir sobre as mudanças na prática pedagógica antes e durante a pandemia, enfatizando a importância “de ter o contato com nossos alunos, dele se aproximar”, ou seja, da existência de uma afetivo-corporalidade na relação com o grupo discente.

Essa corporalidade-afetiva seria importante para o sucesso dessa troca de saberes-poderes-desejos que constitui a relação entre ensino e aprendizado e que é, simultaneamente, causa e consequência das dobras e desdobramentos entre os devires docente e discentes.

Destacamos ainda deste depoimento, o modo como, em certa medida, as linhas de forças provenientes do contexto da pandemia alteraram as relações de ensino-aprendizagem outrora estabelecidas – que extrapolam a racionalidade e dependem intimamente da vivência afetivo-corporal desses territórios –, fato que, como afirmou a professora, deixou um “trauma” como consequência de distanciamentos que são simultaneamente de caráter histórico-material-corporal-afetivo.

Vemos na fala de Lúcia reflexões sobre as mudanças nas condições de produção destes saberes-poderes-desejos. A prática pedagógica presencial foi subitamente interrompida pelo distanciamento histórico-corporal-afetivo e pela necessidade de mediação tecnológica – não raras vezes precária ou ausente –, fatores que alteraram em profundidade tanto a produção de saberes-poderes-desejos na relação professora ↔ discentes ↔ disciplina, quanto os valores atribuídos a esses afetos:

Acredito que nem o professor, nem os próprios alunos estavam preparados. E pra gente aprender trabalhar com as plataformas que a gente não conhecia? A gente ficou com medo, né? E principalmente, você está ali dando aula: o aluno está do outro lado e a internet, nem [está] em todos os lugares, a maioria não tinha também internet. Você tinha que fazer, como a escola fez, um planejamento totalmente diferente.

O relato de Lúcia sobre a adaptação às novas tecnologias e plataformas durante a pandemia reflete os "devires" (Ibidem) onde a professora e os/as alunas/os passam por intensas e compulsórias transformações ao longo das quais aprendem a lidar com a realidade digital e a distância.

Aqui – no tempo-espaço da pandemia – a experiência do ensino à distância trouxe as angústias e as possibilidades presentes frente ao novo e à deriva; representou, portanto, uma ruptura completa e a presença de uma multiplicidade de novas formas de interação e conexão em meio à crise.

3.6.3. Rute: a ruptura na linha do tempo e a instituição de um antes e depois real e imaginário em relação à pandemia

Comecei em dois mil e dezenove aqui na escola e, aí, era aquilo normal, né? Considerado normal. Todos os alunos iam. Aí, depois da pandemia que começou aquela dificuldade, tanto do aluno sair de sua casa pra ir pra escola, como a questão de aprendizagem. A gente sabe que os índices mudaram, né? Mudou muita coisa. O aluno que sabia, deu aquela decaída por não estar, de fato, assistindo aula com o professor em sala.

Eni Orlandi (1999) aborda o discurso como um espaço onde a linguagem, a materialidade e o inconsciente afetivo se entrecruzam, constituindo nossa discursividade que é a fonte semântica através dos quais interagimos cotidianamente. Tal autora também destaca (Ibidem) que o discurso é sempre forjado dentro da história e, por esse motivo, é atravessado por ideologias e por formações discursivas que determinam o que é dizível – ou aquilo que é possível dizer – em acordo com os contextos.

Acima, no trecho em destaque da fala de Rute, percebemos como os devires professora e discentes se relacionam, articulam e ganham sentidos, discursivamente, em torno do evento histórico com o qual trabalhamos: a pandemia de COVID-19.

Apoiada no interdiscurso (Eni Orlandi, 1999), Rute expressa aquilo que é dizível cultural-afetivo-político sobre a emergência sanitária, comparando as dificuldades no contexto pós-pandemia à referência do que passou a ser "considerado normal" (*sic.*): o cotidiano da conjuntura pré-pandemia.

O contexto de "normalidade" pré-pandemia estaria relacionado aos processos de ensino e aprendizagem e às relações afetivo-linguísticas-materiais-corporais estabelecidas, presencialmente, no dia a dia da escola. Tal contexto, portanto, teria como negação (Judith Butler, 1990) o tempo-espaço pandêmico que é, neste sentido, o não dito ou a paráfrase sobre a conjuntura da pandemia percebida como uma situação de anormalidade.

Apoiadas em Eni Orlandi (1999), podemos ler que o discurso maniqueísta e/ou dualista trazido por Rute sobre a "normalidade" (*sic.*) escolar pré-pandemia busca contrastar-se e demarcar-se temporal-espacialmente frente ao contexto de crise e de deriva educacional estabelecido com a pandemia.

Nesta perspectiva, instituiu-se o argumento do antes e do depois e o entendimento sobre a dinâmica de territorializações, desterritorializações e reterritorializações em relação à "normalidade".

No discurso de Rute, vê-se como a pandemia provocou uma ruptura – deriva – na ideia de continuidade de uma linha do tempo imaginária com seus discursos e práticas assentados sobre a ideia conservadora da permanência e da repetição entendidas como "normais".

A absoluta deriva instaurada pelas incertezas geradas no decorrer da pandemia exigiu novas práticas e ritmos aos devires de estudante e docentes – inclusive a reinvenção –, antes marcados pela segurança e afetuosidade da presença física e apaziguadora rotina escolar.

Os corpos e subjetividades das/os sujeitos/as que até a pandemia constituíam a escola tornaram-se, portanto, vulneráveis aos riscos e complexidades do sair de casa, dada a existência um inimigo invisível.

Deleuze e Guattari (1995), ao trabalharem com as ideias de "territorialização" e "desterritorialização" explicam os movimentos pelos quais sujeitos/as, sistemas e estruturas se estabilizam e, em seguida, se desestabilizam, reorganizando-se ininterruptamente. Neste aspecto, ao longo da emergência sanitária, a escola que antes era vista como um território estável, de razoável controle, foi desconstruída pela pandemia.

O discurso da professora Rute, em sua opacidade, anseia pela presença do ritornelo – palavra que traz em si a conotação de refrão e, portanto, algo a ser posto em repetição, como apresentam Deleuze e Guattari (1995), na obra *Mil Platôs* – o que pode ser entendido como uma tentativa de reencontrar estabilidade em meio ao caos. A menção ao "normal" no início do discurso parece remeter a esse desejo de retorno à estabilidade anterior, uma repetição de um estado que já não é possível.

O trecho do depoimento em destaque ressalta, assim, o modo como a pandemia provocou uma "desterritorialização" histórica-afetiva-corporal-cultural desse, outrora físico, tempo-espço escolar, conduzindo à necessidade de moldar-se mais urgentemente a mudanças até então inimaginadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o fenômeno do desempenho aquém do esperado pode ser visto como o efeito dessas derivas pandêmicas em rupturas, desterritorializações e territorializações, onde discentes e docentes foram agenciados/as por linhas de forças irreprimíveis a moldarem-se e desdobrarem-se social, afetiva e cognitivamente.

3.6.4. Bruna: o devir como matéria-prima da evolução das forças produtivas nos sistema capitalístico

Vejamos o que nos diz Bruna a respeito das dificuldades enfrentadas pela docente nesse período:

Se eu disser a você que eu fiz um curso na pandemia? Mas que eu tive que fazer, a gente tem um nome a zelar, eu não tô dizendo salário. A gente tem isso como professor, que a gente quer buscar o melhor, mesmo que muitos

talvez não dessem valor, mas, os poucos...é disso que eles precisam muito. Eles estavam no terceiro ano, minha turma, no caso, era o segundo, mas que eu tratava como se fosse o terceiro ano, como se fossem filhos meus, a gente tem que fazer o melhor.

Ao afirmar “Se eu disser a você que eu fiz um curso na pandemia? Mas que eu tive que fazer, a gente tem um nome a zelar, eu não tô dizendo salário. A gente tem isso como professor, que a gente quer buscar o melhor”, a priori, entende-se que Bruna parece reconhecer suas lacunas e, assim, busca repará-las na dedicação em relação à docência.

Porém, se *escutarmos* melhor, podemos notar, do mesmo modo, os ecos dos agenciamentos capitalísticos que, por entre as linhas de forças das relações de mais valia que operam material e inconscientemente, procuram opacizar-se através de discursos ideológicos.

Em meio à emergência sanitária, a professora parece eximir o sistema e assumir a culpa pelas dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem ao colocar essa relação como algo de cunho individual, no estilo discursivo da meritocracia: “a gente tem um nome a zelar. Eu não tô dizendo salário [...] a gente tem isso como professor, que a gente quer buscar o melhor”.

Note-se que, quando remete à expressão “a gente” (sic.) reporta à ideia de indivíduo e de agenciamento individual. O sistema capitalístico (Guattari & Suely Rolnik, 2005) é isento de seus agenciamentos e a “culpa” cai, ideologicamente (Eni Orlandi, 1999) sobre “o indivíduo”. Linhas de forças operam para que a auto-percepção de insuficiência, de estar aquém do sistema, atuem sobre a professora, opacizando a materialidade dos fatos, suas razões que também são inegavelmente históricas.

A culpa não é do sistema, você que está aquém do que deveria, então “zele pelo seu nome”, como sugere a paráfrase, o não dito por Bruna.

O devir professora de Bruna, assim como, em maior ou menor grau, consciente ou inconscientemente, o devir professor/a se entrelaça afetiva, histórica e socialmente ao que é solicitado pelo sistema capitalístico, de modo que, como afirmam Guattari e Suely Rolnik (2005, p. 34) considera-se a: “produção da subjetividade como sendo a matéria-prima da evolução das forças produtivas”.

O devir professora faz parte, portanto, de uma micropolítica em que a subjetividade se torna a argamassa que dá sustentação ao sistema, afinal, “a

produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (Guattari; Suely Rolnik, 2005, p. 36).

Como visto anteriormente, a subjetividade é uma dobra, não está dentro do sujeito, ela: “está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (Ibidem, p. 42).

E se retomarmos a fala de Bruna: “a gente tem um nome a zelar. Eu não tô dizendo salário [...] a gente tem isso como professor, que a gente quer buscar o melhor”, vemos as linhas de forças dos agenciamentos capitalísticos operando através daquilo que Guattari e Suely Rolnik (Ibidem, p. 48) denominam como “procedimentos de culpabilização”.

Os “procedimentos de culpabilização” (Ibidem, p. 48) são dispositivos através dos quais são estabelecidas imagens de referência que deverão servir como espelhos nos “sistemas de modelização, de formação da subjetividade” (Ibidem, p. 50).

Neste mesmo sentido – o da culpabilização frente às pressões pela adaptação e modelização – podemos entender a adequação da casa vista como espaço inadequado como uma metáfora/expressão destes processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização subjetivos, simultaneamente afetivo, históricos e sociais, como quando Bruna descreve:

E a questão de adequar, botar um vidro, né? [...] Na minha casa eu só tenho dois dormitórios [...], eu não tinha local de colocar meus livros, podemos dizer assim, fazer um ambiente. Passava o carro do ovo e, por aí vai, né? [...] Meu marido também. Meu menino, tinha que entrar dentro da casa. Ali era a casa deles também, não era só a minha casa, minha sala de aula. E familiares, vizinhos... Eu não era só professora... Eu era mãe, eu era filha, vizinha, né? E por aí vai...

A “inadequação” revelada parece também refletir uma culpabilização por não atender apropriadamente às referências como mãe, filha, vizinha... “mulher” e o desejo de adequar-se às linhas de forças uniformizantes capitalísticas ou ao que Donna Haraway (2000, p. 56) denomina como “unidade-por-meio-da-dominação [ou] unidade-por-meio-da-incorporação”.

A “casa inadequada” metaforiza, assim, a “mulher inadequada” mediante o não atendimento àquilo que Guattari e Suely Rolnik (2005, p. 50) denominam como “sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização”. A casa-corpo-devir como espaço inapropriado retrata, portanto,

derivas em que os diversos papéis e relações estabelecidas se sobrepõem e causam ruídos uns nos outros, contradizendo o programado.

Como dito anteriormente, a Análise do Discurso é uma abordagem que busca entender como as produções de sentido são construídas nas interações humanas, processo que nos auxilia a compreender como os devires interdependem e se interrelacionam com os contextos históricos, culturais, sociais, políticos e afetivos.

Nesta perspectiva, Eni Orlandi (1999) remete à dinamicidade da construção de significados, isto é, à historicidade, em que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas um ato de significação, de estar-no-mundo, uma produção incessante do devir.

Em seu discurso, Bruna reflete sobre sua experiência durante a pandemia e a forma como as circunstâncias de ensino remoto afetaram não apenas o ato de ensinar, mas seu devir docente.

Deleuze e Guattari (1980); Guattari e Suely Rolnik (2005); Judith Butler (1990); Donna Haraway (2000) – pensadoras/es pós-estruturalistas – nos conduzem a reflexões sobre a importância de substituímos a ideia de identidade que traz consigo perspectivas universalizantes, conservadoras, reducionistas, essencialistas e evolucionistas pelo devir, conceito que aponta à visão das singularidades e pulsante abertura, deriva, impermanência e historicidade entrelaçadamente multifacetada.

Utilizando as ideias das/os autoras/es pós-estruturalistas há pouco referidas/os, é possível entender como Bruna negocia sua identidade em múltiplas trocas com a exterioridade, transformando-se continuamente através de uma prática de produção de desejos ininterrupta: ela não é apenas uma professora, mas também mãe, esposa e vizinha, percepção que cria um emaranhado de devires que a afetam na sua prática educativa.

Essa multiplicidade de posições sugere que o que compreendemos como subjetividade é um processo, um devir fluido e dinâmico e que não acontece em um interior entendido como psíquico, mas que opera incessantemente, nas práticas e interações – ou dobras – com qualquer outro/a (objeto, sujeito/a, contexto) que se situe como exterioridade (Deleuze e Guattari, 1997; Guattari e Suely Rolnik, 2005; Judith Butler, 1990; Donna Haraway, 2000).

3.6.5. Bruna: As construções sociais de gênero enquanto agenciamentos na construção da identidade da professora

Ao lançarmos nosso olhar sobre a obra de Oyèrónké Oyěwùmí (1997) "*A invenção das mulheres*" podemos compreender como as construções sociais de gênero influenciam a identidade da professora. Ela não apenas se vê como uma educadora, mas também como uma mulher que deve equilibrar várias responsabilidades em um ambiente que espera dela a conformidade com normas de gênero tradicionais. A busca pelo "melhor" para seus alunos, enquanto lida com suas responsabilidades familiares, ressalta a pressão social que muitas mulheres enfrentam, refletindo uma luta constante entre expectativas pessoais e profissionais.

Oyèrónké Oyěwùmí (1997) fala sobre a relação entre o corpo e a experiência vivida, especialmente em contextos de opressão. A professora, ao mencionar as dificuldades práticas de gravação e as interrupções constantes em sua casa, como o "carro do ovo" e a presença de familiares, fornece-nos um panorama do quanto as relações de gênero exercem impacto sobre sua vida profissional.

Esses elementos destacam como seu espaço laboral é afetado por condições externas que são muitas vezes invisíveis, refletindo uma luta contra a invisibilidade das experiências femininas, onde o espaço doméstico e o profissional se entrelaçam. A sua luta para encontrar um ambiente adequado para ensinar virtualmente revela as barreiras que muitas professoras enfrentam e como isso impacta a sua prática pedagógica.

Judith Butler (1990), ao discutir a performatividade de gênero, nos revela como a "identidade de gênero" é um ato reiterado e reforçado por normas sociais. No relato da professora, ela se refere a si mesma em múltiplas funções, mostrando a performatividade de seu papel de gênero. Ao dizer "*eu era mãe, eu era filha, vizinha*", ela destaca como essas identidades são performadas em diferentes contextos, exigindo adaptações constantes.

A insegurança e a frustração que ela expressa em relação à gravação de aulas mostram como a pressão para se adequar a diferentes papéis pode ser desgastante e, ao mesmo tempo, essencial para a afirmação daquilo que se entende como sua "identidade". O discurso dela revela uma resistência a essa normatização, mostrando que ela busca um espaço onde seus múltiplos devires possam coexistir.

As teorias de Judith Butler (2018) sobre sujeição e poder podem ser aplicadas para entender como a professora se vê subordinada a diferentes expectativas sociais. Ao afirmar "*a gente tem que fazer o melhor*", há um reconhecimento da pressão para se conformar a um ideal de excelência na educação, que é muitas vezes exacerbado por normas sociais que não consideram suas heterogeneidades.

Judith Butler fala sobre a "*vida psíquica do poder*" e como esse poder molda a subjetividade; aqui, a professora se vê lutando contra um sistema que espera que ela mantenha um alto padrão de desempenho, mesmo em circunstâncias adversas.

A vulnerabilidade da professora é evidente quando menciona as dificuldades de gravação, como interrupções pela família e a falta de um espaço adequado. Essa vulnerabilidade é uma parte integrante da experiência humana, que Judith Butler (2018) discute em relação à sua teoria da sujeição.

No entanto, essa experiência também carrega um elemento de resistência, pois, ao tentar se adaptar e fazer o melhor para seus alunos, demonstra uma forma de resiliência diante das dificuldades impostas pela situação.

Ao analisar o trecho, podemos perceber como a professora articula suas experiências em um espaço onde seus devires se sobrepõem e interagem, criando um discurso que reflete tanto suas lutas pessoais quanto as pressões sociais.

A partir das teorias de Eni Orlandi (1999), Deleuze e Guattari (2018), Oyèrónké Oyěwùmí (1997) e Judith Butler (1990; 2018), fica claro que o discurso não é apenas uma representação de realidades, mas um campo de luta onde as subjetividades são constantemente moldadas e renegociadas.

Essa análise evidencia a complexidade da experiência docente, especialmente em tempos de crise, e como abordar esse enredamento é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e heterogeneidades em jogo.

A análise do discurso aqui apresentada revela as complexidades da experiência da professora durante a pandemia, destacando a intersecção entre devires, normas sociais e as pressões que moldam a sua prática pedagógica. Por meio das lentes dos autoras/es acima referidos, é possível compreender não apenas a luta individual, mas também as estruturas sociais que moldam a vida das mulheres na educação, refletindo uma realidade multifacetada que demanda um olhar atento e crítico.

3.6.6. Júlia: o devir professora como a reinvenção frente ao despreparo e à precariedade ao longo do ensino remoto emergencial

Retomamos a fala de Júlia para outras possíveis leituras:

Fiz um suportezinho de cano e botei um vidro pra celular pra fazer conta, nada bonito. A energia tinha hora que dava certo, tinha hora que não dava. Tinha hora que o som prestava, tinha hora que o som não prestava...

Eu sempre chamava pra aula virtual, né? Assim, óbvio, interagiu com eles, mas era um pingo de alunos que participavam, nem todos participavam.

Júlia remete à compreensão do ambiente doméstico como um tempo-espço inadequado e, conseqüentemente, limitante e contraproducente - “A energia tinha hora que dava certo, tinha hora que não dava. Tinha hora que o som prestava, tinha hora que o som não prestava...”.

Com efeito, seu enunciado expressa as dificuldades encontradas para adequar-se às rupturas e transformações imponderáveis advindas da fusão contingente entre o tempo-espço escolar – anteriormente público – e o tempo-espço doméstico – outrora privado.

Obstáculos instituídos como linhas de forças que, em maior ou menor intensidades, exerceram implicações sobre os devires mulheres professoras com concorrências, sobreposições e alternâncias complexas entre posições sociais, políticas e afetivas que exigiram, em intensos movimentos, (des/re)territorializações.

Embora a fala de Júlia não mencione explicitamente, a paráfrase remete à confusão de territórios e ao tempo-espço da casa cujo conceito é indissociável das questões de gênero que incidem sobre o devir mulher e, nesta pesquisa, ao devir professora. Neste aspecto, a fala da docente traz consigo o modo como a dinâmica do ensino virtual fez emergir as desigualdades de gênero no acesso à tecnologia e à educação.

O discurso mostra como entender a experiência das mulheres educadoras e alunas nesse contexto é crucial para nos aproximarmos das diferentes realidades, lutas, resistências e processos de adaptação que se manifestam à forma de saberes-poderes-desejos heterogêneos.

A partir dessa percepção, ancorando-nos em Oyèrónke Oyèwùmi (1997) e Simone de Beauvoir (1949), consideramos o gênero e a classe social como fatores

determinantes e indissociáveis das experiências de aprendizagem e ao acesso à tecnologia.

A fala sugere que Júlia – mulher, professora de Matemática – alterna posições que são, simultaneamente, contraditórias e concorrentes, ora como esteio, ora como resistência, ao lidar com múltiplas tarefas e responsabilidades. Esta perspectiva em que Júlia narra a própria experiência remete às questões abordadas por Simone de Beauvoir (1949) sobre a opressão das mulheres no espaço doméstico e na educação.

Até a pandemia, a casa – cultural, histórica, política e afetivamente – foi um território em que os contornos de segurança, descanso e intimidade estavam, grosso modo, assegurados. Com a crise sanitária, passou a ser, da mesmo modo, um local de trânsito público, de trabalho, neste caso, de ensino-aprendizagem, o que fez emergir limitações diversas e desafios relacionais e materiais imprevistos que precisavam ser enfrentados.

Neste sentido, trechos de discursos como “*suportezinho de cano*” e “*botei um vidro pra celular*”, expressos por Júlia, fazem emergir significados desde o despreparo, a precariedade e o imprevisto, à criatividade e à resiliência frente à “falta” – termo diversas vezes citado como paráfrase à penúria tecnológica enfrentada.

Essa capacidade de improvisação desenvolvida diante da pressão, duplamente exercida entre a falta e a necessidade, possibilitou à Júlia a reinvenção (Sônia Mansano, 2009), habilidade necessária em contextos de vulnerabilidade onde as pessoas buscam solucionar, via gambiarras ou “artesanalmente”, carências e limitações estruturais diversas.

Esse reinventar-se no cotidiano constitui-se como espécies de linhas de fuga no devir professora de Júlia em meio às linhas de forças exercidas no cenário desafiador do ensino remoto emergencial.

Do mesmo modo, revela a força da produção de desejos que sustenta afetivamente as subjetividades frente às coerções do sistema através de uma inseparável recriação contínua de si e da práxis docente.

Essa produção de desejos ininterrupta, expressa na fala de Júlia, amparou-a na resignificação da prática e das relações, inclusive, quando comenta que as/os discentes “*só tava online*”⁹, momento em que faz uma crítica à superficialidade das interações virtuais e à desconexão cognitivo-afetiva que pode ocorrer nesse formato de ensino.

A fala de Júlia reflete, portanto, uma experiência pedagógica adversa mediante o despreparo e a ausência de recursos e dispositivos tecnológicos necessários.

É importante sublinhar, entretanto, que apesar do contexto de dificuldades e precariedades, destaca-se no depoimento da docente, a intensidade maquínica (Guattari & Suely Rolnik, 2005) da produção de desejos em seu devir professora.

Evidenciam-se, igualmente, as tentativas de estabelecer linhas de fugas e territorializar regiões até então nunca percorridas em esforços para superar as múltiplas incertezas existenciais que foram potencializadas, naquele contexto, pelas limitações da educação remota.

Nesta perspectiva, a fala de Júlia revela as particularidade do(s) devir(es), os trajetos cruzados em processos únicos que constituem o vir-a-ser da professora e das/os alunas/os em um espaço que, muito fragilmente, favoreceu a aprendizagem.

As dificuldades percebidas por Júlia em relação à participação das/os alunas/os pode ser vista como uma forma destas/es sujeitas/os resistirem à sujeição (Judith Butler, 1990; 2018) e produzirem desejos que amparam suas próprias singularidades. Um modo de driblar a obrigação de – na precariedade acima referida – estar “online”, desde que, se “desobrigando” através do não engajamento nas aulas.

Isso pode refletir ainda uma dinâmica de poderes que deslegitimam as vozes discentes, mostrando tanto o modo como o ambiente virtual capilarizado pode ser alienante, quanto a forma como a tecnologia está apta a criar, continuamente, novas formas de controle social.

⁹ O termo "on-line" se refere à mediação tecnológica que supostamente permitiria a realização do trabalho remoto, conectando os discentes e as docentes por meio de plataformas digitais em tempo real.

Há, em suma, um diálogo implícito com outros discursos que tratam da educação à distância, tecnologia e pandemia, revelando um campo de tensões entre o que é desejável (aulas interativas) e a realidade (participação limitada e dificuldades técnicas). Tal discurso revela uma luta por humanidade e conexão.

3.6.7. Marta: a negação das adversidades mediante as demandas tecnológicas como estratégia de pertencimento

Ao ser questionada sobre a existência de dificuldades no contexto do ensino remoto emergencial em relação ao preparo e à execução da aula, Marta respondeu: *“Não porque na escola que eu trabalhava anteriormente, no momento da pandemia, tinha uma plataforma que a gente utilizava. Então, ela era bem boa que dava pra gente inserir o material e aí não tinha tanta dificuldade, né?”*

Eni Orlandi (2020) enfatiza a importância do contexto, isto é, da exterioridade na análise do discurso. Partindo dessa premissa teórico-metodológica, é importante esclarecer que Marta se referia à docência cujo vínculo empregatício ocorre por intermédio de contrato e, ao nos dirigirmos às escolas participantes da pesquisa para realizarmos as entrevistas, nos deparamos com a realocação da docente em outra instituição – também participante da pesquisa – em função de tomada de posse de professor efetivo em sua vaga.

Por sua vez, em meio à dinâmica entre exterioridade e subjetividade, Judith Butler (2018) ancorada na ideia do poder produtivo de Michel Foucault, mostra como o poder se manifesta nas relações sociais e sobre a/o sujeito/a, agenciando-os.

Neste sentido, a fala da professora Marta, em que nega a existência de dificuldades, pode ser lida tanto como um mecanismo de defesa (negação) frente às adversidades do contexto pandêmico, quanto – interpelada pelas linhas de forças e seus agenciamentos históricos – como uma forma de ajustar-se e de transparecer adequação/reconhecimento/segurança social em um momento de incertezas e derivas diversas.

A expressão da necessidade de reconhecimento sob o olhar de outrem revela uma trama que é social, cultural e afetivamente constitutiva do devir.

Como explicou Althusser (s/d), ao falar sobre o modo como o/a indivíduo(a) concreto/a torna-se um/a sujeito/a, ao aceitar a interpelação histórica somos

reconhecidos como sujeitos/as. Para tanto, é necessário que sejamos cooptados pelos discursos ideológicos, neste caso, a narrativa de que adequando-se sem muitas dificuldades, cumpriria bem as demandas históricas.

Nesta perspectiva, a interpelação (Althusser, s/d; Teresa de Lauretis, 1987; Judith Butler, 2018) funciona como agenciadora daquilo que se entende historicamente como inclusão do sujeito, ou ainda, como expressão de enquadramento em uma espécie de “identidade social”: a da professora eficaz frente às adversidades.

Esse jogo de constituição das subjetividades, ou simplesmente de construção daquilo que historicamente se entende como sujeita/o, faz emergir a dinâmica de sujeições que, paradoxalmente, a/o constitui – como diz Judith Butler (2018), ancorada em Althusser (s/d), a sujeição é condição do tornar-se sujeita/o ou, simplesmente, daquilo que entendemos como o processo de singularização (Félix Guattari; Suely Rolnik, 2005).

Além do referir-se ao próprio devir, o depoimento de Marta aponta ainda para um campo de tensões em que as práticas educacionais são continuamente moldadas pelo poder, tanto da instituição quanto do contexto social mais amplo. A professora expressa uma avaliação positiva dessa plataforma, destacando que ela facilitava a inserção de material e, assim, minimizava dificuldades.

O relato da professora reflete o modo como constrói e dá legitimidade à sua experiência durante a pandemia e às relações sociais nela estabelecidas; a escolha de expressões como "boa" e "não tinha tanta dificuldade" indica, portanto, a tentativa de constituir uma prática positiva em meio ao cenário difícil.

Aqui, portanto, é possível ver como a linguagem é ideologicamente (Eni Orlandi, 1990) usada para subverter a materialidade e, assim, construir devires, subjetividades, experiências e verdades em uma situação específica.

O discurso da docente sugere a construção de uma narrativa positiva sobre a experiência do ensino remoto emergencial e, dessa forma, uma reivindicação de pertencimento ou conformidade – ideologicamente assentada – ao contexto educacional impactado pela pandemia. Toda essa trama conduz a uma espécie de

maniqueísmo ideológico que dá sustentação a sentimentos positivos e apaziguadores de adequação, sobrevivência e inclusão sócio-afetiva para Marta.

A afirmação de que a plataforma "era bem boa" expõe as linhas de forças constituintes da experiência da professora. Como paráfrase, podemos entender que, ao enunciar a experiência como satisfatória, Marta se coloca no lugar de "sujeita", ou seja, em uma confortável posição de controle denotando que a tecnologia é uma extensão natural de seu papel educacional (Sônia Mansano, 2009).

A experiência relatada por Marta pode ser também considerada sob a perspectiva das dinâmicas de gênero no ensino e na aprendizagem. Muito embora, a fala da professora não aponte diretamente às questões de gênero, pode ser interpretada como um reflexo das tensões e mudanças que a pandemia trouxe para a educação, contexto que historicamente é assentado sobre uma distribuição desigual de poder entre os gêneros.

As diferentes perspectivas teóricas fornecem um entendimento mais profundo das interações entre linguagem, poder e subjetividade, especialmente em tempos de crise, mostrando que a pandemia não apenas transformou a educação, mas também revelou o modo como as relações de poder se atualizam e, desse modo, mantêm-se subjacentes à experiência educacional.

3.7. SOBRE A PARTICIPAÇÃO DISCENTE: COMO SE SENTIAM AS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO DA PANDEMIA

3.7.1. Maria: reflexões sobre o impacto das relações docente-discente mediadas pela personagem "tecnologias educacionais"

Quando questionada sobre a maneira como se sentia em relação às diferenças percebidas a respeito da frequência discente no momento que precedeu a pandemia e, posteriormente, ao longo do processo do ensino remoto emergencial, a professora Maria nos relata:

A gente tinha turmas sempre de 45, 43, 48 e a frequência na aula [remota] era quatro, cinco, seis... Poucas vezes chegou a quinze alunos. E quando tinha, a gente percebia que ele não estava de fato presente, só ligava o equipamento e deixava lá.

E a pressão, a angústia, sem saber o que estava acontecendo com esse alunado, onde eles estavam. Eles, às vezes, respondiam à gente, quando a gente tentava entrar em contato.

Entrava até mesmo de uma maneira mal educada. Que se fosse cara a cara eles não falariam com a gente da forma como eles estavam, com grosseria.

O discurso revela não apenas a constatação da ausência discente da sala de aula on-line, mas, sobretudo, a perplexidade ante as formas como as dinâmicas das relações de poder e de gênero se alteraram e emergiram no novo contexto educacional quando mediadas pelas tecnologias educacionais.

Com efeito, as relações emergentes ao longo da pandemia denotam aquilo que algumas/alguns teóricos/as já refletiam como características da contemporaneidade, isto é, de que não é mais possível dissociar-se humanas/as de não humanos (a exemplos de dispositivos tecnológicos diversos) - isso é o que dizem pensadoras/es como Bruno Latour (1994) e Donna Haraway (2000).

Para ambos, somos seres híbridos de natureza e cultura, biologia e tecnologia. Nesta perspectiva, para Donna Haraway (Ibidem, p. 70): “As tecnologias de comunicação e as biotecnologias são ferramentas cruciais no processo de remodelação dos nossos corpos. Essas ferramentas corporificam e impõem novas relações sociais para as mulheres no mundo todo”.

No trecho analisado, a fala de Maria expressa sua frustração perante a baixa frequência e o pouco envolvimento do grupo discente nas aulas de Matemática em uma conjuntura onde as tecnologias tiveram um papel incontestável nas interações, deslocamentos e relações de poder e posições dos/as sujeitos/as na dinâmica escolar.

De certa forma, podemos supor que as tecnologias – em maior ou menor grau – agenciaram (des)territorializações as mais diversas, tanto para docentes quanto para discentes.

Como mostrou Bruno Latour (1994), o uso de dispositivos, neste caso, as de comunicação voltadas à educação, é um ato que, em rede sociotécnica (Ibidem) – ou trama de pessoas e de não humanos (objetos/tecnologias/dispositivos/ideologias) – impacta relações e devires.

Nesse entendimento, a tecnologia não é apenas uma ferramenta inerte e coadjuvante, mas uma personagem que tem o poder de deslocar, pôr à deriva as relações ali estabelecidas. As tecnologias – agentes não humanos – moldam,

portanto, as práticas e os discursos e transformam o modo como a participação e o estar presente são percebidos. Neste sentido, ainda segundo Donna Haraway (2000, p. 69):

A casa, o local de trabalho, o mercado, a arena pública, o próprio corpo, todos esses locais podem ser dispersados e entrar em relações de interfaces, sob formas quase infinitas e polimórficas, com grandes consequências para as mulheres e outros grupos – consequências que são, elas próprias, muito diferentes para as diferentes pessoas (...).

Na fala da professora, podemos perceber o modo como interage – de maneira simultaneamente singular e complexa – ao modo das dobras anteriormente referidas, a rede de relações que envolve as tecnologias da educação, poder e dispositivos de gênero.

Frente a essa compreensão, o depoimento de Maria sugere que a desconexão discente não expressa apenas a falta de interesse, mas tanto um sistema mais amplo de dispositivos que geram normas e expectativas que atravessam e agenciam estas interações, quanto (mais) um sistema excludente.

Expressões como “a pressão, a angústia” remetem, por exemplo, às incertezas do contexto e ao modo como essas linhas de forças desestabilizaram e agenciaram as relações docente-discente, evidenciando, desse modo, a desconexão afetivo-social-cognitiva-tecnológica entre os/as alunos/as, docente e o ambiente educacional.

Neste sentido, os já mencionados despreparo e falta de familiaridade com as tecnologias educacionais usadas no ensino remoto emergencial, não raras vezes, parecem ter reforçado sentimentos de exclusão e, conseqüentemente, de desumanização – evidenciados na dificuldade para estabelecer vínculos afetivos e dar significação ao universo das relações educacionais ao longo da pandemia.

Essa desumanização se manifesta no desalentado discurso da educadora quando parece comunicar uma expectativa de presença e interação que não se concretizou.

A falta de comunicação entre docente e discentes, segundo a professora, quando ocorreu, realizou-se à forma de comportamentos tido como “mal educados” ou desrespeitosos, talvez porque as/os discentes tenham se sentido vulneráveis e

excluídos/as em um tempo-espaco que não favoreceu, verdadeiramente, a expressão de suas vozes.

3.7.2. Clara: a frustração perante o assujeitamento no devir professora aos dispositivos educacionais e de gênero

A seguir, veremos o que nos relata a docente Clara a respeito dos sentimentos que nela se constituíram a partir das vivências ao longo do Ensino Remoto Emergencial:

Frustrada. Em uma sala de trinta alunos a gente via que tinha condições uns vinte, mas dez não queriam. Muitas vezes ficou por isso mesmo, mas você se sente frustrada, porque você se vê obrigada, a lei obrigou a gente aprovar um aluno como [um] aluno no sétimo ano, que não sabia fazer uma operação básica.

Então, foi muito frustrante pra você preparar tudo, (...) porque a gente trabalhou quatro vezes mais.

Porque você tem que sentar, tem que ver o que dá. Você não dava pra ensinar, readaptar, encontrar uma forma mais fácil pra passar pro aluno, pra ele tentar lhe dar um retorno, além de você tá ali atrás [da tela].

Você não ter mais um momento de parar, porque o celular era vinte e quatro horas – uma hora da manhã tinha mensagem de ligação. Ficava na tela de atender o aluno a qualquer hora, porque se você deixasse de lado, sei lá: “a professora não quer me atender” ...Pronto, como aconteceu, não comigo, mas com a colega.

Isso é frustrante, era frustrante, tá solícito vinte e quatro horas, não ter a frequência, você seguir atrás de aluno se expondo. Foi muito frustrante.

Pautadas na *Análise de Discurso* de Eni Orlandi (1999) temos a possibilidade de compreender a dinâmica da construção dos sentidos e, da mesma maneira, a formação das subjetividades através das condições de produção do discurso, cuja referência é a exterioridade. Nesse sentido, os discursos delineiam (Ibidem, p. 10):

Movimentos dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e de dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem.

Nos trechos do depoimento de Clara, acima destacados, vemos revelarem-se derivas, errâncias e, nesse espaço-tempo, perplexidades e frustrações. Tais movimentos e intensidades de afetos e linhas de forças fizeram emergir na professora, como resultante do confronto entre expectativas e normas, narrativas e

sentimentos contraditórios sobre o que se entende – no território do interdiscurso (Ibidem) – como “identidades” docente e discente.

Os interdiscursos são narrativas coletivas responsáveis por – em nível inconsciente – subsidiar o imaginário social e, conseqüentemente, nossas subjetividades, fazendo-nos ocupar as posições demandadas no sistema sócio-histórico. Neste sentido, ocorre que os próprios sentimentos agem como linhas de forças quando se expressam como culpas, constrangimentos e frustrações.

Ao realizarmos a Análise de Discurso em Eni Orlandi (1999), observamos que o sujeito é construído no e pelo discurso (Judith Butler, 1990) tendo como referências formações discursivas (interdiscursivas) que, por sua vez, são sustentadas por formações ideológicas (Althusser, s/d). Nesta perspectiva, o discurso é simultaneamente singular e social ou, dito de outro modo, individual e coletivo.

Clara reclamou de sua falta de autonomia para lidar com o corpo discente no contexto de excepcionalidade educacional ao longo da epidemia: “(...) você se sente frustrada, porque você se vê obrigada, a lei obrigou a gente aprovar um aluno como [um] aluno no sétimo ano, que não sabia fazer uma operação básica”.

De fato, de acordo com o site jc.ne10.uol.com.br, na coluna Enem e Educação, publicada em 02/12/2020 pela colunista Margarida Azevedo, sob o título: “Alunos da rede estadual de Pernambuco não serão reprovados em 2020”:

Alunos das escolas estaduais de Pernambuco não serão reprovados este ano, exceto se tiverem abandonado os estudos. Devido à pandemia de COVID-19, eles serão avaliados nos anos de 2020 e 2021 considerando um único ciclo de aprendizagem. (...) Na prática, todos os alunos vão passar para a série seguinte em 2021, mesmo aqueles que acompanharam pouco as atividades remotas.

Entende-se que a professora manifesta uma decepção em relação a um sistema que a proclama sujeita, portadora de saberes-poderes-desejos institucionalmente reconhecidos, mas que, de maneira contraditória, lhe “desautoriza” por intermédio de uma regra que expressa claramente sua posição de sujeição (Judith Butler, 2018; Althusser, s/d).

Como sabido, assim como as outras professoras entrevistadas, a docente está situada dentro de um regime discursivo – e, portanto, ideológico (Eni Orlandi,

1999) – que tenta omitir tanto a condição de assujeitamento que acomete todos/as os sujeitos na sociedade (Althusser, s/d; Judith Butler, 2018), quanto a materialidade e/ou historicidade de todo o processo educacional.

A menção à obrigatoriedade reflete, portanto, um sistema de controle cujas linhas de forças operam para estabelecer e/ou regular as práticas e discursos na escola, agenciando, desse modo, por intermédio de normativas ideológicas, o que se pretende como saberes-poderes-desejos do/da sujeita/o educador/a.

Dessa forma, através da leitura crítica do trecho “*a lei obrigou a gente a aprovar um aluno*”, vemos a referência a dispositivos de poder forjados pelo sistema e suas políticas públicas para a educação, onde as/os professoras/es são agenciadas/os a seguirem regras que, muitas vezes, contrariam seus próprios princípios éticos e entendimentos acerca da qualidade do ensino.

O ato de “aprovar” sem a devida capacitação discente se relaciona, intrinsecamente, às discussões sobre os discursos ideológicos cuja função (Althusser, s/d; Eni Orlandi, 1999; Teresa de Lauretis, 1987; Judith Butler, 2018) é dar opacidade à materialidade da realidade e, desse modo, favorecer a transformação do indivíduo concreto no sujeito (assujeitado) do sistema capitalístico contemporâneo.

O discurso ideológico-pedagógico da aprovação, tal como requerida pela normativa, como dispositivo de poder, conduz à sujeição tanto docente quanto discente a um sistema que não considera a consistência da aprendizagem, fato que, nos mais atentos às derivas da história, gera, no mínimo, frustração.

A professora, aqui, é um exemplo de indivíduo concreto (Althusser, s/d) submetido à lei e às normas institucionais – notadamente ideológicas – que governam a educação, não importa se estas normas a colocam em uma posição de constrangimento e impotência.

Por outro lado, frente á complexidade e imbricamento de fatores que dão sustentação aos discursos, também é importante refletir sobre a fala “*a gente via que tinha condições uns vinte, mas dez não queriam*”.

No enunciado de Clara vemos revelarem-se as singularidades que constituem os diferentes devires – em nosso arcabouço teórico, necessariamente mediados ideologicamente (Althusser, s/d; Teresa de Lauretis, 1987; Judith Butler, 2018; Eni Orlandi, 1999) – e que acabam por repercutir nos saberes-poderes-desejos e, conseqüentemente, na vontade de aprender entre os discentes.

Com efeito, as tecnologias discursivas produzem sujeitas/os de maneira diferencial, criando hierarquias de quem "pode" ou "não pode" aprender, e a escola, como instituição, opera na construção desses/as sujeitos/as, muitas vezes marginalizando ou excluindo aquelas/es que não se adaptam às normas de competência/produzitividade educacional.

É possível emprendermos percursos a fim de transitarmos os referidos tempos-espacos por meio de uma leitura rizomática das relações que permeiam aquela nova conformação da sala de aula – a partir de Deleuze & Guattari, em *Mil Platôs* (1980) – onde as linhas de fuga (como a resistência de certos alunos em aprender) e a multiplicidade de fatores entrecruzados (sociais, familiares, psicológicos) produzem singularidades expressas à forma de subjetividades não lineares.

A professora tenta readaptar suas práticas ou, em suas palavras, “preparar tudo, (...) porque a gente trabalhou quatro vezes mais”, como uma maneira de lidar com essa multiplicidade, mas encontra barreiras que são impostas pela conjuntura pandêmica que estabelece, nesse contexto, uma interação profunda com a desgastada estrutura ideológica-educacional.

Ela se encontrava, na verdade, em um espaço de intensa sobrecarga, onde a lógica de fluidez imposta pela virtualização do ensino redefine o seu papel como professora e sujeita.

O uso da tecnologia, expresso na frase “*o celular era vinte e quatro horas*” remete a pensadoras/es como Bruno Latour (1990) e Donna Haraway que sublinham o modo como as fronteiras entre o humano e o tecnológico estão em constante hibridização, levando-nos a pensar a forma como o ensino remoto emergencial conduziu à intensificação brusca dessa relação entre humanos e não humanos.

A exacerbação dessa relação entre humanos/as e não humanos deu-se na estressante demanda do ensino remoto emergencial pela conexão contínua e, desse modo, pelo sentimento de ter que estar permanentemente acessível, fatos que também estão contidos na ideia de “frustração” que consta no discurso de Clara.

Aqui, a tecnologia – representada pelos celulares e câmeras que mantêm a professora em constante conexão com os alunos – se torna uma protagonista na rede sociotécnica em que a educação esteve imersa ao longo do ensino remoto emergencial.

Nesta perspectiva, a professora, ao ter que se adaptar ao ensino remoto e às exigências de constante comunicação, demonstra estar “frustrada” não só pelo incremento dessa dinâmica, mas, do mesmo modo, pela intrusão desses novos atores/ máquinas em sua vida e em seu cotidiano.

Considerando todos esses fatores, a análise do depoimento de Clara demonstra como em seu devir mulher e professora, os dispositivos institucionais, tecnológicos e de gênero se entrelaçam para agenciá-la, neste caso, a frustração expressa repetidamente no discurso ecoa uma impossibilidade de escapar dessa rede de sujeição e controle.

A hiper-conexão evocada pela professora no fato de sentir-se obrigada a estar “*solícita vinte e quatro horas por dia*” remete também – só que inconscientemente – ao fato de que as mulheres são, muitas vezes, ligadas a uma expectativa de cuidados e sacrifícios contínuos e permanentes.

Como analisou Teresa de Lauretis (1987), as obrigações (encarnadas como verdades) assumidas pelas mulheres em nossa sociedade fazem parte do arcabouço ideológico, pois são dispositivos (tecnologias) de gênero. Também ancorada na obra “Os Aparelhos Ideológicos do Estado” de Louis Althusser, Teresa de Lauretis (1987) mostra como o gênero – como discurso ideológico – é (re)produzido em instituições sociais diversas tais como a família e a própria escola.

3.7.3. Júlia: o desapontamento com a falta de reconhecimento mediante seus esforços

Não tinha participação. Não tinha retorno. Eu procurava muita coisa, fazia muita coisa e esperava um retorno.

É porque a pessoa já fica ansiosa em casa, aí procura um monte de coisa para fazer pelos alunos e, quando chega, não tem um retorno.

Refletindo sobre o período do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, a professora Júlia reflete sobre os deslocamentos ocorridos em sua atividade docente e que foram agenciados pelas rupturas no processo de ensino-aprendizagem, processos que, dentre outras consequências, trouxe o sentimento de desvalorização frente à falta de "retorno" dos alunos

O "retorno" mencionado por Júlia tem, em seu discurso, o sentido de reconhecimento, uma retribuição e/ou gratificação afetiva que, de maneira simbólica e inconsciente, legítima e, desse modo, reforça positivamente o seu papel como educadora.

Por outro lado, se atentarmos à materialidade relacionada ao não dito (Eni Orlandi, 1999) também compreendemos que as ideias de ausência de "participação" e de "retorno" podem remeter à dinâmica das relações políticas inerentes à estrutura educacional e às interações estabelecidas nestes territórios.

O campo interdiscursivo (Ibidem) em que, hierarquicamente, a docente deveria ser vista como referência, entra em conflito com os deslocamentos históricos-afetivos-políticos ocorridos no contexto do ensino remoto emergencial.

É nessa materialidade, portanto, em que emergem o "não retorno" ou a situação em que a professora se sente desvalorizada pelos/as suas/seus interlocutores/as (discentes): "É porque a pessoa já fica ansiosa em casa, aí procura um monte de coisa para fazer pelos alunos e quando chega, não tem um retorno".

Destaque-se que a docente manifesta que "fica ansiosa em casa".

Durante a pandemia, a casa – ideologicamente, sinônimo de segurança, intimidade e aconchego – parece ter sido o ponto de convergência de diferentes intensidades que, em linhas de forças, conferiram ao espaço um angustiante caráter híbrido, imbricado complexo de referências afetivas, individuais e agora coletivas, que passaram a interagir, simultaneamente, em relações de conflito, complementaridade e concorrência.

Como já mencionado, Louis Althusser (s/d) e Judith Butler (2018) convergiram à compreensão de que a subjetividade e o sentimento de ser sujeito/a são constituídos em processos de sujeição.

Nesta perspectiva, o discurso da professora reflete o incômodo com a ruptura das hierarquias de saberes-poderes-desejos ideologicamente conservadores e, conseqüentemente, um desconforto urge na dinâmica de assujeitamento, no qual a professora se sente limitada/constrangida pelas condições impostas pelo ensino remoto expressadas como frustração, inadequação e impotência.

Através da lente da Análise do Discurso de Eni Orlandi (1999), das reflexões sobre gênero e performatividade de Teresa de Lauretis (1987) e Judith Butler (1990), entende-se, portanto, que o discurso da professora evidencia um campo de derivas e tensões entre o idealizado e a materialidade em reconhecimentos e invisibilidades, sujeições e agências, multiplicidades e rupturas.

3.8. SOBRE A NECESSIDADE DE APROPRIAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

3.8.1. Ana: as interpelações ideológicas e as linhas de fugas que propiciam desterritorializações e reterritorializações contínuas frente às novas tecnologias

Sobre os impactos relacionados à necessidade de apropriação de novas tecnologias e ferramentas para o exercício da docência, disse a professora Ana:

Me ajudou. Porque assim, o ano de dois mil e dezenove foi o antes da pandemia, né? Eu dava muita aula, assim, no quadro. Quase não usava o projetor. E aí com a pandemia, comecei a usar aquela mesa digitalizadora (que eu amo de coração), comecei a usar mais slide... E também eu trouxe isso para o pós-pandemia: eu vou dar uma aula, eu faço um slide, eu mando o slide pros meninos, eu faço um mapa mental para otimizar o tempo... E aí eu vi que isso deu uma melhorada bem significativa nas aulas.

No trecho do depoimento de Ana, percebemos que estabelece a pandemia como um referente histórico que designa um "antes" e um "depois" à sua narrativa. O estabelecimento desse marco temporal para os processos pedagógicos se deve ao fato de que as práticas de ensino foram transformadas material e afetivamente diante da necessidade do distanciamento social.

Além disso, como testemunhado coletivamente, apesar de evento materialmente incontestado, a pandemia também se ergueu como um território de

disputas por narrativas densamente ideologizadas, através das quais tentou-se dar opacidade tanto às suas razões, quanto às suas consequências históricas.

Nesta perspectiva, muito mais do que uma inesperada e letal crise de saúde global, a pandemia travestiu-se em intensas discursividades ideológicas, cujas linhas de forças, no contexto educacional geral, serviram para interpelar (Althusser, s/d) as pessoas, assujeitando-as.

As repercussões sociais, materiais e afetivas destes agenciamentos ideológicos puderam ser observadas nos mais distintos territórios, o que inclui as diferentes formas de ensinar e aprender. Com efeito, a professora Ana, reconhece dobras, expressas como mudanças (linhas de forças) e adaptações – assujeitamentos e resistências, estabelecimento de linhas de fugas –, com as quais teve, de certa forma, de negociar/enfrentar. Estas negociações remetem à ideia de que os saberes-poderes-desejos e as práticas pedagógicas não são politicamente neutros, mas, determinados por contextos densamente políticos, históricos e sociais específicos.

A partir desta compreensão, vê-se a sujeita do discurso narrar a si mesma como alguém que teve a prática pedagógica e os afetos a ela correspondentes intimamente afetados pela crise pandêmica, registrando o trajeto que a levou a utilizar criativamente recursos tecnológicos diversos (mesa digitalizadora, slides, mapas mentais).

Como descreve Eni Orlandi (1999), a/o sujeita/o é interpelado pela história, pela língua e pela ideologia, assim, vemos nos discursos e nas práticas pedagógicas de Ana, o modo como assumiu para si as responsabilidades e os ônus relacionados à própria formação e, de maneira “performática” (Judith Butler, 1990) atualizou seu devir professora.

Nesse sentido, a utilização da tecnologia durante e a sua incorporação após a pandemia podem ser lidas como expressões desses devires e/ou dobras às quais, como docente, teve que flexibilizar-se.

No discurso, há a valorização ideológica das tecnologias e dos novos métodos de ensino a elas relacionados, enaltecimento que se evidencia no enunciado “eu amo de coração”, quando se refere à mesa digitalizadora, levando-nos a crer numa identificação afetivamente positiva com as novas práticas.

Do mesmo modo, ao afirmar que as mudanças “deram uma melhoria bem significativa”, a professora Ana reforça esse sentido positivo relacionado à

transformação nas práticas pedagógicas, associando o uso de tecnologias ao aumento da eficiência e à melhoria da qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, o conceito de rizoma, em Deleuze & Guattari (1995) – que representa uma estrutura não linear e não hierárquica, em constante conexão e expansão – também pode auxiliar-nos a acessar compreensivamente o relato da professora.

Quando Ana descreve uma transição do ensino tradicional (aulas no quadro) para um método que considera mais complexo e avançado (uso da mesa digitalizadora, slides e mapas mentais), podemos ler, do mesmo modo, uma forma de rizomatização do ensino, pois envolve a diversificação de recursos com novas conexões e fluxos de conhecimento que antes não estavam presentes ou eram menos explorados.

Sendo a desterritorialização um processo pelo qual um elemento escapa das condições ou territórios estabelecidos, rompendo com padrões fixos (Deleuze; Guattari, 1995), ao nos reportarmos à fala da professora, a pandemia pode ser vista como uma força de desterritorialização que traz desafios e propicia rupturas com a forma de ensino estabelecida (tradicionais aulas no quadro).

O uso da mesa digitalizadora e dos slides pode ser visto como uma reterritorialização, uma reconfiguração do espaço de ensino. O professor não volta ao antigo território (aula puramente presencial, no quadro), mas cria um novo espaço pedagógico no qual as ferramentas digitais e os novos métodos são assimilados ao processo, mesmo após o período pandêmico.

Podemos, assim, utilizar o termo “máquina de guerra” (Ibidem) para nos referirmos à professora quanto aos processos de mudanças por ela agenciados - o qual não se refere diretamente ao conflito bélico, mas a qualquer força criativa ou de transformação que desafia as estruturas historicamente reificadas.

O fato de a professora continuar a utilizar os recursos digitais após a pandemia sugere a emergência de uma linha de fuga, que rompe com o método anterior e abre novas possibilidades. A “melhora significativa” nas aulas mencionada na fala de Ana revela essa linha de fuga como algo produtivo, que amplia as possibilidades de ensinar e aprender.

A transição do quadro para o digital é um processo de desterritorialização e reterritorialização (Ibidem), onde novas máquinas pedagógicas são criadas. Esse movimento rizomático, que inclui slides, mesas digitalizadoras e mapas mentais,

gera múltiplas formas de transmitir conhecimento, desafiando as estruturas tradicionais. Assim, em vez de um retorno à "normalidade", temos a criação de um novo território, uma nova configuração educacional que se mantém para além da pandemia.

3.8.2. Bruna: a produção maquínica de si através de intensas trocas com as novas tecnologias

A seguir, analisaremos os discursos da professora Bruna acerca das mudanças percebidas em sua relação com a sala de aula no tempo-espço compreendido durante o ensino remoto emergencial:

Mudei... Eu mudei, assim, na escadinha do conhecimento. Muitas vezes a gente acha que o aluno sabe [mas] não sabe aquele termo do primeiro para ir para o terceiro degrau. Ele não sabe. Então a gente aprendeu bastante em relação a isso e [sobre] o valor também da pessoa em sala de aula.

E no primeiro dia que a gente chegou, oficialmente, um alívio e até uma emoção, que é outra vida. Tudo bem que não teve abraços, né? Mas, assim, de estar próximo... Até os alunos, até o calor deles, assim, "professora, que bom que estamos aqui".

Hoje a gente tá usando a tecnologia sim. O google sala de aula, meu Deus! Foi uma coisa brilhante que já existia e a gente não usava por achar que não precisava e que aqui ajudou bastante.

E o medo do novo também, que muitos achavam que a gente não iria conseguir, né? E foi "professora, deu certo. Eu gostei e tal". E usando o Meet junto com gravação, usando até slide também, a gente explicando... porque tem a lousa também que a gente usava, mesmo com a letreirinha horrível, mas pode ser... pequenas coisas, minha gente.

Acho que é aquele negócio: educação vale a pena, mesmo se você achar que recebe pouco, mas o intuito de você ajudar o menino ou a menina, que no caso, naquele momento, faz toda a diferença.

Eni Orlandi (1999), assim como Judith Butler (1990), discutem a importância do discurso como produção e produto do sujeito e de sua subjetividade. A linguagem, simultaneamente, é o resultado das interações humanas, ao mesmo tempo em que as (re)produz.

Nos depoimentos de Bruna, acima referidos, percebe-se a ênfase em um processo de autotransformação: "*Mudei*". A mudança é descrita como um trajeto entre elementos indissociáveis que vão desde o modo como ensina à forma como percebe o processo de ensino-aprendizagem. Transformações agenciadas, dentre

outros fatores, tanto pelas interações afetivo-discursivas com discentes, quanto pelas condições materiais da pandemia.

Ao referir-se aos níveis de aprendizagem, Bruna se utiliza do termo "*escadinha do conhecimento*", expressando o entendimento de que o conhecimento é construído gradualmente e em um processo espiralado em que cada etapa – ou “degrau”, como chama – é necessária para consolidar e avançar.

Todas estas mudanças, derivas, remetem ao devir mulher professora da pessoa Bruna, processo que ocorre em interação profunda com o contexto da pandemia e a forma como o sua atividade docente precisou moldar-se. Como apontaram Deleuze e Guattari (1995), a subjetividade não é algo fixo, estruturado, mas um processo, uma multiplicidade, uma incansável máquina produtora de desejos e singularidades.

Nesta perspectiva, o discurso da docente reflete movimentos de desterritorialização e reterritorialização de saberes-poderes-desejos intimamente relacionados ao ato de ensinar e às relações estabelecidas com o grupo discente.

A migração para o uso da tecnologia, como o Google Sala de Aula, e a adoção de novos formatos de interação (aulas remotas, “meet”, gravações) são exemplos de desterritorializações e territorializações – em dobras ocorridas num contexto que, apesar das dificuldades, abriu possibilidades.

Com efeito, nessa conjuntura, a constatação "*Eu tô melhorando*" expressa o trabalho daquilo que Deleuze e Guattari (Idem) denominam como “inconsciente maquínico”, ou seja, a produção contínua de desejos – devires – manifesta na abertura de Bruna para o novo, bem como a percepção de transformar-se ao relacionar-se com as novas tecnologias.

Neste sentido também podemos remeter à Judith Butler (1990) e sua teoria da performatividade, quando mostra o modo como nossos devires são construídos diariamente em nossas relações com discursos e práticas.

O ato de ensinar, especialmente em tempos de crise e mudança, como no caso da pandemia, tornou-se um palco onde nossas identidades foram abruptamente interpeladas e, assim, através dessas linhas de forças, agenciadas a “performar” mais intensamente em um tempo-espço atravessado por múltiplas intensidades.

As falas discente – "*Professora, que bom que estamos aqui*" – e da própria professora – "*A educação vale a pena*" – mostram que, nesse contexto de

adversidades, no bojo do próprio caráter performativo da docência, o reconhecimento e a validação mútuos são essenciais.

Com efeito, performativamente, a professora atua em linguagem, materialidade e afetos como alguém capaz de mobilizar saberes-poderes-desejos equipados para agenciar os desejos discentes em prol dessa formação.

Em suma, por intermédio do uso de diferentes perspectivas teóricas, percebemos que o trecho em questão revela uma complexa rede de relações de saberes-poderes-desejos e, da mesma forma, subjetividades em contínua transformação. A sujeita-professora emerge como alguém em constante construção, influenciada tanto por práticas pedagógicas quanto por estruturas sociais e tecnológicas.

A educação, nesse contexto, é vista como um espaço de luta, resistência e, acima de tudo, de reinvenção de si e do outro.

3.8.3. Rute: os deslocamentos relacionados às relações e à percepção do ambiente escolar

Vejamos agora o que nos diz a professora Rute, a respeito de sua experiência docente diante desse contexto no ensino remoto:

Eu acredito que tanto o professor, como aluno, ele aprendeu a valorizar a importância da sala de aula. Porque antes da pandemia estava ali, tudo normal. Já teve essa valorização do professor em sala de aula ensinando. Aí, como depois da pandemia voltou (eu acredito que foi essa volta), eles começaram novamente a perceber que o professor, ele é importante nesse sentido de ensino e aprendizagem.

O trecho destaca, como consequência da pandemia, o reforço à percepção da importância da sala de aula como um espaço essencial para o processo de ensino-aprendizagem. A referência a uma "valorização da sala de aula" é o reconhecimento do papel fundamental que esse contexto desempenha para a formação e a socialização entre discentes e docentes.

Isso se relaciona com a ideia de Eni Orlandi (1999) sobre a construção de sentidos através dos discursos compartilhados: a sala de aula é mais do que um espaço físico, ela é um espaço qualitativamente percebido, sendo, portanto, um local de intensidades em interações, saberes, afetos e desejos.

A menção à pandemia introduz a ruptura na ideia de continuidade do ensino. Nas palavras da professora Rute, a sala de aula era compreendida como um espaço "normal", contudo, com a pandemia e as medidas anti-contágio que exigiram a produção de novas formas de organização social, essa percepção foi interrompida. A pandemia obrigou à reavaliação das práticas pedagógicas e das relações entre docentes e discentes, levando a um processo de reconfiguração das dinâmicas educacionais.

Com o fim da necessidade de isolamento social, entretanto, o retorno à sala de aula se instituiu como um momento de reconfiguração de saberes-poderes-desejos, ou seja, de ressignificações e redimensionamentos de valores e relações dentro e fora da escola.

A frase "*eles começaram novamente a perceber que o professor, ele é importante*" sugere esse deslocamento nas antigas posições e sentidos associados aos/às docentes, com a ressignificação dos saberes-poderes-desejos a elas/eles relacionados, numa dinâmica que possibilitou a reavaliação de práticas e discursos que as/os subestimavam antes da pandemia.

Isso, de certa forma, se alinha com o pensamento de Judith Butler (1990) sobre a performatividade: assim como o que se entende como "identidade de gênero", a importância do/a professor/a não é um dado em si mesmo, mas uma construção social e histórica cotidiana que se torna mais visível em determinados contextos, como o retorno pós-pandemia.

É um fato que para se abordar a valorização do/a professor/a, é fundamental considerar as relações de poder que permeiam o ambiente escolar, afinal, a imagem que se tem das/os docentes é, da mesma forma, uma construção que envolve hierarquias, reconhecimento e, potencialmente, resistência.

Tais dinâmicas vinculadas às relações de poder também estão contidas no enunciado "Eu acredito que tanto o professor, como aluno, ele aprendeu a valorizar a importância da sala de aula" em que Rute sugere uma relação de aprendizado mútuo com implicações em seus devires.

Essa ideia de aprendizado coletivo remete ao conceito de micropolítica de Deleuze & Guattari (1997), onde as relações de aprendizado e ensino são dinâmicas

e produzem novos modos de subjetividade. A pandemia pode ter forçado tanto professoras/es quanto alunas/os a desenvolverem novas habilidades, reforçando a ideia de que o processo educativo é, em última análise, uma construção conjunta.

Com efeito, a análise desse depoimento revela o modo como a percepção que se tem em relação às posições de professores/as na sociedade sofre reconfigurações históricas mediadas por eventos externos, como a pandemia, uma crise que trouxe à tona a fragilidade e a importância das relações educativas.

Toda essa dinâmica expressa não só as mudanças nas percepções sobre o ensino, mas, do mesmo modo, convida a uma reflexão crítica sobre como esses processos de valorização são continuamente construídos e (re)negociados nas interações sociais, históricas e afetivas entre docentes e discentes.

3.9. SOBRE OS SENTIMENTOS E EMOÇÕES QUE DERIVARAM DAS MUDANÇAS ÀS QUAIS AS PROFESSORAS NECESSITARAM SE ADEQUAR

Figura 2 – Sentimentos e emoções frente aos desafios tecnológicos



Fonte: Gabi Benedita (2025)

3.9.1. Rute: as dinâmicas entre humanos e não humanos, docentes, discentes e tecnologias em sala de aula

Vejamos o que Rute nos relata a esse respeito:

Não...eu, querendo ou não, a questão da idade, a gente tem uma certa facilidade com a tecnologia, né? Então, um e-mail era tranquilo, enviar um link, tranquilo. Então, pra mim não foi um choque tão grande, tá? Só essa questão de realmente produzir vídeos, planejar, escolher alguns conteúdos que dessem pra o que o aluno aprendesse, né? Mas, eu particularmente, assim, não tive muita dificuldade.

É só a questão de trazer o aluno pra aquela aula, né? E aí era, justamente, a preocupação de todos nós. Porque o aluno, ele não queria separar aquele tempo pra ir assistir uma aula de Matemática, que é o calo dos alunos. Então, pra gente pesou essa questão, né? Poxa, meu aluno de Matemática, que gostava em sala de aula, passou a não querer aquilo.

Desinteresse com certeza. Até porque eles preferiam estar fazendo outras coisas. Eles, talvez, tivessem acesso à internet, mas não quisessem estar, ali, sentados, assistindo a uma aula, né? Estava, ali, jogando, fazendo qualquer outra coisa(...), mas, foi realmente um processo bem complicado.

No discurso de Rute, a relativa afinidade da professora com a tecnologia aparece como um agenciamento central, refletindo uma relação de saberes-poderes-desejos ambivalentemente estabelecida entre humana e não humano, sujeita e objeto.

A afirmação inicial "*a questão da idade, a gente tem uma certa facilidade com a tecnologia*" aponta à construção de uma auto-imagem em que há identificação-motivação-desejo em relação à ideia da tecnologia e que, do mesmo modo, vincula a ideia de geração (idade) ao modo como se dá a experiência com as ferramentas digitais.

Desse entendimento, expresso por Rute, emerge a compreensão de caráter ideológico e/ou interdiscursivo (Eni Orlandi, 1999) de que a habilidade no manejo das tecnologias está associada à ideia de juventude, relação que, por sua vez, teria a ver com a "facilidade" ou abertura para o novo "característica" dessa fase.

Numa época em que os sujeitos são cada vez mais fortemente interpelados (Althusser, s/d; Orlandi, 1999) pelas tecnologias, a habilidade nestas práticas tem se firmado como um valor "identitário" – tanto de gênero, quanto de geração (idade).

A existência ou não dessa afinidade/habilidade tornou-se uma espécie de marcador temporal que – atrelado a outras categorias tais como classe e raça – trabalha ideologicamente com o intuito de diferenciar as pessoas, desta vez sob a evidência (Eni Orlandi, 1999) da familiaridade com as novas ferramentas.

Nessa perspectiva, a expressão "*pra mim não foi um choque tão grande*" expressa a tentativa de demonstrar esta sintonia com os agenciamentos tecnológicos e, desse modo, normalizar as relações com essa nova realidade, mostrando-se apta a enfrentá-la. Neste sentido, Rute parece buscar mostrar o controle sobre a situação, prática que conduz à ideia de que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas, do mesmo modo, a constitui (Judith Butler, 1990).

Sob este entendimento, o uso do termo "choque", inicialmente evocado, sugere uma experiência potencialmente disruptiva, mas que fora rapidamente amenizada pela experiência prévia com a tecnologia. No contexto discursivo, a preocupação central estaria, ao final, relacionada à necessidade de conexão afetiva entre docente-discente: "*trazer o aluno pra aquela aula*".

Nas palavras da docente:

(...)eles preferiam estar fazendo outras coisas. Eles, talvez, tivessem acesso à internet, mas não quisesses estar, ali, sentados, assistindo a uma aula, né? Estava, ali, jogando, fazendo qualquer outra coisa... Mas, foi realmente um processo bem complicado.

Nesta fala, a tecnologia – que cada vez mais se expressa como sujeito, ao invés de portar-se como mero objeto da contemporaneidade (Latour, 1994) – emerge mais claramente como desleal concorrente na disputa pela atenção discente.

Na fala de Rute, predomina o sentimento de ter que disputar com a tecnologia pela atenção discente durante a aula de Matemática, situação que se manifesta à consciência como a preocupação em criar um espaço onde as/os alunas/os possam se sentir motivadas/os a aprender.

Seu discurso reflete, portanto, não somente uma disputa de poder entre docente e discentes – que alternam entre si as posições de sujeito e objeto – mas, simultaneamente, uma dinâmica de poder entre docente e tecnologias – que, do

mesmo modo, alternam as posições de sujeito e objeto e linhas de forças relacionadas aos saberes-poderes-desejos que lhes dizem respeito.

Todo esse jogo que se materializa em ambiguidades revela, por fim, uma interação em que ora a professora aparece como sujeita, ora precisa assujeitar-se (Judith Butler, 2018) seja mediante humanos, seja perante não humanos (Latour, 1990; Donna Haraway, 2000).

Neste sentido, Rute menciona que "*o aluno, ele não queria separar aquele tempo pra ir assistir uma aula de Matemática*". Tal discurso parece transparecer o incremento de uma crise no processo de ensino-aprendizagem, onde a aula de Matemática, tradicionalmente vista como "*o calo dos alunos*", considerando o contexto, tornou-se ainda mais desvinculada das necessidades e desejos dos estudantes.

É interessante notar-se que esse desinteresse também pode ser interpretado através do conceito de *reterritorialização* de Deleuze e Guattari (1997), onde as formas de ensino e aprendizado, desafiadas, precisam ser ressignificadas para se adequarem aos novos contextos e práticas.

Além disso, o entendimento, expresso pela professora de que os alunos "*preferiam estar fazendo outras coisas*", destaca um fenômeno no qual a multiplicidade de experiências que a internet proporciona gera um ambiente no qual a atenção e o engajamento se tornam fragmentados.

A afirmação de que os alunos "*estavam ali jogando, fazendo qualquer outra coisa*" evidencia ainda a competição entre práticas de ensino tradicionais e novas formas de entretenimento e aprendizado. Percebemos na conclusão do discurso de Rute, ao afirmar que "*foi realmente um processo bem complicado*" em que emergem imbricadas as complexidades enfrentadas no cenário educacional contemporâneo, afinal o aprendizado não segue uma linearidade, mas se entrelaça em múltiplas direções e conexões.

Com efeito, o discurso da professora de Matemática revela uma luta constante pela relevância e eficácia do ensino em um mundo em rápida transformação, onde o devir, a motivação e a prática pedagógica são constantemente redefinidas como espaços à deriva das forças que os atravessam.

A professora Clara, por sua vez, também expressou “afinidade” com o uso das tecnologias, como podemos compreender em falas como as transcritas a seguir:

Não, pra mim foi bom porque eu aprendi outras coisas, né, que a gente pode hoje. É tanto que você vê que na maioria das reuniões muitas pessoas não precisam mais se deslocar, eles conseguem fazer dependendo do momento da reunião, através das plataformas que existiam e eram inutilizáveis, elas são utilizadas como devia.

Então, esses novos recursos que eu achei muito positivo e pra mim foi tranquilo, eu gostei, por mim eu utilizava até hoje. Inclusive, no ano passado eu estava de licença maternidade, alguns ex-alunos meus pediram ajuda pra entrar no vestibular, e eu usei esse meio para ajudá-los.

A Análise do Discurso proposta por Eni Orlandi (1999) nos possibilita a realização de uma abordagem crítica sobre como as subjetividades e os devires são construídos dentro de contextos discursivos, sociais e tecnológicos.

Ao examinar o trecho da fala da professora Clara, podemos perceber como a adaptação às novas ferramentas de ensino remoto não apenas reconfigura a prática pedagógica, mas, em intensidades diferentes, os próprios devires e subjetividades da docente e das/os discentes.

No trecho em questão, Clara expressa uma vivência positiva e adaptativa – desdobramentos – às dobras presentes no contexto educacional, estabelecidas nas interações com o ensino remoto.

O discurso inicial "*pra mim foi bom porque eu aprendi outras coisas*" reflete uma construção de subjetividade que se distancia daquilo que representa o modelo tradicional de ensino. Isso é emblemático das ideias de Eni Orlandi (1999), que propõe que a linguagem e o discurso não são apenas reflexos da realidade, mas também instrumentos de construção do devir.

Assim, podemos pressupor, de acordo com seu depoimento, que Clara não apenas se adapta, mas ressignifica e reconfigura sua experiência, o que repercute na ideia de que o sujeito é também um efeito do discurso, moldado pelas práticas e ferramentas que utiliza.

A fala da professora revela, portanto, uma relação de entrosamento com as novas tecnologias, que, segundo ela, são "*muito positivas*" e que a ajudaram a realizar atividades educacionais e manter o vínculo com o grupo discente, mesmo em um período em que estava em licença maternidade.

A frase "*eu gostei, por mim eu utilizava até hoje*" indica uma apropriação dessas tecnologias que transcende a mera utilidade; ela expressa transformações em discursos e práticas, corpos e subjetividades que nos sugerem que o uso das plataformas digitais não fora visto apenas como uma necessidade pontual, mas como uma deriva que pode conduzir a práticas de empoderamento e autonomia.

A vivência de Clara – mulher, mãe de gêmeos – mostra que, apesar das dificuldades associadas à maternidade, ela se sente capaz de interagir e contribuir no ambiente educacional mediado pelas tecnologias, o que nos sugere uma reconfiguração daquilo que é compreendido como identidade de gênero e docência.

Nesse aspecto, o devir da professora pode ser iluminado pelo que Judith Butler (1990) nos apresenta em seu livro *Problemas de Gênero* quando argumenta que a identidade é performativa, isto é, (re)construída continuamente, através de atos reiterados.

A maneira como Clara se posiciona ao afirmar que "*eu gostei, por mim eu utilizava até hoje*" sugere uma renegociação de seu devir profissional em relação às novas tecnologias. Ela não é apenas uma consumidora dessas ferramentas, mas se torna agente ativa em sua utilização, desafiando normas estabelecidas sobre o ensino e o redefinindo possibilidades acerca do papel da professora. Essa reconfiguração aponta para a possibilidade de novas práticas pedagógicas que transcendem os supostos limites impostos ideologicamente.

A partir da perspectiva de Teresa de Lauretis (1987), em seu trabalho sobre os dispositivos de gênero, podemos refletir sobre o modo como as plataformas digitais também atuam como dispositivos que podem promover ou limitar a expressão de gêneros. Clara menciona como as plataformas "*eram inutilizáveis*" e se tornaram ferramentas eficazes, o que nos sugere uma transformação na percepção dessas perspectivas.

Esse movimento pode ser, inclusive, visto como uma (re)invenção das possibilidades de suas derivas no espaço profissional, em movimentos alternados de (des)territorializações que não se limitam às questões de gênero, mas também envolvem as dinâmicas de sabers-poderes-desejos que operam nas práticas sociais e culturais.

Neste sentido, Clara reimagina seu lugar no mundo como professora de Matemática através do uso da tecnologia, o que exemplifica a maneira como as tecnologias podem atuar como meios de inovação e transformação das práticas de ensino, oferecendo novas possibilidades para a inclusão e a participação.

Podemos pensar que as heterogeneidades e a noção de rizoma trazidas por Deleuze & Guatarri (1997) são particularmente relevantes nesse contexto, onde Clara, ao mencionar a capacidade de ajudar alunos "*através das plataformas*", nos sugere a existência de uma dinâmica não linear e interconectada de aprendizado e colaboração.

Isso se alinha à ideia de um espaço de aprendizado rizomático, onde as conexões não são hierárquicas, mas fluidas e múltiplas. O ensino remoto, portanto, não é apenas uma substituição do ensino presencial, mas uma oportunidade de expandir as relações pedagógicas, permitindo que múltiplas vozes e experiências sejam ouvidas e compartilhadas.

Por fim, Latour (1994), através de sua abordagem sobre a agencialidade dos não-humanos nos levam a considerar as plataformas digitais não apenas como ferramentas, mas como agentes que co-participam da construção de experiências educacionais. A afirmação de Clara sobre ter ajudado alunos durante sua licença maternidade sublinha a capacidade das tecnologias de não apenas mediar, mas também possibilitar a ação em contextos onde a presença física é limitada. Essa capacidade de agir em conjunto com as tecnologias ressalta a interdependência entre sujeitos e objetos, enfatizando que as tecnologias não são neutras, mas carregam valores e potencialidades que influenciam as práticas sociais.

Assim, a análise do discurso de Clara sob uma perspectiva pós-estruturalista revela não apenas uma adaptação ao ensino remoto, mas uma rica reconfiguração de sua subjetividade e devir, de suas práticas pedagógicas e de suas relações sociais.

Essa reinterpretação das tecnologias educacionais desafia as normas estabelecidas e abre espaço para novas formas de subjetividade e experiência, enfatizando a importância das vozes femininas nesse contexto. Assim, o discurso se

torna um espaço de lutas e de possibilidades, refletindo a complexidade das relações de gênero, poder e tecnologia na contemporaneidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa tentamos entender em profundidade o modo com as experiências vividas ao longo do Ensino Remoto Emergencial na pandemia impactaram os devires de professoras de Matemática do Ensino Médio.

Tal como proposto pelos filósofos Deleuze e Guattari (1997), o devir foi abordado como um processo que ocorre continuamente na interação profunda dos desejos com a exterioridade (dobra). Estes desejos seriam fontes de linhas de fugas que possibilitariam derivas de sentidos, rupturas, resistências, criatividade e transformações as mais diversas (Ibidem).

Além desses autores – e não menos importantes – estão presentes ao longo deste trabalho um conjunto de pensadoras/es pós-estruturalistas focados em analisar discursos, relações de poder e dispositivos de gênero, tais como Judith Butler, Suely Rolnik, Teresa de Lauretis, Michel Foucault e Louis Althusser. Essa imbricada rede de ideias potencializou o instrumental da Análise do Discurso, na proposta de Michel Pêcheux (Eni Orlandi, 1999), dispositivo teórico-metodológico utilizado para fazer as leituras das falas das professoras.

Esse arcabouço conceitual pós-estruturalista propiciou-nos uma escuta e um olhar em que foram valorizadas as heterogeneidades expressas por cada uma das professoras entrevistadas em relação às suas experiências no ensino remoto – seus historicidades, afetos, desejos, subjetividades, heterogeneidades – levando-nos a abdicar da obrigação de buscarmos indícios de fenômenos gerais e/ou universais.

Por intermédio desse viés, pudemos, portanto, alcançar as múltiplas perspectivas através das quais as experiências de ensino remoto emergencial, resultantes da pandemia, impactaram professoras de Matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão Moxotó-Ipanema.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa: compreender como as experiências vividas no processo do Ensino Remoto Emergencial ao longo da pandemia por COVID-19 impactaram os devires de

mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão Moxotó-Ipanema.

Por sua vez, como objetivos específicos, propusemos: (i.) Verificar de que forma as experiências vividas no Ensino Remoto de Matemática ao longo da pandemia por COVID-19 repercutiram na atividade docente de professoras de matemática do Ensino Médio. (ii.) Demonstrar o modo como a ideia de identidade de gênero interfere no exercício da docência de matemática.

Em suas entrevistas, estas docentes fizeram emergir memórias de uma experiência densa, complexa e multifacetada em que se destacaram tanto os desafios históricos, materiais e afetivos com os quais se relacionaram – dobras –, quanto as linhas de fugas traçadas e empreendidas naquele espaço-tempo de absolutas incertezas – desdobramentos possíveis.

Nesta perspectiva, o devir veio estabelecer-se em seus discursos à forma de trajetórias *sui generis*, traçadas entre as premências históricas e a incessante produção do desejo, então estabelecidas, ao longo da pandemia, no tempo-espaço entre o ensino remoto de Matemática e os agenciamentos para os cuidados com a casa.

Nos devires destas mulheres professoras, o incansável exercício de territorializações, desterritorializações e reterritorializações para atender aos agenciamentos históricos e às demandas de superação das barreiras tecnológicas e reinvenção de suas práticas pedagógicas.

Estes processos, verdadeiramente forçados e cheios de incertezas, evidenciaram realidades de desigualdades sociais que prejudicaram o aprendizado de discentes, sobretudo, em escolas públicas, onde a falta de acesso às tecnologias e equipamentos tecnológicos tornaram-se um obstáculo significativo.

Dentre as desigualdades historicamente construídas e que incidem sobre as professoras, estão os dispositivos de gênero que se manifestam em estereótipos e expectativas que colocaram-nas em papéis de cuidado e sacrifícios intensificados pela sobreposição dos ambientes de exercício da docência ao ambiente doméstico durante o Ensino Remoto Emergencial.

Do mesmo modo, a docência de Matemática – um campo hegemonicamente falologocêntrico (Derrida, 2001) – apresenta desafios específicos para as professoras, que frequentemente precisam lidar com preconceitos vinculados ao gênero feminino e, neste sentido, às bio-lógicas, ou seja, aos argumentos baseados

de uma essência universal, inerente aos corpos, que estipula um masculino racional e um feminino emocional.

Tais pontos se firmam como uma sobrecarga existencial para as professoras, não apenas no que diz respeito à adaptação ao ensino remoto, mas, do mesmo modo, em relação ao estabelecimento de seu lugar em um espaço educacional ainda permeado por desigualdades de gênero e que coloca a 'mulher professora de Matemática' como subalterna em relação ao homem que exerce a mesma profissão.

Desse modo, sob o olhar das teorias pós-estruturalistas, compreender as experiências dessas mulheres professoras como processos complexos de subjetivação, em que, neste difícil contexto, foram atravessadas incessantemente por diferentes aspectos relacionados à produção do desejo, à ordem histórica e, é claro, às tecnologias de gênero.

Esta densa interação de linhas de forças e linhas de fugas as mais diversas espelharam as heterogeneidades em devires expressos por estas docentes, onde se destacaram fortemente os agenciamentos de gênero e a mediação da tecnologia.

A docência, antes ancorada na materialidade do espaço físico e na produção de desejos potencializada pela presença corporal, foi obrigada a desterritorializar-se para adaptar-se ao ensino remoto, fato que demandou às professoras que reconfigurassem rapidamente os seus modos de ensinar e de interagir com o grupo discente.

Com efeito, essa transição não foi apenas técnica e material, mas operou densos deslocamentos, e em várias camadas, de afetos e desejos que afetaram singular e profundamente a maneira como as docentes vivenciaram e deram sentidos às suas práticas.

A mudança compulsória exigida pela pandemia, a reconfiguração dos espaços e os movimentos de re/des/territorialização dela decorrentes, além dos deslocamentos nas práticas pedagógicas, incidiram como fortes correntezas em linhas de forças os papéis de gênero – "performatividade de gênero" – tradicionalmente femininos de cuidado e suporte na mediação entre tecnologia e ensino.

Sob as mais diversas justificativas, a estas forças, tais mulheres responderam assujeitando-se e internalizando expectativas normativas, às quais tentavam corresponder aos padrões de excelência e dedicação, mesmo em condições adversas.

Ao atenderem às demandas do ensino remoto, muitas vezes sem recursos ou formação adequados, as professoras foram submetidas a uma espécie de "violência simbólica," como sugere Bourdieu (1979), ao serem pressionadas a adaptar-se sem o suporte necessário e, ainda assim, manter o padrão educacional esperado. Esse cenário reforça a noção de que o gênero não é um aspecto meramente privado, mas um "dispositivo de poder" que permeia e disciplina a vida profissional das mulheres (Judith Butler, 1990).

Teresa de Lauretis (1987) descreve o gênero como uma tecnologia que molda as identidades e regula os comportamentos, e isso se reflete no desafio das professoras de Matemática ao buscarem posicionar-se em um campo que exige racionalidade e objetividade, atributos tradicionalmente atribuídos ao masculino.

De acordo com a teoria de performatividade de gênero de Judith Butler (1990), a presença dessas professoras de Matemática desafia e ressignifica a ideia de que lógica e análise são características exclusivamente masculinas. Cada aula ministrada é um ato performativo que, aos poucos, desestabiliza as normas de gênero, criando novas possibilidades de subjetivação para elas e o grupo discente. Esse processo reflete o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) chamariam de uma "linha de fuga," onde as docentes rompem com as expectativas normativas e criam um novo espaço simbólico dentro da Matemática.

Durante a pandemia, a sobreposição de papéis entre o espaço doméstico e o profissional destacou a carga dupla que as professoras enfrentam, reforçando o que Teresa de Lauretis (1987) define como a "tecnologia de gênero." A casa, espaço tradicionalmente associado às mulheres, tornou-se também o local de exercício da docência, e essa convergência intensificou a expectativa de que as docentes seriam capazes de "dar conta" de todas as responsabilidades, tanto pedagógicas quanto familiares. Essa fusão reflete o que Eni Orlandi (1999) descreve como um "território discursivo," onde os sujeitos (neste caso, as professoras) precisam lidar com múltiplas demandas e expectativas, mantendo uma identidade coerente e produtiva.

A análise da experiência das professoras de Matemática no ensino remoto evidencia, portanto, a intersecção entre as tecnologias digitais e as tecnologias de gênero. Conforme aponta Judith Butler (2018), o poder opera sobre as sujeitas de maneira a moldar seus devires e (re)definir comportamentos.

Assim, a presença de dispositivos tecnológicos, que visavam facilitar a prática pedagógica, naquele contexto de isolamento social da pandemia, acabou tornando-

se também uma "tecnologia de sujeição," impondo uma sobrecarga e reforçando papéis tradicionais femininos que exigem adaptação, resiliência e cuidado.

Considerando essas teorias, é importante reconhecer que o ensino remoto deixou marcas significativas, tanto no aspecto profissional quanto pessoal das docentes. A análise de Deleuze e Guattari sobre a relação entre territórios e linhas de fuga, combinada com a perspectiva performativa de Judith Butler, nos ajuda a perceber que as experiências dessas professoras são também espaços de resistência e reinvenção. Em meio aos desafios e pressões, emerge uma subjetividade docente que não se limita a adaptar-se às condições adversas, mas que também cria novas formas de agência e redefine seu papel na educação.

Por fim, à luz das teorias pós-estruturalistas de gênero, reconheço como o ensino remoto emergencial catalisou transformações profundas em minha própria experiência como pesquisadora e nas identidades profissionais das professoras de Matemática entrevistadas. Vejo que a sobrecarga e o desgaste por elas relatados não são falhas individuais, mas efeitos de um sistema que, como Judith Butler (1990) nos lembra, molda sujeitos conforme normas de gênero. Ao me colocar ao lado dessas mulheres, percebo que sua resistência vai além da simples adaptação: elas atuam de fato na reconfiguração das relações de poder e do campo da Matemática, produzindo subjetividades que rompem e transbordam os limites impostos.

Essas constatações me levam a defender com ainda mais convicção a urgência de políticas educacionais que, reconhecendo e aliviando tais sobrecargas, promovam uma reestruturação do ensino capaz de valorizar a docência feminina — sobretudo em áreas historicamente marcadas pela hegemonia masculina, como a licenciatura em Matemática. Não falo apenas por elas, mas também pelo lugar de voz e luta a que esta pesquisa me chamou.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 16ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

_____. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro. Edições Graal, s/d.

_____. *O futuro dura muito tempo / Os fatos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ANDES, Sindicato Nacional. *Mulheres estão ainda mais sobrecarregadas durante a pandemia, aponta pesquisa*. <[Mulheres estão ainda mais sobrecarregadas durante a pandemia, aponta pesquisa \(andes.org.br\)](https://www.andes.org.br/)> acesso em março de 2023.

AZEVEDO, M. *Alunos da rede estadual de Pernambuco não serão reprovados em 2020*. JCNe. Publicado em 02 de dez de 2020. Disponível em: <[Alunos da rede estadual de Pernambuco não serão reprovados em 2020](#)> Acesso em 28 de fevereiro de 2025.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980;

_____. *O Segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Tradução Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRIDI, Maria Aparecida et al. *O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19*. <[ARTIGO REMIR.pdf \(unicamp.br\)](#)> Acesso em: 15 nov. 2022.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nova Iorque: Routledge, 1990.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora ABDR, 21ª edição. Rio de Janeiro, 2021.

_____. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*; tradução Rogério Bettoni. 1ª ed. 5. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

_____. *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*. Verso Books, 2018.

_____. *Défairele Genre*. Paris, Éditions Amsterdam, 2006.

DAU, Gabriel. **O que é o ensino remoto e o seu papel fundamental em 2021** <<https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-em-2021/>>acesso em:10 jul. 2021.

DAVIS, Angela. **Educação e Libertação: a Perspectiva das Mulheres Negras** (H. R. Candiani, Trad.). São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DELEUZE, Gilles., & GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** (H. P. Rouanet, Trad.). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia (Vol. 4)**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Graal,1988, 2ª edição, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 4. ed. SAGE Publications, 2006.

DERRIDA, Jacques. **De la grammatologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1976.

_____. **Posições**. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DOMÈNECH, M., TIRADO, F. e GOMÉZ. Lucía. **A dobra: psicologia e subjetivação**. In: SILVA, Tomaz T. Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAUDÊNCIO, Eliane Kelli. Relações de gênero na matemática. In: **Anais IV Desfazendo Gênero – Seminário Desfazendo Gênero**, 2019. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64221>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GROSH, Raísa. *As mulheres são as que mais sofrem com acúmulo de tarefas e sobrecarga durante a pandemia*. <https://cotidiano.sites.ufsc.br/mulheres-sao-as-que-mais-sofrem-com-acumulo-de-tarefas-e-sobrecarga-durante-a-pandemia/> Acesso em: 12 de ago. 2021.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *As máquinas de ver: ensaios sobre subjetividade e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, ([1987] 1981).

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Handbook of Qualitative Research. SAGE, 2005.

HARAWAY, Donna. *Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In: Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

_____. *Quando as espécies se encontram: notas para uma ecologia da convivência*. Tradução: Juliana Fausto, São Paulo: Ubu Editora, 2000.

HOMRICH, Bruna. *Mães docentes falam de angústias e desafios do trabalho remoto* <<https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=6528>> Acesso em: 12 jul. 2021.

KASTRUP, Virgínia. *Caminhos da Pesquisa Qualitativa*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LATOURETTE, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAURETIS, Teresa de. *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LEMOS, Ana. H. C.; OLIVEIRA, Alane. B.; MONZATO, Priscila. P. *Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família*. *Revista de Administração de Empresas*, v. 60, n. 6, p. 388-399, 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020200603>

LOPES, Regina Célia.; CAREGNATO, Cristina Elvira. *O estranhamento e a desnaturalização por dentro: da educação autônoma para a educação*

autêntica. *Movimentação*, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 56–74, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/6720>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação, Gênero e Sexualidade: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MANSANO, Sônia Regina V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8, (2), 2009.

MARCONI, Maria Alice; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 9ªed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAS, Adalgizo Eufrásio. **A ressignificação da prática docente em tempos de COVID-19 no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) – SÃO PAULO/BRASIL**: doi.org/10.29327/211653.6.11-7. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 87–101, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MORAES, Amaury César. **Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica**. In: MORAES, Amaury César. *Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NOGUEIRA, Carlos. **Análise do discurso**. In: ALMEIDA, Ana Sofia; AMÂNCIO, Lígia; PINTO, Pedro (Orgs.). *Paradigmas e Métodos de Investigação Qualitativa em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf. Acesso em: 20 dez, 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2020.

_____. **Terra à Vista: Discurso do Confronto – Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

_____. **Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa**. *RUA*, (21), 1–12, 2015.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

OST, S. **Mulher e mercado de trabalho**. *Revista Âmbito Jurídico*, 2009. <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-64/mulher-e-mercado-de-trabalho/>> Acesso em: 11ago 2021.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwùmí. *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

Pandemia elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação<<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/pandemia-elevou-sobrecarga-de-trabalho-das-mulheres-na-educacao/>> acesso em: 11 jul. 2021.

Pandemia impacta ainda mais a vida das mulheres. <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/08/19/pandemia-impacta-mais-vida-das-mulheres>> acesso em 14 de março de 2023.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

PINTO MARTINS, S.: *Derecho del Trabajo*, São Paulo, Atlas, 2008.

Professoras enfrentam sobrecarga em dupla jornada de trabalho na pandemia<<https://esquinagrandetijuca.home.blog/2020/12/06/professoras-enfrentam-sobrecarga-em-dupla-jornada-de-trabalho-na-pandemia/>> acesso em: 20jun. 2021.

QUEIROZ, Mary E.; QUEIROZ, Antonio E. *Tributação e Desigualdade no Pós-Pandemia*. <[Tributação e Desigualdade Pós-Pandemia \(2023\) — Queiroz Advogados](https://tributacaoedesequaldade.com.br/tributacao-e-desigualdade-pos-pandemia-2023-queiroz-advogados)> acesso em: 24 ago. 2023.

SCOTT, Joan W. *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press, 1998.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. *A (in)visibilidade das mulheres no campo científico*. *Travessias*, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, José. M. S. et al. *A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia*. *Revista Feminismos*, Vol. 8, N. 3, Set – Dez 2020.

SILVA, Tomaz. *A Dobra: psicologia e subjetivação*. In: SILVA, Tomaz T. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIQUEIRA, D. P.; SAMPARO, A. J. F. *Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade*. *Revista Direito em Debate*, [S. l.], v. 26, n. 48, p. 287–325, 2017. DOI: 10.21527/2176-6622.2017.48.287-325. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/7233>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUZA, Juliana B. *Mulheres na Matemática: Discurso e Poder*. Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

SOUZA, Kátia R. et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário da pandemia.** <<https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/#>> Acesso em 14 de julho de 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth A. **Poststructuralism, Feminism, and Discourse Analysis: The Intersection of Theory and Method.** *Journal of Educational Research*, v. 95, n. 1, p. 3-15, 2011.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology.** London, Methuen, 1970.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.* Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242> Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo.

WOOLF, Virginia. **Um quarto só seu.** Tradução de Denise Bottmann, Porto Alegre; L&PM, 2019.

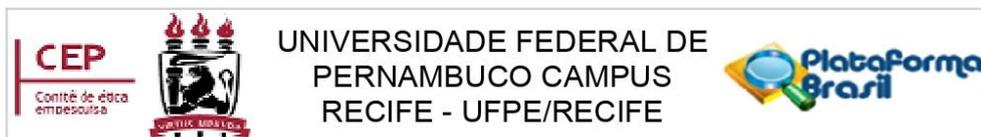
ZANELLO, Valeska. **Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia.** In: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (Org.). *Aborto e (não) desejo de maternidade(s): questões para a psicologia.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p.103-122.

APÊNDICE A — ROTEIRO FLEXÍVEL DE QUESTÕES

1. Como foi a escolha da licenciatura em matemática para sua vida?
2. Há quanto tempo você leciona a disciplina de matemática?
3. Há quanto tempo você ensina matemática no ensino médio?
4. Como era esse processo antes da pandemia?
5. Olhando hoje para o contexto da pandemia, que diferenças você visualiza entre a sua relação com a sala de aula antes da pandemia e ao longo dela no processo de ensino remoto?
6. Antes da pandemia você havia ministrado aulas de matemática remotamente?
7. Você sentiu alguma dificuldade ao preparar ou ministrar suas aulas remotamente no contexto da pandemia?
8. A que você atribui esse sentimento?
9. De que modo você se sentia em relação à frequência/participação dos/as alunos/as nas suas aulas antes da pandemia e ao longo dela no ensino remoto?
10. Durante o período do ensino remoto houve necessidade de apropriar-se de novas ferramentas de trabalho? Quais?
11. Como você lidou com esse fato (necessidade ou não) e quais os sentimentos que derivaram disso?
12. Em sua opinião, se houve a necessidade de se adequar a novas tecnologias para exercer a docência de forma remota, isso trouxe mais efeitos positivos ou negativos durante esse período? Descreva.
13. Durante o período da pandemia, que sentimentos predominaram em relação ao contexto do ensino remoto da matemática?
14. A que você atribui isso? Poderia falar um pouco sobre suas experiências?
15. O que mais te incomodava ou te estressava ao ensinar matemática no modo remoto?
16. O que, ao contrário, facilitava seu trabalho ou te tranquilizava no mesmo contexto?
17. Algo do que te incomodava ou te tranquilizava poderia estar relacionado ao fato de ser mulher?
18. Como? De que modo isso ocorria?

19. No seu ambiente de trabalho você percebeu alguma forma diferenciada de tratamento entre você e outros profissionais da área em decorrência do seu gênero, classe social ou raça durante o período do ensino remoto?
20. Você acredita que, por ser mulher, a experiência de lidar com o ensino remoto tenha sido mais difícil que para os colegas de trabalho homens? Por quê?
21. Houve dificuldade em estabelecer uma separação entre o momento destinado ao trabalho remoto e as particularidades inerentes ao ambiente doméstico?
22. Houve situações em que você sentiu que não estava conseguindo atender às necessidades do trabalho mediante as demandas domésticas?
23. Poderia compartilhar alguns desses momentos e como se sentia?
24. Houve momentos em que você sentiu que não estava conseguindo atender às demandas domésticas mediante as necessidades do trabalho?
25. Poderia compartilhar alguns desses momentos e como se sentia?
26. Por ser mulher e professora de matemática, você experimentou alguma dificuldade em realizar seu trabalho?
27. Como professora, quais as experiências mais marcantes ao longo do ensino remoto? Positivas e negativas?
28. Olhando para trás, que marcas você traz hoje das experiências relacionadas ao ensino remoto na pandemia como mulher e como professora de matemática?

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 ÀS SUBJETIVIDADES DE MULHERES PROFESSORAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71532523.5.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.285.824

Apresentação do Projeto:

O projeto trata de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGEEM para qualificação no Mestrado Acadêmico. O título descrito "As repercussões do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 às subjetividades de mulheres professoras de matemática do ensino médio", tem como pesquisadora responsável Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque. A orientadora da mestranda é a Professora Daniella Rodrigues de Farias do Núcleo de Design do Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa foi motivada diante da hipótese "Os processos de subjetivação vivenciados por mulheres professoras podem ter sofrido tensionamentos, deslocamentos ou mudanças importantes ao tentar conciliar no dia a dia, ao longo do Ensino Remoto Emergencial, as demandas provenientes de dois contextos outrora distintos."

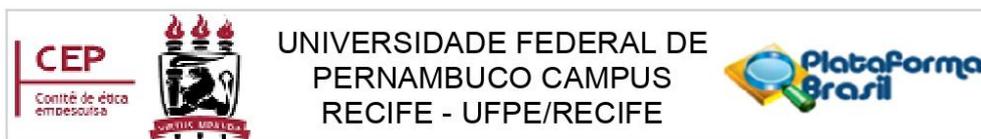
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as experiências vividas no processo do Ensino Remoto Emergencial ao longo da pandemia por COVID-19 impactaram os processos de subjetivação de mulheres professoras de matemática do Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.285.824

- Verificar de que forma as experiências vividas no Ensino Remoto de matemática ao logo da pandemia por COVID-19 repercutiram na atividade docente de professoras de matemática do Ensino Médio;
- Demonstrar o modo como a ideia de identidade de gênero interfere no exercício da docência de matemática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Existe a possibilidade das entrevistadas sentirem desconforto, ainda se sentirem constrangidas ou angustiadas em relação às suas expressões e possíveis divergências que dizem respeito aos âmbitos político, social, regional e étnico-racial.

Benefícios:

Possibilidade de refletir sobre a realidade que se fez presente como docentes de Matemática durante o ensino remoto, tendo como princípio básico desigualdades de gênero, interfaces relacionadas às práticas e discursos de classes sociais, etnias, raça e regionalidade.

“O ato da entrevista com as professoras de Matemática torna ainda possível a tomada de consciência da sujeição que o androcentrismo as interpela, podendo desencadear de processos de resistência e de mudanças frente às linhas de força socioculturais e agindo de forma contributiva para a redução das desigualdades de gênero, que empacam a carreira profissional da mulher.”

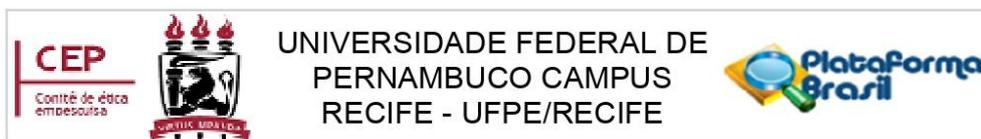
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é básica de abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. No desenvolvimento, serão realizadas entrevistas gravadas em áudio. Terá a participação de dez professoras de Matemática do Ensino Médio. Assim, como critério de inclusão será necessário ser mulher, licenciada em Matemática, professora de Matemática do Ensino Médio e ter lecionado durante a pandemia, remotamente.

As entrevistas com as professoras estão previstas entre os meses de junho e julho de 2023 e ocorrerão na microrregião do Moxotó-Ipanema-PE.

A etapa da coleta de dados terá um roteiro de entrevistas semiestruturadas, que poderão ser ajustadas de acordo com as respostas durante a entrevista. As entrevistas serão gravadas em áudio para que posteriormente se possa “realizar a transcrição e análise dos discursos, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas subjetivações”.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.285.824

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO, com autorização para iniciar a coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

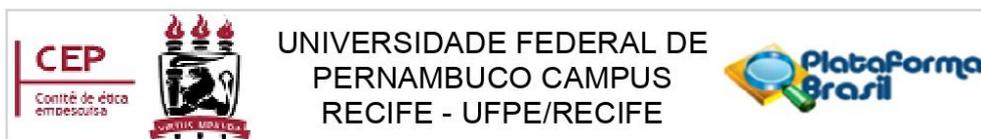
Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada com a devida justificativa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2183679.pdf	21/07/2023 12:37:54		Aceito
Outros	cartadeanuenciaseis.pdf	21/07/2023 12:35:18	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartadeanuenciaseis.pdf	21/07/2023 12:34:54	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartadeanuenciacinco.pdf	21/07/2023 12:34:29	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.285.824

Outros	cartadeanuenciaquatro.pdf	21/07/2023 12:33:55	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartadeanuenciatres.pdf	21/07/2023 12:33:28	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartadeanuenciadois.pdf	21/07/2023 12:33:03	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartadeanuenciaum.pdf	21/07/2023 12:32:12	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	curriculolattesorientanda.pdf	21/07/2023 12:29:48	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	curriculolattesorientadora.pdf	21/07/2023 12:29:08	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	21/07/2023 12:23:52	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	declaracaodevinculo.pdf	21/07/2023 12:21:18	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.doc	21/07/2023 12:19:57	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Cronograma	cronogramaatualizado.docx	21/07/2023 12:19:07	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/07/2023 12:15:26	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/07/2023 12:14:44	DAYANE LEITAO FLORENCIO DE ALBUQUERQUE	Aceito

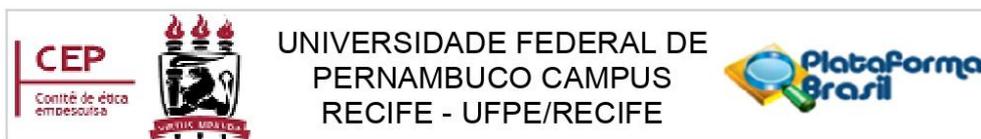
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.285.824

RECIFE, 11 de Setembro de 2023

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

ANEXO II — MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque, a desenvolver o seu projeto de pesquisa AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES DE MULHERES PROFESSORAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO SERTÃO MOXOTÓ-IPANEMA, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Daniella Rodrigues de Farias, cujo objetivo é compreender como as experiências vividas no processo do Ensino Remoto Emergencial ao longo da pandemia por COVID-19 impactaram os processos de subjetivação de mulheres professoras de matemática do Ensino Médio da microrregião do sertão Moxotó-Ipanema, no **(nome do setor ou instituição)**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em _____/_____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO III — MODELO DO TCLE

Convidamos a sr^a. _____ a participar como voluntária da pesquisa: **AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES DE MULHERES PROFESSORAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO SERTÃO MOXOTÓ-IPANEMA**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora DAYANE LEITÃO FLORÊNCIO DE ALBUQUERQUE, residente à Avenida Gumercindo Cavalcante, 483 – Tamboril, Arcoverde – Pernambuco. CEP 55512-200, Telefone: (87) 9 9929-5008 e e-mail: dayane.florencio@ufpe.br. Estando sob a orientação da professora Doutora Daniella Rodrigues de Farias. Telefone (81) 99001967, e-mail daniella.farias@ufpe.br.

A responsável dessa pesquisa esclarecerá todas as suas dúvidas, apenas quando tudo for elucidado e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. A senhora está livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A presente pesquisa deriva da percepção dos atravessamentos sofridos pela pesquisadora, enquanto docente durante o período do ensino remoto emergencial, instituído durante a pandemia de COVID-19 e levando em consideração as demandas familiares – socio, histórico e culturalmente atribuídas à mulher - que acarretaram em diversos engendramentos; partindo da experiência subjetiva da docente e então pesquisadora durante o ERE, considera a hipótese de que as subjetivações produzidas nas professoras de matemática diante do ensino remoto impactaram na docência.

Participar de um encontro presencial para uma entrevista individual, com a pesquisadora, com duração de 2 (duas) a 4 (quatro) horas, estando presente a pesquisadora e as professoras de matemática da escola escolhida, o encontro será na própria instituição escolar e a data e horário serão combinados entre as participantes da pesquisa.

A) Participar de um encontro coletivo presencial – roda de conversa de 2 (duas) a 3 (três) horas, estando presentes a pesquisadora e a professora de matemática das instituições selecionadas para a pesquisa, que acontecerá na própria unidade escolar, em data e horário a serem combinados pelos envolvidos. O momento será iniciado com uma explanação a temática da pesquisa, sendo gravado o discurso de cada participante.

B) Pretende-se com o devido consentimento realizar a gravação das falas em aparelho celular, que, posteriormente serão repassados para um notebook pessoal e sigilosamente guardados serão arquivados em uma pasta, sob a responsabilidade da pesquisadora, para posterior descrição e estabelecimento de relação entre os dados e a teoria da pesquisa. Poderão ser realizadas anotações/observações no transcorrer da fala da participante, em que a pesquisadora considerar pertinente.

RISCOS DA PESQUISA: Existe a possibilidade de haver algum desconforto por parte das entrevistadas, decorrentes do processo, podendo haver o risco de que as colaboradoras possam se sentir constrangidas ou angustiadas em relação às suas expressões e possíveis divergências que possam circundar as categorias que dizem respeito aos âmbitos político, social, regional e étnico-racial que possam estabelecer inter-relações em seus discursos, bem como no ato de relatar experiências negativas vividas durante o período crítico da pandemia, que a possa fazer reviver tais sentimentos. Tendo em vista os possíveis riscos mencionados, a pesquisadora deverá estabelecer junto às participantes uma relação de empatia e acolhimento para a provável existência de uma pluralidade de sujeitos participantes da pesquisa, no que diz respeito aos aspectos mencionados acima, assim como questões que dizem respeito à orientação sexual. A partir da ciência dessas possibilidades de riscos, a pesquisadora deverá agir, tomando como providências: explicar de maneira clara os detalhes, procedimentos e as finalidades da entrevista, levando em consideração que deverá propiciar-lhes um ambiente calmo e eticamente seguro, tranquilizando-as sobre o sigilo

das identidades das professoras entrevistadas, assim como sobre outras informações que possam dar margem à identificação destas, devendo deixar claro que as informações coletadas servirão apenas para fins de pesquisa científicas; zelar pelo bem-estar das participantes, de modo que sintam-se confortáveis para relatar suas vivências, estabelecendo com elas uma relação de empatia e tendo a sensibilidade de estar atenta para quaisquer sinais de angústia, esgotamento ou desconforto que possam surgir no decorrer da entrevista.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: as professoras participantes desta pesquisa se beneficiarão diretamente pela possibilidade de refletir sobre a realidade que as permeiam, e que se fez presente em seu trabalho como docentes de Matemática durante o ensino remoto, tendo como princípio básico as desigualdades de gênero, assim como sobre as interfaces que estas experiências estabelecem com as posições assumidas e relacionadas às práticas e discursos de classes sociais, etnias, raça e regionalidade. O ato da entrevista com as professoras de Matemática torna ainda possível a tomada de consciência da sujeição que o androcentrismo as interpela, podendo desencadear de processos de resistência e de mudanças frente às linhas de força socioculturais e agindo de forma contributiva para a redução das desigualdades de gênero, que empacam a carreira profissional da mulher.

ESCLARECIMENTOS: as participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que essa decisão não acarretará penalização por parte da pesquisadora. As informações contidas nesta pesquisa serão sigilosas e serão divulgadas em eventos ou publicações científicas, também não haverá identificação das voluntárias. Todos os dados coletados nessa pesquisa (gravações das falas coletivas, entrevistas) ficarão armazenados em notebook pessoal e pasta arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de 5 anos após o término da pesquisa. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, a senhora poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 –e-mail: cep humanos.ufpe@ufpe.br).**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: **AS REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÕES DE MULHERES PROFESSORAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO SERTÃO MOXOTÓ-IPANEMA** como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura da participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02) testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: