

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nathália Maria Rodrigues Azevedo

GÊNERO E IDENTIDADES EM TEMPOS DE CRISE: RELATOS DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
RECIFE DURANTE A PANDEMIA

Recife
2025

Nathália Maria Rodrigues Azevedo

**GÊNERO E IDENTIDADES EM TEMPOS DE CRISE: RELATOS DE
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
RECIFE DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Identidades e Memórias

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aurenéa Maria de Oliveira

**Recife
2025**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Azevedo, Nathália Maria Rodrigues.

Gênero e identidades em tempos de crise: relatos de professoras de Educação Física do Ensino Fundamental do Recife durante a pandemia / Nathália Maria Rodrigues Azevedo. - Recife, 2025.

103f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Aurenéa Maria de Oliveira.

Inclui referências.

1. Educação Física; 2. Pandemia; 3. Docência; 4. Gênero; 5. Ensino remoto; 6. Precarização. I. Oliveira, Aurenéa Maria de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, em todas as suas formas e representações, por guiar e iluminar meus caminhos ao longo desta jornada.

À minha mãe, Fabiana Rodrigues, minha maior fonte de inspiração e incentivadora, por me ensinar a importância da educação como instrumento de transformação e por sempre acreditar no meu potencial.

Às minhas irmãs e defensoras em todos os momentos, Victoria Azevedo e Ingrid Barbosa, pelo apoio incondicional e pela presença constante ao meu lado, especialmente nos momentos mais desafiadores, por serem meu porto seguro em todas as ocasiões.

Aos meus familiares de sangue e do coração — Thiago Azevedo, Sônia Azevedo, Eurides Rodrigues, Marcos Azevedo, Enéias Mello, Paloma Silva, Cristiano Ferreira, Fabiana Ferreira e Pamela Ferreira —, minha gratidão pelo carinho, apoio e amor ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Aurenéia Maria de Oliveira, pela generosidade em me orientar e por me conduzir por caminhos novos e desafiadores, sendo um exemplo de compromisso acadêmico e humano.

À Prof^ª. Dr^ª. Cibele Maria Lima Rodrigues, amiga e companheira de luta política, cuja dedicação e incentivo foram essenciais em momentos decisivos da minha formação pessoal e acadêmica.

À Prof^ª Dr^ª Tereza Luiza de França, com quem dei os primeiros passos na vida acadêmica, expressei minha gratidão. Suas orientações e amizade foram fundamentais em minha trajetória.

Aos meus amigos e amigas Janine Trindade, Severina Mendes, Renata Brasileiro, José Henrique Nascimento, Denis Alesandro da Silva, Neuzitania Oliveira, Aline Assis, Yure Gonçalves, Helen S., Vitor Ferreira, Diogo Lins e Késia Silva, com quem compartilho tanto as dores quanto as alegrias da vida e cuja amizade tem sido um pilar fundamental na minha caminhada.

E, por fim, agradeço também àqueles e àquelas que, em algum momento, tentaram atravancar o meu caminho. Vocês, de fato, passaram. E eu, passarinho.

RESUMO

A presente dissertação investiga os impactos do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19 sobre a docência em Educação Física, com especial atenção às professoras da rede pública de ensino. A partir de uma perspectiva crítica fundamentada na Análise do Discurso, em diálogo com Eni Orlandi e Judith Butler, analisa-se como a pandemia evidenciou e acentuou desigualdades históricas de gênero no trabalho docente. A pesquisa tem como *locus* as experiências de mulheres professoras que, além de enfrentarem a adaptação forçada ao ensino remoto, sem a devida infraestrutura e formação tecnológica, foram também sobrecarregadas pelas demandas domésticas e familiares. Em um contexto de desvalorização da profissão docente, precarização das condições de trabalho e ausência de políticas públicas efetivas, a Educação Física, tradicionalmente ancorada em práticas corporais presenciais, foi especialmente desafiada a se reinventar. Os relatos analisados revelam como as docentes articularam suas trajetórias profissionais e subjetivas diante de múltiplas jornadas, em uma conjuntura que escancarou a divisão sexual do trabalho e os efeitos psicossociais da sobrecarga feminina. Ao dar visibilidade às narrativas dessas mulheres, esta pesquisa evidencia como a docência se configura em um campo de disputas simbólicas e materiais, sendo atravessada por marcadores sociais de diferença que impactam diretamente na vivência do trabalho educacional. Conclui-se que a pandemia não criou novas desigualdades, mas expôs e aprofundou as já existentes, sendo fundamental repensar políticas educacionais que considerem as interseccionalidades de gênero, classe e raça na valorização da educação pública e na promoção da justiça social.

Palavras-chave: Educação Física; pandemia; docência; gênero; ensino remoto; precarização.

ABSTRACT

This dissertation investigates the impacts of emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic on Physical Education teaching, with a particular focus on female teachers in the public school system. Grounded in Critical Discourse Analysis and drawing on the theoretical contributions of Eni Orlandi and Judith Butler, the study examines how the pandemic exposed and intensified historical gender inequalities in teaching labor. The research centers on the experiences of women teachers who, in addition to facing the abrupt shift to remote teaching without adequate technological infrastructure or training, were also burdened by increased domestic and caregiving responsibilities. Within a broader context of professional devaluation, work precarization, and lack of effective public policies, Physical Education—traditionally rooted in embodied and in-person practices—was especially challenged to reinvent itself. The analyzed narratives reveal how these educators navigated their professional and personal trajectories under the weight of multiple overlapping roles, shedding light on the gendered division of labor and its psychosocial consequences. By giving voice to these teachers, this research highlights how teaching is shaped by symbolic and material disputes and is deeply affected by social markers of difference. The study concludes that the pandemic did not create new inequalities but rather exposed and deepened preexisting ones, reinforcing the urgent need to rethink educational policies that incorporate the intersectionality of gender, class, and race in the pursuit of valuing public education and promoting social justice.

Keywords: Physical Education; pandemic; teaching; gender; remote learning; precarization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contextualização da Professora A

Quadro 2 – Contextualização da Professora B

Quadro 3 – Contextualização da Professora C

Quadro 4 – Contextualização da Professora D

Quadro 5 – Contextualização da Professora E

Quadro 6 – Quadro Conceitual: Butler e as professoras de Educação Física durante a pandemia

Quadro 7 – Quadro Analítico Comparativo: falas das professoras A, B, C e D

LISTA DE SIGLA

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

FCC – Fundação Carlos Chagas

FAPES – Fundação de Assistência e Previdência Social do BNDES

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

Docente **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

PNI – Programa Nacional de Imunizações

REDESTRADO – Rede Nacional de Estudos sobre Trabalho Docente

SAR-CoV-2 – Vírus causador da COVID-19

SDRA – Síndrome do Desconforto Respiratório Agudo

SRAG – Síndrome Respiratória Aguda Grave

SUS – Sistema Único de Saúde

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

EREM – Ensino Remoto Emergencial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	12
APRESENTANDO A TEMÁTICA	12
1.1 Efeitos da pandemia da covid-19 no contexto educacional	17
1.2 Educação física escolar em tempos de pandemia	22
1.3 Pandemia, gênero e docência	29
CAPÍTULO 2 - APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	39
2.1 Gênero	39
2.2 Gênero e docência na educação física	47
2.3 Análise de discurso como método	51
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA	57
3.1 Análise do discurso das professoras sob a perspectiva de gênero: relações de poder, trabalho e subjetividades	58
3.2 Análise comparativa dos discursos	78
3.3 Judith Butler e a performatividade de gênero	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
Referências	88

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da confluência entre vivência pessoal, inquietações acadêmicas e compromisso ético-político com a educação pública e com os direitos das mulheres. Enquanto mulher, estudante e futura professora de Educação Física, vivi diretamente os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a docência e percebi como esse contexto agravou desigualdades já existentes - sobretudo as de gênero. As conversas com outras colegas, professoras e amigas, revelaram dores e desafios compartilhados: exaustão, sobrecarga, medo, falta de apoio e invisibilidade. Esses relatos, por vezes ditos em tom de desabafo, despertaram em mim o desejo de compreender mais profundamente os sentidos produzidos por essas experiências.

Essa motivação se consolidou quando, durante o Programa de Residência Pedagógica em Educação Física da UFPE, atuei em uma escola pública do Recife, em pleno contexto pandêmico. Naquela experiência, vi de perto o esforço das professoras para manterem o vínculo com os alunos, adaptarem conteúdos e sustentarem emocionalmente suas turmas - tudo isso enquanto davam conta da própria casa, dos filhos, da saúde mental e da ausência de políticas institucionais de cuidado. A pesquisa que apresento aqui, portanto, é atravessada por essas vivências e se constitui como um gesto de escuta e valorização das narrativas que muitas vezes permanecem silenciadas.

O objetivo central deste trabalho é analisar os sentidos produzidos por professoras de Educação Física sobre suas experiências docentes durante a pandemia da COVID-19, com base na Análise de Discurso de linha francesa, conforme Eni Orlandi. Já o aporte teórico advém do trabalho de Judith Butler, especialmente no que diz respeito ao conceito de performatividade de gênero. Assim, buscamos compreender como os discursos dessas mulheres revelam os modos de subjetivação e de exercício do poder no contexto educacional. O foco recai, sobretudo, sobre os efeitos da sobreposição de múltiplas jornadas de trabalho - doméstica, profissional e afetiva - no exercício da docência.

Neste aspecto, parte-se da premissa de que os discursos não são neutros, nem espontâneos: eles são produzidos em condições históricas, sociais e ideológicas determinadas. Por isso, interessa-nos investigar como os sentidos de “ser professora”, “ensinar Educação Física”, “cuidar da casa” e “exercer a maternidade” foram articulados e tensionados nas falas dessas mulheres durante a crise sanitária. A escuta dos seus enunciados permite observar não apenas o sofrimento e a precarização, mas também os gestos de resistência, de reinvenção e

de deslocamento discursivo que produzem brechas no modo hegemônico de viver o magistério.

Diante disso, estruturou-se a pesquisa em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos a pandemia de COVID-19 e seus efeitos sobre a educação básica, com ênfase nas desigualdades de gênero. No segundo, apresentamos os aportes teórico-metodológicos, dialogando com autoras/es que abordam gênero, cultura corporal e análise do discurso. No terceiro capítulo, expomos a metodologia adotada e as análises das entrevistas com cinco professoras de Educação Física da rede pública do Recife. Por fim, no quarto capítulo, aprofundamos a análise dos sentidos produzidos nos discursos das entrevistadas, organizando-os em eixos relacionados a lugar, força e sentido, conforme Orlandi (2005).

Ao final, buscamos não apenas compreender como as desigualdades de gênero foram acentuadas durante a pandemia, mas também evidenciar como essas professoras enfrentaram esse contexto com criatividade, sensibilidade e força. Esta dissertação propõe-se, assim, a contribuir para a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas mais sensíveis às diferenças de gênero, capazes de valorizar o cuidado, a pluralidade e a dignidade do trabalho docente.

CAPÍTULO 1

APRESENTANDO A TEMÁTICA

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre múltiplos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China. Aproximadamente uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que esses casos estavam relacionados a uma nova cepa do coronavírus, posteriormente denominada SARS-CoV-2, causador da COVID-19, uma doença até então inédita em humanos (OPAS/OMS, 2020).

De acordo com a Fundação de Assistência e Previdência Social do BNDES (FAPES, 2023), diversos cientistas concentraram esforços para investigar as origens do vírus responsável pela pandemia de COVID-19. Entre as hipóteses mais amplamente aceitas pela comunidade científica e pela OMS, destaca-se a teoria de que a transmissão inicial ocorreu por meio de um animal que atuou como hospedeiro intermediário antes de infectar seres humanos. Essa hipótese sugere que o vírus surgiu em um mercado informal na cidade de Wuhan, onde animais selvagens eram mantidos e comercializados vivos, muitas vezes em condições insalubres. Tais circunstâncias favoreceram o contato entre o vírus, outros patógenos e os seres humanos que trabalhavam ou frequentavam o local.

A principal forma de transmissão do SARS-CoV-2 ocorre por meio do contato com fluidos corporais, especialmente através da inalação de gotículas de saliva e secreções respiratórias dispersas no ar quando indivíduos infectados tosse ou espirram, facilitando a infecção de outras pessoas.

(...) Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. [...] Os primeiros Coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito com este nome, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo coroa. A maioria das pessoas se infecta com os Coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus [...]. (BRASIL, 2020).

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública de interesse internacional e, em 11 de março do mesmo ano, classificou a COVID-19 como uma pandemia, devido à rápida disseminação do vírus. De acordo com a Fundação de Assistência e Previdência Social do BNDES (FAPES, 2023), nessa data, a doença já havia se espalhado por 114 países, registrando 118.319 casos confirmados e

4.292 mortes. No Brasil, o primeiro caso de infecção pelo SARS-CoV-2 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020.

Diante da rápida propagação global da COVID-19, a OMS emitiu diretrizes para que os países implementassem medidas eficazes no combate à doença. Em consonância com essas recomendações, o Ministério da Saúde orientou estados e municípios a adotarem medidas preventivas, como o distanciamento físico em larga escala e restrições de circulação, popularmente conhecidas como "lockdown".

(...) Considerando que, para conter o avanço descontrolado do contágio do COVID-19, quando as medidas de distanciamento social não estão surtindo o efeito desejado, a fim de permitir que o Sistema de Saúde consiga se recuperar para absorver, da melhor maneira possível, a demanda, faz-se necessária a suspensão total de atividades não essenciais com restrição de circulação de pessoas, medida conhecida como "lockdown" (...). (BRASIL, 2020).

Com essas medidas, apenas os serviços essenciais permaneceram abertos, como supermercados e hospitais. Dentre os direcionamentos tinham o objetivo de diminuir a velocidade de transmissão da COVID-19, o que inclui: evitar o contato com pessoas consideradas grupo de risco, como idosos, gestantes, pessoas diabéticas, obesas; utilização de máscaras de proteção; higienização frequente das mãos, superfícies e objetos com álcool em gel; proibição da utilização de espaços públicos como praças, praias e parques.

Além disso, em 2020, as recomendações ao Ministério da Saúde, Governadores dos Estados e do Distrito Federal, Secretários Estaduais de Saúde, Prefeitos Municipais e Secretários Municipais de Saúde também consistiam em:

(...) b) Adoção de medidas de orientação e de sanção administrativa quando houver infração às medidas de restrição social, podendo ser aplicadas em áreas específicas de uma cidade (bairros, distritos, setores); c) Restrição da circulação de pessoas e de veículos particulares (somente com uso de máscaras), salvo transporte de pessoas no itinerário e no exercício de serviços considerados como essenciais, com ampliação de medidas informativas e educativas (monitoramento do cumprimento) em veículos de transporte coletivo; e d) Mobilização das Forças Armadas e de Segurança, pelos poderes Estaduais e Municipais, pela via de parcerias intersetoriais entre os órgãos, com vistas ao cumprimento dos protocolos de emergência para a adoção de bloqueio total (lockdown) quando necessário, com planejamento antecipado ao limite de ocupação de leitos na rede local de saúde. (Conselho Nacional de Saúde, 2020).

Quanto aos casos de pessoas com suspeitas de contaminação, a recomendação era o cumprimento de quarentena, medida que envolvia a restrição rigorosa do contato com outras pessoas, incluindo aqueles que coabitavam no mesmo domicílio. É importante ressaltar que os primeiros casos de contaminação com o vírus não ocorreram entre as massas da classe

trabalhadora, as primeiras pessoas contagiadas haviam viajado recentemente ao exterior ou frequentaram festas e eventos superlotados (De Matos, 2021).

O vírus se manifesta de diferentes formas, desde casos assintomáticos e leves até quadros moderados, graves e críticos. De maneira geral, os casos são classificados como caso assintomático, que se caracteriza pela detecção laboratorial positiva para COVID-19 na ausência de sintomas; caso leve, que se define pela presença de sintomas inespecíficos, como tosse, dor de garganta ou coriza, podendo ser acompanhados ou não por anosmia, ageusia, diarreia, dor abdominal, febre, calafrios, mialgia, fadiga e/ou cefaleia; caso moderado, que se manifesta por sintomas que podem variar desde sinais leves da doença, como tosse e febre persistentes, até a piora progressiva de outros sintomas relacionados à COVID-19, como adinamia, prostração, hiporexia e diarreia. Também inclui a presença de pneumonia sem sinais ou sintomas de gravidade; caso grave, que se refere ao desenvolvimento da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), caracterizada por sintomas como dispneia, desconforto respiratório, pressão torácica persistente, saturação de oxigênio inferior a 95% em ar ambiente ou cianose dos lábios ou do rosto, hipoxemia, desconforto respiratório, alteração do estado de consciência, desidratação, dificuldade alimentar, lesão miocárdica, elevação das enzimas hepáticas, disfunção da coagulação, rabdomiólise, cianose central ou $SpO_2 < 90-92\%$ em repouso e em ar ambiente, letargia, convulsões e recusa alimentar; caso crítico: que caracteriza-se por sintomas severos, como sepse, síndrome do desconforto respiratório agudo (SDRA), insuficiência respiratória grave, disfunção de múltiplos órgãos, pneumonia grave, necessidade de suporte respiratório e internação em unidades de terapia intensiva (BRASIL, 2023).

Segundo a FAPES (2023), o Brasil foi um dos países mais impactados pela pandemia de COVID-19. Essa crise foi agravada, apesar da sólida tradição do país em campanhas de imunização bem-sucedidas, estabelecida desde o final do século XIX. Um exemplo marcante dessa competência é o Programa Nacional de Imunizações (PNI), cuja cooperação entre entes federativos permitiu o rápido controle da pandemia de H1N1 em 2009 e 2010. Em 2019, o Brasil destacava-se como um dos países que oferecia o maior número de vacinas gratuitas à população. Contudo, embora possuísse uma trajetória reconhecida em imunização, com instituições de pesquisa e produção de vacinas de renome internacional, como o Instituto Butantan e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o país sofreu uma significativa redução em sua capacidade produtiva de insumos farmacêuticos. Essa diminuição, que passou de 55% em 1980 para 5% em 2020, foi resultado de fatores como a política de abertura comercial e o baixo investimento em ciência e tecnologia (Fleury, 2022).

Isso se deu, entre outras causas, ao posicionamento negacionista estabelecido pelo ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), que adotou uma postura contrária às medidas de prevenção e disseminação do vírus, minimizando a gravidade da COVID-19 ao se referir a ela como "apenas uma gripezinha" em março de 2020.

O **negacionismo pandêmico** tomou novo fôlego com as discussões sobre as vacinas contra a Covid-19 e a discussão sobre os imunizantes escaparam do âmbito científico. Na extrema-direita brasileira, a vacina CoronaVac, testada e produzida no Brasil em parceria do Instituto Butantan com o laboratório chinês Sinovac, foi apelidada de "vachina"(...) Usou recursos públicos para importar, produzir e distribuir cloroquina pelo Exército, recebeu doação desse medicamento, disseminando a automedicação e influenciando prescrições médicas. Com o crescimento dos casos e dos óbitos, o tom que passou a ser adotado foi fatalista e irresponsável, deslocando o centro da questão para uma falsa oposição entre saúde e economia, com afirmações como: "E daí? Quer que eu faça o quê? Eu não sou coveiro. Não faço milagres". "Está morrendo gente? Mas vai morrer muito mais se a economia continuar sendo destruída". (Fleury; Fava, 2022, pag. 254).

Nesse descompasso, o então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, foi exonerado após manifestar oposição às declarações do ex-presidente sobre o uso dos medicamentos por ele recomendados. Seu sucessor, Nelson Teich, pediu demissão diante da reafirmação da autoridade presidencial, expressa pela declaração de que "Quem manda sou eu", em um indicativo de que o Presidente pretendia assumir o controle sobre a prescrição de medicamentos e a determinação das atividades essenciais, ignorando a autonomia do Ministério da Saúde. Posteriormente, a pasta sofreu uma crescente militarização, com a nomeação do general Eduardo Pazuello, que trouxe consigo cerca de trinta militares para ocupar posições de liderança, apesar de sua falta de conhecimento especializado sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), o Programa Nacional de Imunizações (PNI) e as políticas públicas de saúde (Fleury; Fava, 2022).

Mais que um descaso com a saúde do povo brasileiro, não houve planejamento, gestão, tampouco coordenação política para lidar com a crise sanitária e econômica. Isso resultou em uma fragilização e abandono das bases e meios que eram essenciais para enfrentar esta crise de consequências imprevisíveis. Diante deste descompasso, a saúde pública foi levada à escassez sistemática de recursos essenciais, o que inclui desde falta de equipe médica e demais profissionais da saúde a leitos hospitalares, testes, medicamentos, equipamentos de proteção e oxigênio (Nepomuceno; Algebaile, 2021).

No caso brasileiro, com o governo negacionista de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, a situação é de fato pior, pois falta o essencial. A falta de capacidade de planejamento, gestão e coordenação política da crise sanitária e de seus impactos econômicos implica um grau surpreendente de fragilização e abandono das bases e meios que, mesmo limitados, eram o ponto de partida de que dispúnhamos para

iniciar o enfrentamento de uma crise de desdobramentos imprevisíveis. (Nepomuceno; Algebaile, 2021, pag. 204).

Arelado à conjuntura supramencionada, a disseminação acelerada do vírus resultou em uma sobrecarga no Sistema Único de Saúde (SUS), que, apesar de ter sido severamente enfraquecido pelas políticas econômicas neoliberais no período, desempenhou um papel fundamental na preservação da vida de milhões de brasileiros (Guerreiro, 2021).

Em desgoverno, o ex-presidente, além de associar as medidas preventivas à fraqueza, e incitar a população a voltar para as ruas na justificativa de que seria em defesa da economia, numa não valorização da saúde pública, incentivou a automedicação com cloroquina e demais medicamentos sem eficácia científica para o tratamento do vírus em questão.

Outros fatores que impactaram negativamente as possibilidades de êxito em relação à vacinação para enfrentamento da pandemia da Covid-19 foram consequência do subfinanciamento crônico do setor saúde, agravado pela aplicação da Emenda Constitucional nº 95, resultando em uma redução de R\$ 20 bilhões no orçamento da saúde somente em 2019 segundo o CNS. O impacto no orçamento voltado somente ao PNI foi de quase R\$ 400 milhões quando comparados os valores aprovados no orçamento para 2020 (R\$ 4,9 bilhões) e para 2019 (R\$ 5,3 bilhões). Apesar da aprovação de recursos excepcionais para o enfrentamento da pandemia, no valor de R\$ 604 bilhões para o ano de 2020, o governo federal deixou de gastar R\$ 80,7 bilhões, ou 15%, que, no ano de 2021, já entram no cálculo do teto de gastos. (Fleury; Fava, 2022, pag. 252).

Enquanto no Brasil, o falso Messias declarava que "o povo brasileiro não vai ser cobaia de ninguém", diversos países já haviam iniciado a vacinação de suas populações ainda em 2020. Entre esses países estavam grandes potências como Estados Unidos, Alemanha, França e Rússia, além de nações do leste europeu, como Croácia, Lituânia e Eslovênia, e países latino-americanos, como México, Chile e Argentina.

No Brasil, a vacinação contra a COVID-19 teve início em 17 de janeiro de 2021, em São Paulo, logo após a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovar o uso emergencial das vacinas CoronaVac, produzida pelo Instituto Butantan em parceria com o laboratório chinês Sinovac, e AstraZeneca, desenvolvida pela Universidade de Oxford em colaboração com a Fiocruz. Nos dois dias seguintes, os demais estados começaram a imunização.

1.1 Efeitos da pandemia da covid-19 no contexto educacional

No âmbito educacional brasileiro, o Ministério da Educação decretou em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, a suspensão das aulas presenciais. As aulas foram suspensas em todos os estados como medida para conter a disseminação da pandemia causada pelo novo coronavírus. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que monitoram os impactos da pandemia no setor educacional em 191 países, adotaram a decisão de fechar escolas e universidades. Essa medida afeta toda a comunidade escolar, especialmente milhões de professores e professoras, e aproximadamente 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que representa 90,2% da população estudantil mundial. A resolução estabeleceu nacionalmente a substituição das atividades presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais durante o período da pandemia (Cabral, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe no parágrafo 4º do artigo 32: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, como caracteriza-se o contexto pandêmico. Assim sendo, as atividades presenciais foram suspensas e manteve-se a realização das atividades pedagógicas. Desse modo, a educação foi acometida por um tipo de Ensino Remoto Emergencial, mais precário e instável em relação ao que a modalidade já utilizava: o Ensino a Distância (Nepomuceno; Algebaile, 2021).

Na atual conjuntura política e econômica, há uma prevalência da ideologia da lógica do “mercado em educação”, por isso a tendência é que ataques à educação sejam acentuados, pois as manobras do capital contra a escola pública e os profissionais da educação surgem a todo momento por meio de cortes de verbas, pelo desmonte ou ausência de políticas públicas que favoreçam os professores, pela precarização das condições de trabalho e pelas muitas perdas de direitos (Dos Santos; Da Silva, 2021)

Em suma, o fechamento de escolas e universidades foi implementado para evitar aglomerações de estudantes e professores nas salas de aula e em outras áreas das instituições (Oliveira, 2020). O Ensino Remoto Emergencial, surgiu como uma resposta necessária à pandemia, oferecendo uma alternativa para garantir a continuidade das atividades educacionais. Tal cenário exigiu uma reorganização significativa da prática docente. Isso não envolveu apenas a condução das aulas, mas também a reformulação das atividades e das interações entre docentes e discentes (Silva; Souza, 2021).

Frente ao exposto, é fundamental compreender que o Ensino Emergencial ou remoto não deve ser confundido com o Ensino a Distância. A modalidade de ensino remoto, caracterizada pela separação geográfica entre docentes e discentes, surgiu como uma solução necessária diante das restrições trazidas pela pandemia de COVID-19, que inviabilizaram o ensino presencial. O termo "remoto" sublinha essa distância física, e a adoção desse modelo foi generalizada em diversos níveis educacionais por instituições ao redor do mundo, com o objetivo de assegurar a continuidade do processo educativo durante o período de isolamento social (Có; Amorim; Finardi, 2020)

Já o Ensino a Distância é uma modalidade que se caracteriza por um planejamento prévio detalhado, com a inclusão de suporte de tutores e a utilização de recursos tecnológicos específicos. Além disso, possui uma concepção didático-pedagógica bem definida, que organiza o conteúdo de maneira estruturada e sistemática.

A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros. (Alves, 2011, p. 01).

Em conformidade, Gomes (2020) ressalta que a Educação Remota emergiu como uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem, caracterizada pela utilização de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais. Isso inclui o uso de aplicativos para disponibilização de conteúdos, tarefas, notificações, além de plataformas que permitem interações síncronas e assíncronas. Ou seja, as atividades desenvolviam-se por meio da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Desse modo, conteúdos, apostilas, vídeos e materiais foram organizados e disponibilizados em aplicativos, ferramentas digitais e redes sociais, como WhatsApp, Facebook, Google Classroom, Google Meet e Padlet. As aulas síncronas também passaram a ser realizadas por meio dessas tecnologias. Nesse contexto, a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial tornaram-se fundamentais para manter os estudantes conectados à escola, integrando TDICs—como aplicativos, softwares, computadores e celulares—ao processo de ensino-aprendizagem (Carvalho et al., 2020).

Por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a

elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (BRASIL, 2020, p. 08-09).

No que se refere a educação na esfera municipal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 28 de abril de 2020, recomendou que estados e municípios explorassem alternativas para reduzir a necessidade de reposição presencial de dias letivos, visando garantir a continuidade do fluxo de atividades escolares para os estudantes durante o período de emergência. Neste momento, os municípios passaram a exercer autonomia, ativando as dinâmicas de participação social e promovendo a articulação entre as secretarias municipais e os conselhos municipais de educação, sendo fundamental o fornecimento de orientações consistentes para a comunidade escolar, com especial atenção às famílias que enfrentam desafios no gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar, dentro de suas casas.

As novas normas dizem apenas respeito ao calendário escolar, a carga horária obrigatória e a possibilidade de se oferecer atividades letivas não presenciais. Todas as outras questões para garantir o direito à educação a todos e todas, sem deixar nenhuma menina ou menino para trás, devem ser definidas por cada sistema de ensino. (UNCME, 2020).

Visto isso, conforme as normas, entre os objetivos das estratégias está estabelecer um diálogo consistente com as famílias, reconhecer as singularidades e as desigualdades socioeconômicas que as impactam. Esses fatores são cruciais e devem - ao menos deveriam - ser considerados em todas as etapas do processo educacional, especialmente na busca por alternativas viáveis que atendam à realidade de cada município. Nesse contexto, o papel das famílias é fundamental, contribuindo ativamente na orientação dos/das estudantes.

Diante do cenário dos desdobramentos das incertezas e desafios impostos pela pandemia, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) (2020) elaborou um guia para os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) em todo o Brasil sobre como ajudar a garantir o direito à educação de crianças e adolescentes, jovens e adultos, durante o período pandêmico do COVID-19; o guia contém uma série de perguntas e respostas voltadas para a condução da educação nesse período crítico. Entre as questões levantadas, está a forma de controle da participação dos estudantes em atividades à distância, destacando que esse controle deveria ser orientado pelas atividades propostas pela gestão educacional. Quanto à carga horária de atividades não presenciais, a UNCME não estabelece um limite máximo e reconhece que não se pode estabelecer uma equivalência direta entre as atividades não presenciais e o tempo de permanência na escola.

No que concerne ao Ensino Fundamental, o CNE recomenda: no ensino fundamental anos iniciais, as sugestões foram que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não deveriam pressupor que os “mediadores familiares” substituiriam a atividade do(a) professor(a). As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los(as) a organizar uma rotina com as atividades propostas. Quanto ao ensino fundamental anos finais e ensino médio, a supervisão de uma pessoa adulta para a realização de atividades poderia ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, estava a distribuição de vídeos educativos.

Visto que as atividades pedagógicas se reconfiguraram para o formato remoto, utilizando-se de tecnologias digitais como meio principal de comunicação, o uso de dispositivos como smartphones, notebooks e computadores tornou-se indispensável. Para Vieira e Falciano (2020), o sucesso do ensino remoto depende, portanto, da disponibilidade desses recursos tecnológicos e de uma conexão adequada à internet, fundamentais para a efetividade das atividades educacionais.

A novidade do ensino remoto, de certa forma acaba surpreendendo os alunos que mesmo habituados com diversas tecnologias apresentam dificuldades para se adaptar e acompanhar os conteúdos e as aulas, pois o engajamento dos educandos é diferente, o processo de aula se torna impessoal e automático e o desempenho do aluno é baseado em número de acessos a vídeos e material didático nas plataformas educacionais, fazendo com que o processo de aprendizagem se torne de certa forma mais complexo. (Della Croce et al. 2020, p. 1).

As orientações que foram emitidas durante o período pandêmico foram normas pensadas para cumprir os processos burocráticos, elaboradas no intuito de cumprir a carga horária do calendário escolar de maneira não presencial, e evidenciam uma resposta institucional inadequada frente à crise educacional provocada pela COVID-19. A superficialidade dessas diretrizes e a insuficiência de estratégias que levassem em conta as diferentes realidades dos estudantes - especialmente daqueles que já enfrentavam desafios socioeconômicos e tecnológicos - revelam lacunas em condições preexistentes à pandemia, conforme afirma a pesquisa desenvolvida em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR) que investigou o acesso, uso e

apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, com ênfase no uso desses recursos por alunos(as) e professores(as) em atividades de ensino e aprendizagem, apontando que quase 40% dos discentes de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, nas escolas particulares, o índice é de 9%. Quanto à conectividade, 21% dos alunos(as) de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Na rede privada, o índice é de 3%.

A pesquisa CETIC (2020) revelou que antes da pandemia, em 2019, as dificuldades para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas já eram evidentes e se manifestavam de diversas formas. Entre os desafios identificados, 72% dos professores(as) relataram que o número insuficiente de computadores por aluno era uma barreira significativa. Além disso, 36% dos docentes destacaram a falta de apoio pedagógico para o uso do computador e da Internet como um obstáculo considerável, enquanto 53% apontaram a ausência de cursos específicos para a integração dessas ferramentas nas aulas, como um fator que dificultava a efetiva integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as diretrizes estabelecidas não foram suficientes para abranger as necessidades pedagógicas e sociais que surgiram no contexto do ensino remoto, resultando em uma educação que, em vez de promover equidade e inclusão, acabou por acentuar as desigualdades preexistentes (Nepomuceno; Algebaile, 2021).

Em resposta à pandemia, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) informou que, em 2020, as redes municipais de ensino adotaram diversas estratégias para desenvolver atividades pedagógicas não presenciais. Entre essas estratégias, 95,3% das redes utilizaram material impresso; 92,9% realizaram orientações pelo WhatsApp; 61,3% empregaram vídeoaulas gravadas; 54,0% optaram por orientações online através de outros aplicativos; 22,5% utilizaram plataformas educacionais; 21,3% realizaram vídeoaulas online ao vivo; 4,1% ofereceram aulas pela TV; 2,6% utilizaram o rádio para aulas; e 2,4% informaram que não houve oferta de atividades remotas. Apesar dessas iniciativas, as redes municipais de educação enfrentaram desafios significativos

Durante o ano de 2020, mais de 5,5 milhões de estudantes no Brasil não tiveram atividades escolares e muitos tiveram acesso limitado a elas, em especial os mais vulneráveis. Uma das razões é a falta de acesso à internet, que contribui para a perda do vínculo com a escola e, conseqüentemente, a exclusão escolar. (UNDIME, 2021).

A UCME (2020) aponta que as orientações ignoraram a singularidade dos alunos e alunas, particularmente os que pertencem a grupos marginalizados, tais como estudantes de

áreas periféricas, negras e negros, as normas vigentes perpetuam um ciclo de exclusão. O foco restrito à carga horária ignora a importância de práticas pedagógicas que fomentem o desenvolvimento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Consequentemente, a lacuna entre o discurso da inclusão e a realidade das práticas educacionais se amplia, comprometendo o direito à educação dos(das) estudantes.

Diante de tais considerações, para os/as estudantes, as orientações inadequadas e a falta de recursos pedagógicos direcionados contribuíram para uma experiência de aprendizagem fragmentada e desigual. Aqueles e aquelas que já enfrentavam dificuldades socioeconômicas tiveram suas condições agravadas, uma vez que as normas estabelecidas não consideravam adequadamente a falta de acesso a tecnologias, ambientes de estudo com suporte necessário para acompanhar o ensino remoto. Dessa forma, as orientações emitidas durante a pandemia não apenas falharam em proporcionar uma educação de qualidade, mas também exacerbaram as desigualdades existentes.

O acesso à internet e a infraestrutura escolar foram apontados como as maiores dificuldades enfrentadas em 2020. A maioria das secretarias de educação relatou que o maior desafio foi o acesso dos estudantes à internet, com 78,6% das redes identificando um grau de dificuldade de médio a alto nesse aspecto. Além disso, as redes destacaram outras dificuldades, como a adequação da infraestrutura das escolas públicas municipais, o planejamento pedagógico, o acesso dos professores à internet, e a formação dos profissionais e demais trabalhadores da educação (UNDIME, 2021).

1.2 Educação física escolar em tempos de pandemia

O isolamento social resultante da pandemia da COVID-19, oficialmente anunciado no Brasil em março de 2020, trouxe profundas alterações na educação. O fechamento das escolas e a suspensão das atividades presenciais demandaram uma urgência na adaptação do currículo escolar, que deveria atender às novas exigências do ensino remoto.

Em resposta à pandemia, as autoridades educacionais de Recife desenvolveram o Caderno de Atividades Turbine seu Conhecimento em março de 2021, oferecendo diretrizes e propostas de atividades para serem realizadas no ambiente doméstico, visto que foi necessário adaptar o ensino às novas realidades enfrentadas por docentes e estudantes.

O caderno de atividades foi elaborado com base em diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando assegurar que o conteúdo trabalhado estivesse

alinhado às competências e habilidades esperadas para cada etapa da educação básica. Embora o Caderno tenha sido uma ferramenta valiosa, houve desafios significativos relacionados à sua implementação, a considerar as dificuldades de acesso à tecnologia, a falta de formação específica para o ensino remoto entre outros obstáculos destacados anteriormente.

Embora o presente estudo não tenha como objetivo central a análise do currículo da Educação Física escolar e suas reconfigurações durante a conjuntura pandêmica, reconhecemos a importância de uma abordagem comparativa que considere tanto o contexto pandêmico quanto o não pandêmico. A compreensão de como a Educação Física escolar se desenvolve fora das circunstâncias excepcionais de uma pandemia, é essencial para uma análise mais aprofundada dos desafios e das adaptações que ocorreram durante a crise sanitária.

Para compreender as diretrizes estabelecidas para cada etapa da educação antes da pandemia, é fundamental considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é entendida como um documento orientador que delinea os objetivos e conteúdos essenciais a serem abordados nas diferentes fases do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024, p. 7)

Visto isso, a BNCC define a Educação Física da seguinte forma:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024, p. 213)

De maneira concisa, sob a perspectiva do campo da Saúde, a Educação Física escolar é essencial para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e a promoção do bem-estar dos estudantes. Integrar atividades físicas no currículo não só melhora a saúde física e mental,

como também oferece benefícios duradouros. A prática regular alivia estresse e ansiedade, graças à liberação de endorfinas, e também favorece a interação social, o aprendizado sobre cooperatividade e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, promovendo o crescimento das habilidades sociais dos/das estudantes. Conceição (2017), conceitua a Educação Física escolar da seguinte maneira:

a área de conhecimento que vai tratar da cultura corporal com finalidade de formar cidadãos com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir, na sociedade, conhecimentos socialmente construídos, tais como esporte, danças, lutas, ginásticas e todo tipo de práticas corporais, abordadas numa perspectiva crítico reflexiva, para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável. (Conceição, 2017, p. 21).

Segundo a BNCC, as práticas corporais são constituídas por três elementos fundamentais: movimento corporal, que atua como o elemento essencial, sendo a base que define e caracteriza a prática; organização interna, que se refere à lógica subjacente que estrutura a prática, a qual pode apresentar diferentes graus de complexidade; e produto cultural, que se manifesta na associação da prática com aspectos como lazer, entretenimento, cuidado e saúde corporal, evidenciando sua dimensão sociocultural, segundo a BNCC (2017):

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BNCC, 2017)

Visto isso, a Educação Física, aborda as práticas corporais tematizadas, organizando-as em seis unidades temáticas que devem ser exploradas ao longo do Ensino Fundamental. Essas unidades não apenas proporcionam a prática de atividades físicas, mas também permitem a manifestação de diferentes expressões culturais. São elas:

1. Brincadeiras e jogos: Atividades voluntárias realizadas em grupo, voltadas para a recreação e o lazer. Nessas práticas, os participantes estabelecem regras comuns, permitindo a expressão de diferentes culturas e promovendo o aprendizado sobre convivência social.
2. Esportes: Práticas corporais que visam à comparação e à competição entre

indivíduos ou grupos, focando no desempenho. Esses esportes seguem normas formais e específicas que regulamentam as disputas.

3. Ginásticas: Estas práticas exploram a expressão corporal, promovendo a interação social e o compartilhamento do aprendizado através do corpo. Algumas modalidades de ginástica também focam no aprimoramento do condicionamento físico e na conscientização corporal.

4. Danças: Caracterizadas pelo uso do ritmo musical para a formação de coreografias, as danças permitem a expressão corporal de forma individual ou coletiva, seguindo codificações específicas.

5. Lutas: Focam em disputas corporais entre adversários, utilizando-se de movimentos orientados por técnicas e estratégias específicas de ataque e defesa.

6. Atividades de aventura: Exploram práticas corporais em ambientes desafiadores, seja na natureza ou na cidade. Envolvem ações como correr, escalar, pular, saltar, e outras atividades que demandam enfrentamento de riscos.

Na BNCC, as competências e habilidades gerais e específicas para o Ensino Fundamental em Educação Física devem ser abordadas nas atividades escolares, englobando uma ampla compreensão e prática da cultura corporal de movimento. Isso inclui a compreensão da origem dessa cultura e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. Além disso, os(as) estudantes devem ser capazes de planejar e empregar estratégias para superar desafios e ampliar suas possibilidades de aprendizado nas práticas corporais, ao mesmo tempo em que se envolvem no processo de enriquecimento cultural nesse campo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (BRASIL, 2017).

No Ensino Fundamental, nos anos iniciais, as atividades devem proporcionar

experiências lúdicas e também introduzir a compreensão do mundo por meio da cultura do movimento. O objetivo é permitir que os alunos e alunas leiam, produzam e vivenciem diversas práticas corporais. Para o 1º e 2º ano, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento incluem brincadeiras e jogos da cultura popular, atividades esportivas de marca e precisão, a prática de ginástica geral e danças do contexto regional. Nesta fase, as habilidades trabalhadas são direcionadas a proporcionar a experimentação e recriação de atividades, com ênfase no respeito às diferenças individuais, na explicação das práticas e estratégias para resolver possíveis desafios, além de trazer estímulo às práticas corporais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2018, p. 58).

Nos anos seguintes, do 3º ao 5º ano, a abordagem se expande para incluir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Essa expansão também inclui os esportes de campo e taco, de rede/parede e de invasão, ginástica geral, danças brasileiras e internacionais, incluindo as de matriz indígena e africana, e lutas regionais e de origem indígena e africana. Dentre as habilidades desenvolvidas, inclui-se a valorização do patrimônio histórico-cultural dessas práticas.

Nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, os alunos têm acesso a um conhecimento mais “complexo e sistemático” nas aulas, passando a compreender também as práticas corporais dentro e fora do âmbito escolar, direcionadas a lazer e manutenção da saúde. Nessa etapa, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento incluem jogos eletrônicos, esportes de diversas modalidades, ginástica de condicionamento físico, bem como danças urbanas, lutas brasileiras e práticas corporais de aventura urbanas. As habilidades trabalhadas incluem a vivência dessas práticas, bem como a análise das transformações tecnológicas e sociais que afetam os esportes e jogos, e passa a ser discutido as diferenças entre o que é exercício físico e atividade física.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente no 8º e 9º ano, a educação física abrange uma variedade de atividades, incluindo esportes de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate, além de ginástica voltada para o condicionamento físico e a

conscientização corporal. Também são incluídas as danças de salão, lutas de diferentes culturas e práticas corporais de aventura na natureza. Nessa fase, as habilidades desenvolvidas envolvem experimentar diferentes papéis nos esportes, elaborar estratégias para resolver desafios técnicos e táticos, discutir as transformações históricas das práticas corporais e valorizar a diversidade cultural presente nas danças e lutas. Também debate a importância da segurança e da integridade física nas práticas de aventura, bem como o respeito ao patrimônio natural e a minimização dos impactos ambientais.

Na atualização da BNCC de 2024, a Educação Física mantém a ênfase no desenvolvimento de três elementos fundamentais das práticas corporais: o movimento corporal, considerado essencial; a organização interna, que pode variar em grau e baseia-se em uma lógica específica; e a produção cultural, relacionada ao lazer, ao entretenimento e aos cuidados com o corpo e a saúde.

As atualizações são na verdade, uma versão mais abrangente em comparação aos documentos orientadores anteriores, incluem uma abordagem interdisciplinar, destacando a necessidade de um currículo integrado. Além disso, propõe a promoção de competências socioemocionais e a inclusão da educação ambiental, introduzindo temas de sustentabilidade. A nova versão também aborda tecnologia e inovação, com ênfase no uso de tecnologias digitais no ensino, além de promover o respeito à diversidade e à inclusão.

Em suma, a Educação Física segundo dispõe a BNCC, não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas também promove competências sociais, cognitivas e afetivas, e que é fundamental incentivar os(as) alunos(as) a refletirem criticamente sobre a relação entre a prática de atividades físicas e os processos de saúde e doença; identificar e analisar a diversidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, questionando de forma crítica os modelos socialmente estabelecidos. Além disso, expressa que é crucial que compreendam como os preconceitos são produzidos e seus impactos, com o objetivo de combater atitudes discriminatórias relacionadas às práticas corporais e seus praticantes. Por fim, dispõe que é importante que os(as) estudantes reconheçam as práticas corporais como elementos essenciais da identidade cultural de povos e grupos.

Argumentamos que cada etapa mencionada anteriormente é de suma importância no processo educativo desses(as) estudantes. No entanto, corroboramos a perspectiva de que "mais do que listar um conjunto de 'habilidades' para a aprendizagem dos alunos, é preciso questionar a organização curricular e social existentes" (Silva; Alves; Souza, 2020, p. 147).

Embora a BNCC se apresente como um documento normativo destinado a orientar a estruturação dos currículos nos Estados e Municípios brasileiros, é possível identificar lacunas significativas em suas orientações, especialmente no que se refere à Educação Física escolar, essas lacunas se manifestam além das escolhas teóricas ou metodológicas. Compartilhamos das mesmas perspectivas de Castellani (2018) e Taffarel e Beltrão (2019) - compreendemos que tais críticas aplicam-se além da “reforma” do Ensino Médio, contemplam todas as etapas da Educação. O foco excessivo nas competências cognitivas que tende a uniformizar as práticas corporais, desconsiderando as diversas expressões culturais e regionais presentes no Brasil, reforça um viés tecnicista e utilitarista, além de proporcionarem melhores condições para os processos de privatização da educação básica (Taffarel e Beltrão, 2019), o que Catellani (2018), caracteriza como direcionamentos da “mercantilização da educação”.

Em concordância, ressaltamos que, embora tenha passado por “atualizações” desde a sua idealização, a BNCC não contempla de maneira adequada às necessidades educacionais dos(as) estudantes brasileiros(as) a julgar pela ausência de um aprofundamento e problematização em temas cruciais, como classe, raça e gênero, como aponta Abreu (2019), o que revela lacunas significativas. Discussões sobre o combate às opressões, como homofobia e xenofobia, a discriminação contra identidades sexuais e a promoção de uma educação antirracista, além de necessárias, são urgentes. Além disso, a problematização e o debate sobre identidade de gênero são particularmente necessários, especialmente na Educação Física escolar, uma área historicamente marcada por tensões de gênero.

É compreensível que alguns leitores e/ou leitoras, que tenham sido alcançados(as) pela disseminação de estereótipos difundidos no senso comum, possam reduzir a Educação Física a "só jogar bola" e, por isso, questionem se tais discussões como os que foram mencionados anteriormente como o combate às opressões, à homofobia e xenofobia, à discriminação contra identidades sexuais e a promoção de uma educação antirracista, possam realmente ser problematizados nas aulas de Educação Física. Afirmamos que é completamente possível, visto que em comparação a outros componentes curriculares, que frequentemente têm um enfoque mais restrito, a Educação Física escolar se destaca por sua amplitude e caráter interdisciplinar. Ela vai muito além das práticas esportivas tradicionais e é capaz de estabelecer intersecções com uma ampla gama de temas e áreas do conhecimento. Dessa forma, a Educação Física oferece oportunidades valiosas para discutir e refletir sobre diversas temáticas, utilizando o movimento e a prática corporal como ponto de partida para o desenvolvimento dessas reflexões.

No que concerne ao contexto pandêmico, em comparação a outros componentes

curriculares, a Educação Física escolar enfrentou uma necessidade ainda maior de se reinventar diante dos desafios impostos. Como vimos, esta área, tradicionalmente baseada em práticas corporais e movimento, é profundamente caracterizada pela vivência direta e experimentação física, como estabelece a BNCC. A transição para o ensino emergencial remoto trouxe limitações e dificuldades específicas para a Educação Física, que depende da interação e engajamento ativo dos alunos e alunas nas atividades propostas, o que se tornou um desafio significativo quando as aulas deixaram de ser presenciais.

Demilly (2008) argumenta que a profissão docente se caracteriza essencialmente pela interação, sendo descrita como uma “profissão de relação”. Seguindo essa perspectiva, a atividade dos professores e professoras não se resume apenas à transmissão de conhecimento técnico e científico, mas envolve uma dinâmica complexa de comunicação e interação social com os alunos e alunas. A "profissão de relação" enfatiza a importância das trocas humanas que ocorrem no ambiente educacional, onde a qualidade das interações entre professores e professoras e alunos e alunas desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem.

Compactuando com a perspectiva de que a docência é uma "profissão de relação", expandimos essa compreensão ao considerar o contexto específico da Educação Física escolar. Neste campo, a natureza das relações interpessoais assume uma dimensão ainda mais intensa e concreta, dada a proximidade e a interação direta que caracterizam as atividades físicas e esportivas.

Além disso, para docentes da área de Educação Física, as relações com os alunos e alunas transcendem a comunicação verbal e intelectual, envolvendo uma interação física mais próxima e constante. As atividades realizadas durante as aulas de Educação Física frequentemente requerem que o professor ou professora esteja não apenas fisicamente presente, mas também ativamente envolvido(a) nas práticas corporais dos alunos e alunas. Essa proximidade e participação direta intensificam a dimensão relacional da profissão, permitindo um ensino mais dinâmico e personalizado.

Frente a necessidade de adaptação e reinvenção na Educação Física revelou-se um desafio ainda mais crítico quando comparado a outros componentes curriculares, exigindo soluções inovadoras para garantir o ensino durante a pandemia. A compreensão de Freire (1996) sobre o ato de ensinar como um processo dinâmico e corajoso, que requer do educador(a) prontidão para adotar inovações e integrar novas abordagens e métodos para promover uma aprendizagem significativa, nunca fez tanto sentido.

1.3 Pandemia, gênero e docência

Como abordado anteriormente, no contexto pandêmico, as orientações oferecidas aos professores e professoras eram frequentemente genéricas e tinham ênfase em cumprir a carga horária, sem considerar de forma aprofundada as condições excepcionais vivenciadas por educadores e educadoras. Sem suporte, foram sobrecarregados (as) com a tarefa de adaptar, de forma improvisada, o ensino presencial ao formato remoto. Isso não só desvalorizou o papel pedagógico dos(as) docentes, mas também desconsiderou as múltiplas jornadas, especialmente das professoras, que se viram obrigadas a equilibrar as demandas do trabalho remoto com as responsabilidades domésticas e familiares, amplificadas durante o isolamento social (UCME, 2020).

Antes do contexto pandêmico, a docência já se encontrava em um cenário de desvalorização. Professores e professoras, inseridos em um contexto de baixos salários, condições precárias de trabalho e sobrecarga profissional, enfrentavam desafios estruturais e sociais que comprometiam tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos educadores e educadoras. Esse ambiente, marcado pela falta de reconhecimento e apoio, foi drasticamente agravado com as exigências do ensino remoto, evidenciando ainda mais as fragilidades do sistema educacional e as profundas desigualdades que afetaram a profissão docente.

Sobre os aspectos da desvalorização docente, Brito et al. (2014) destacam fatores como a baixa remuneração, as condições inadequadas de trabalho, o número excessivo de estudantes por turma e a sobrecarga profissional como elementos centrais que contribuem para a precarização da carreira docente.

Esses elementos não apenas minam a qualidade do ensino, mas também têm repercussões diretas sobre a saúde mental e física dos educadores e educadoras como sinais e sintomas de sofrimento, adoecimento, insatisfação e desqualificação dos professores como resultados diretos da estrutura e organização deficitárias do trabalho educacional. Além dos baixos salários, Gomes e Palazzo (2016) apontam outros aspectos da desvalorização docente, como a carga horária excessiva e a violência escolar.

Floriano e Cordova (2020) abordam que a desvalorização da profissão docente também ocorre sob uma perspectiva histórico-sociocultural, uma vez que comumente se associa a docência à ideia de "sacerdócio" ou "missão". Essa concepção, profundamente enraizada, sugere que o ensino é uma vocação altruísta, quase desvinculada de recompensas materiais, o que contribui para a desvalorização financeira dos educadores. Dessa forma,

condições salariais e de trabalho insatisfatórias são frequentemente justificadas pela noção de que o valor do trabalho docente reside em seu suposto caráter missionário.

No entanto, é fundamental reiterar que a docência não é um sacerdócio nem uma missão especial; não se trata de um dom inato para o ensino, tampouco de uma vocação natural para educar. Pelo contrário, é uma profissão que exige intensa dedicação, aprofundamento teórico e domínio de métodos, abordagens e critérios específicos. Além disso, demanda um constante investimento em planejamento e adaptação às mudanças e desafios que surgem tanto dentro quanto fora do ambiente educacional. Muitas dessas dificuldades não são abordadas na teoria e, mesmo quando o são, nem sempre possuem aplicabilidade prática.

Um exemplo significativo foi o período pandêmico, que impôs uma reestruturação profunda das práticas educacionais. As diretrizes adotadas deveriam considerar as diversas realidades dos estudantes e a complexidade do contexto vivido. No entanto, a resposta oferecida foi, em grande parte, caracterizada por uma tentativa de manter a continuidade escolar de maneira superficial, desconsiderando as necessidades emergentes e a urgência de inovação pedagógica (UCME, 2020).

Neste aspecto, docentes, além de desvalorizados e desvalorizadas, foram, nesse contexto, submetidos e submetidas a trabalhar de maneira precária, tendo em vista a sobrecarga de atividades realizadas em casa. Como afirma Baade et al. (2020, p. 2), “o professor precisou se adaptar às tecnologias digitais, antes utilizadas em sala de aula de forma mais esporádica. O computador e o celular, antes mais utilizados para lazer e comunicação, passaram a ser ferramentas de trabalho”.

É fundamental compreender que para os(as) estudantes houve dificuldade na adaptação da utilização das tecnologias para estudo, assim como escassez no acesso a dispositivos como celulares ou computadores, bem como ao acesso à internet e à disponibilidade de um espaço doméstico adequado para o aprendizado. No entanto, é igualmente importante reconhecer que os(as) docentes enfrentaram dificuldades similares. Há que se levar em conta, também, que muitos educadores não possuem contato ou habilidades com tecnologia e, inesperadamente, precisaram começar a ter reuniões virtuais com a coordenação pedagógica, a planejar e ministrar aulas virtualmente (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 42).

Professores e professoras também tiveram acesso limitado a dispositivos tecnológicos, com conexão de internet instável e falta de um ambiente doméstico propício

para preparar e ministrar aulas, o que agrava ainda mais os desafios impostos pelo ensino remoto e pela continuidade da educação em tempos de crise. Conforme aponta Paludo (2020)

O uso de diversas plataformas digitais exige uma organização muito mais complexa. Muitas vezes, os professores precisam utilizar múltiplas plataformas ou aplicativos digitais para o ensino: uma para as videochamadas, outra para as atividades, uma terceira para as avaliações e várias outras para a comunicação. Nesse contexto, o cenário de trabalho mudou drasticamente. Não se trata mais de ter uma 'pasta' com provas para corrigir, onde os recursos necessários eram tempo, uma mesa e canetas. Agora, é preciso ter domínio sobre as ferramentas tecnológicas, compreender as possibilidades e limitações das plataformas, redobrar o cuidado com o plágio nos trabalhos e organizar o recebimento de atividades em diversas plataformas diferentes. (Paludo, 2020, p. 49).

Em 2020, uma pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) revelou que 09 a cada 10 professores(as) elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes, no período pandêmico. Entretanto, mais de 53% dos docentes pesquisados - cerca de 15 mil de todas as regiões do país, atuando em redes municipais, estaduais e federais - não receberam nenhum tipo de formação para o uso de mídias digitais na docência. Além disso, apenas 28,8% dos docentes declararam ter facilidade no uso dessas ferramentas e 17% dos pesquisados relataram não possuir os recursos necessários para utilizá-las.

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades. (REDESTRADO, 2020)

De acordo com a pesquisa realizada pela REDESTRADO (2020), a maioria dos(as) professores(as) percebeu um aumento significativo na carga horária de trabalho durante a pandemia. Esse acréscimo no tempo dedicado à preparação de aulas não presenciais foi amplamente relatado pelos docentes em todas as etapas e subetapas da Educação Básica.

A sobrecarga dos docentes pode ser explicada, entre outros fatores, pelo fato de que o ambiente doméstico, antes reservado ao descanso, passou a ser também um espaço de trabalho. Durante a pandemia, professores e professoras enfrentaram o sobretrabalho doméstico, no qual outras tarefas passaram a ser incorporadas à rotina diária, alterando a dinâmica entre trabalho e repouso. Nesse sentido, Vieira e Falciano (2020, p. 801) destacam

que "os tempos/pausas de descanso podem (ou poderiam) ser aí usufruídos", evidenciando a dificuldade de separar o momento de trabalho do de lazer. Essa nova realidade impôs desafios adicionais, intensificando a sensação de exaustão e sobrecarga.

Paludo (2020) ressalta que, no contexto pandêmico, houve uma dissolução dos limites entre a vida pessoal e profissional dos docentes. Durante a quarentena, essa separação tornou-se cada vez mais difusa, a começar pela necessidade de adaptar o espaço doméstico para a realização do trabalho. Com a impossibilidade de sair de casa, muitos professores transformaram seus quartos em salas de aula. Além disso, plataformas digitais como WhatsApp e Instagram, antes utilizadas exclusivamente para fins pessoais, passaram a ser ferramentas de contato profissional, permitindo a interação com estudantes e a resolução de dúvidas. A atenção constante requerida por esses grupos de comunicação contribuiu para a fusão das esferas pessoal e profissional na rotina docente. Embora essa sobreposição já existisse antes da pandemia, tornou-se ainda mais acentuada no período, uma vez que atividades como a correção de avaliações e a preparação de aulas passaram a invadir de forma ainda mais intensa o espaço privado dos professores.

Para Ferreira (2021), diante desse cenário, os profissionais da educação enfrentaram uma sobrecarga crescente, acompanhada de um aumento da ansiedade e da incerteza em relação ao futuro. Questões como o retorno às aulas presenciais, a continuidade do ensino remoto e os métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos durante a pandemia tornaram-se fontes de preocupação constantes. Além disso, a carga excessiva de trabalho imposta pelo ensino remoto teve um impacto significativo na saúde mental dos professores, afetando diretamente sua qualidade de vida e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Incerteza sobre o futuro, medo de adoecer e perder o emprego e a renda, angústia são sentimentos que os professores dizem estar sentindo, segundo algumas pesquisas realizadas no período da pandemia. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020; GESTRADO, 2020).

Assim, os professores e professoras tiveram que em maior grau vivenciar o cotidiano doméstico como *locus* de atividades na área da educação (Silva; Fisher, 2020). Segundo Paludo (2020), “tornou-se uma prática comum impor ao/à educador/a a imprescindibilidade de dar conta de inúmeras atribuições, dentro e fora de sala de aula”. Essa sobrecarga e o novo formato de organização de trabalho promoveu danos na saúde deles(as) como tristeza, insegurança, sensação de fragilidade, medo e angústia.

Relatos de docentes que expressaram “sentimentos de medo e ansiedade; a adaptação para as aulas online e o uso das tecnologias no ensino; a inibição dos

alunos para abrir as câmeras; encontrar atividades adequadas para o ensino remoto; a dificuldade em avaliar os alunos; a falta de apoio de algumas famílias. (Godoi, 2020 p.89).

Em 2007, foi realizado um estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC), que comprovou que os homens têm apenas 10,6 horas em atividades domésticas semanais, já as mulheres gastam aproximadamente 27,2 horas. Para Arruda (2021), lidar com a sobrecarga de múltiplas jornadas de trabalho expõe as mulheres ao adoecimento. Doenças como estresse, ansiedade, insônia e depressão, são oriundas do esgotamento físico e emocional. O sentimento de incompetência, cansaço, sofrimento influenciam diretamente no cotidiano do ser humano (Da Costa, 2018).

Sobre isso, o Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolveu um estudo com 1.021 professoras no estado do Paraná, identificando que a ansiedade (70%) e a depressão (44%) lideram os problemas psíquicos dessas profissionais. O estudo discorre sobre a saúde mental delas e salienta o sobretrabalho das condições da profissão e sobrecarga, o elevado número de alunos, a docência no ensino fundamental (Tostes et. al., 2018). A disparidade segue aumentando conforme aponta Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE):

Em 2019, a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 16,8 horas semanais aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas, sendo 21,4 horas semanais para as mulheres e de 11,0 horas para os homens. De 2016 para 2019, essa diferença entre as médias masculina e feminina aumentou de 9,9 para 10,4 horas semanais. Em 2019, 146,7 milhões de pessoas com 14 anos ou mais de idade realizaram afazeres domésticos, o equivalente a 85,7% desta população. O percentual de mulheres que realizam esses afazeres (92,1%) ainda é bem mais alto que o dos homens (78,6%). Em 2018, esses percentuais eram 85,6% (total), 92,2% (mulheres) e de 78,2% (homens), com variação de 0,4 pontos percentuais na taxa masculina. A realização de afazeres domésticos é mais alta entre homens com curso superior completo (85,7%) e menor entre aqueles sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (74,1%). O Nordeste apresentou a maior diferença entre as taxas de realização de afazeres domésticos por sexo (21,0 pontos percentuais a mais para as mulheres) e o Sul, a menor (9,6 p.p. a mais para elas). (IBGE, 2023).

São dados angustiantes, haja vista a transição das atividades pedagógicas do ambiente escolar para o ambiente domiciliar, o isolamento social e a sobrecarga de trabalho passaram a impactar significativamente o trabalho remoto. Esses fatores afetam homens e mulheres de maneiras distintas, criando uma pressão maior e desafios adicionais para as mulheres, que precisam equilibrar as responsabilidades domésticas e profissionais. Enquanto isso, os homens, em muitos casos, podem experimentar uma carga de trabalho mais equilibrada, o que evidencia as disparidades de gênero no contexto do trabalho remoto. Vidal afirma que,

A força dos estereótipos demonstra que desde o tempo antigo até os tempos atuais, a sociedade vem se organizando com normas e comportamentos que se mantêm nos cotidianos de homens e mulheres. Com o cenário da pandemia isso se revelou fortemente prejudicando mais uma vez as mulheres. (Vidal, 2020, p. 97).

A divisão sexual do trabalho é elevada e permanece crescendo no Brasil. Ainda que esta tenha se reconfigurado ao longo das décadas, seus princípios organizadores, de separação e hierarquização do trabalho, seguem em funcionamento. O modelo tradicional – no qual os homens eram provedores e as mulheres, cuidadoras – foi sendo substituído por um modelo no qual ambos se inserem no mercado de trabalho, mas as responsabilidades familiares seguem sendo algo da esfera feminina, o que resulta em jornadas totais de trabalho que são mais longas para as mulheres do que para os homens, afirma (Pinheiro; Medeiros, 2019).

É a esse acúmulo de trabalho, desproporcional para as mulheres, que corresponde a ideia de uma dupla jornada feminina. Isso significa que, nessa divisão sexual do trabalho, não há – nem nunca houve – espelhamento das atribuições de homens e mulheres nas diferentes esferas do mundo do trabalho. É justamente por trás das diferentes combinações entre incidência e jornada de cada tipo de trabalho que se encontra o acúmulo maior de jornada de trabalho entre as mulheres. (Pinheiro; Medeiros, 2019, p. 83).

Arruda (2021) aponta que esse "novo normal" desencadeou "uma nova trama nas relações pessoais e no desenvolvimento profissional dessas mulheres." Dentre as estratégias utilizadas pelas mulheres, para suprir as altas demandas das múltiplas funções exercidas, estão a abstinência do descanso, das férias e atividades de lazer (Vieira; Amaral, 2013).

O contexto pandêmico evidenciou a sobrecarga das funções de trabalho exercidas pelas professoras, que se viram obrigadas a conciliar suas responsabilidades profissionais com as demandas da rotina domiciliar. Durante a pandemia, os desafios profissionais enfrentados por essas mulheres foram somados às tarefas tradicionalmente atribuídas a elas pela sociedade, como cuidar da casa, das crianças e dos idosos na família, intensificando ainda mais a sobrecarga e os desafios enfrentados nesse período. Para Santos (2020), precisamos considerar que essas mulheres encontraram-se em situação de vulnerabilidade, atentando para o fato de que foram submetidas a cargas ainda maiores de suas atribuições profissionais e domiciliares devido à responsabilidade a elas imposta.

O isolamento, a sobrecarga de trabalho, as desigualdades de gênero trazem consequências para o trabalho remoto – que são diversas para homens e mulheres: cuidar de crianças e idosos na família e o trabalho doméstico geralmente é a principal responsabilidade das mulheres em casa. Além disso, no trabalho docente ocorre em maior grau uma invasão do trabalho na vida, no cotidiano doméstico do trabalhador da educação. (Silva; Fisher, 2020).

Essas disparidades de gênero no ambiente de trabalho remoto podem levar a um aumento do estresse, cansaço e dificuldades na conciliação entre a vida profissional e pessoal para as mulheres. Nesse contexto, a profissão docente é destacada como um dos campos que mais sofreram as consequências em termos de qualidade do uso do tempo e das condições de trabalho das mulheres na educação (Vidal, 2020).

Assim, a pandemia da COVID-19 impactou homens e mulheres de maneira desigual, com as mulheres sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com a família. Como destaca Barroso (2020), “a categoria do cuidado é central em momentos de crise sanitária.” Nesse contexto, o cenário pandêmico exerceu uma influência ainda mais negativa sobre a docência das professoras (Cortes, 2022).

Cantalice (2009) observa que as mulheres frequentemente associam a profissão docente as suas múltiplas funções, ou seja, as múltiplas jornadas que envolvem as prerrogativas de ser mulher, como ter um trabalho remunerado, ser estudante, mãe e "dona de casa", já eram desafiadoras no contexto pré-pandêmico. Compreendemos que com a chegada da pandemia, essa sobrecarga aumentou significativamente, exigindo ainda mais delas que se viram obrigadas a conciliar todas essas responsabilidades em um cenário de crise, visto isso, aqui encontra-se o *locus* da presente pesquisa.

Três fatores contribuem para sua justificativa: o contexto histórico-social, o pessoal e o acadêmico. Em relação ao primeiro fator, este se fundamenta, apesar de mudanças que ocorrem, nas lógicas estruturais dos padrões heteronormativos e heteroperformativos que perpetuam questões como machismo, sexismo, misoginia, xenofobia, homofobia e diversas formas de violência – física, moral e psicológica – praticadas contra as mulheres. Essas estruturas de poder não só sustentam desigualdades de gênero, mas também reforçam outras formas de opressão, criando um sistema interseccional de discriminação que afeta as mulheres de maneira complexa e multifacetada.

Na docência da Educação Física, um campo historicamente marcado por estereótipos de gênero e discriminações, é fundamental investigar como essas barreiras impactam a formação identitária, a atuação profissional e, consequentemente, a percepção das professoras. Estas enfrentam opressões impostas pelos padrões hegemônicos que moldam todas as suas experiências, seja pessoal ou profissional. A análise do *locus* em questão permite identificar as dinâmicas que perpetuam tais desigualdades, como a predominância de discursos e práticas que reforçam a masculinidade hegemônica. Também possibilita examinar como essas dinâmicas podem ser desconstruídas.

Assim, as compreender as narrativas das experiências e as trajetórias de professoras de Educação Física que enfrentam e desafiam essas barreiras, a proposta busca trilhar caminhos para a criação de um ambiente mais equitativo, incentivando a adoção de estratégias que favoreçam a igualdade de gênero e a valorização da diversidade, dentro e fora do campo da Educação Física.

A justificativa pessoal desta pesquisa está profundamente entrelaçada com a minha própria trajetória de vida. Nascida e criada nas ruas do Recife, sou filha de uma trabalhadora doméstica, manicure, e "dona de casa nas horas vagas" – uma expressão que carrega uma ironia dolorosa, pois essas "horas vagas" eram, na verdade, preenchidas por mais trabalho. Desde muito jovem, observei de perto o alto nível de exaustão e estresse que minha mãe enfrentava ao final de cada dia. Em diversas ocasiões, por não haver com quem me deixar, eu a acompanhava em suas inúmeras jornadas de trabalho, todas em busca do sustento da nossa família.

Essas experiências marcaram minha infância de maneira contraditória pois, eu gostava de acompanhá-la quando o trabalho era em uma casa que tinha outras crianças, porque me deixavam brincar com brinquedos diferentes dos que eu tinha em casa. Foi assim que eu vi um videogame pela primeira vez, – foi massa! Joguei Mario Bros. No entanto, nem sempre era assim. Não tínhamos transporte e para economizar a passagem do ônibus, muitas vezes íamos a pé. Essas caminhadas eram muito longas e cansativas, frequentemente sob o sol escaldante do meio-dia – uma condição que minha mãe costumava descrever como "o pingo do meio-dia". Cresci assim. Nesse contexto de múltiplas jornadas e sacrifícios cotidianos, compartilhando essas experiências com a minha irmã mais nova. Embora a diferença de idade entre nós seja pequena, como irmã mais velha, a responsabilidade de cuidar dela recaía sobre mim – uma responsabilidade que assumo até hoje, ainda que em contextos diferentes.

Ainda criança, para escapar da rotina dividida entre a escola e as responsabilidades em casa, comecei a treinar judô em um local próximo. No entanto, nem sempre conseguia comparecer, pois, apesar da proximidade, eu tinha que caminhar sozinha e os treinos ocorriam à noite, em uma área muito violenta. Muitas vezes, ia e voltava correndo, acreditando que isso me manteria segura. No entanto, após algumas situações de violência nas ruas próximas, minha mãe passou a me buscar, o que me deixava preocupada, pois, embora eu tivesse elaborado um plano "perfeito" de ir e voltar literalmente correndo, ela insistia em ir me buscar e isso a colocava em perigo. Por isso, às vezes eu ia escondida. Sempre fui muito bem recebida pelo sensei e pela equipe e guardo com carinho as memórias desses treinos. Na maioria das vezes, eu era a única mulher presente e desde então já ouvia que aquilo não era

"coisa de menina" – uma ideia que sempre considerei absurda e contra a qual revidei. No entanto, eu também me questionava por que nunca tinha tido uma professora de Educação Física mulher, o que me fazia refletir sobre a falta de representatividade feminina nessa área. Com o tempo, e já mais velha, descobri o jiu-jitsu, onde realmente me encontrei. Essa paixão foi decisiva na escolha do meu curso de graduação.

Esses caminhos me conduziram à licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Pernambuco, onde tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências significativas. Entre elas, destaco minha participação no Programa de Residência Pedagógica em Educação Física da UFPE, que me proporcionou a chance de ministrar aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em uma escola da Região Metropolitana do Recife. Essa experiência ocorreu em pleno contexto pandêmico e eu era acompanhada por uma professora que atuava como preceptora das atividades. Lembro-me que em uma de nossas reuniões de troca de experiências, ela se referiu a mim carinhosamente como "pão quentinho saindo do forno", fazendo uma analogia ao meu processo de construção e formação. Foi um momento marcante e que guardo com muito carinho.

Embora houvesse momentos positivos como esse, o período foi permeado por um sentimento constante de incerteza, medo e insegurança devido à pandemia. Conversando com outras amigas da universidade, percebi que muitas compartilhavam dessa mesma perspectiva, o que me causou um profundo impacto. Esses sentimentos de medo e incerteza me provocaram a querer investigar mais a fundo as experiências que essas professoras estavam vivenciando, direcionando meus estudos para compreender melhor os desafios que enfrentaram durante esse período. Além disso, senti a necessidade de explorar mais profundamente as questões que sempre me tocaram pessoalmente, especialmente as relacionadas às desigualdades de gênero.

Hoje, entendo como essas vivências moldaram profundamente minha percepção das dinâmicas de trabalho, família e gênero, influenciando diretamente minha escolha de investigar a interseccionalidade dessas questões no contexto da docência em Educação Física. A pesquisa que realizei, portanto, não é apenas um exercício acadêmico, mas também uma forma de dar visibilidade às histórias e experiências que por muito tempo, foram silenciadas.

No que diz respeito ao fator acadêmico, a análise da conjectura pandêmica e seus impactos evidenciam a intensificação das relações de gênero e as sobrecargas associadas às múltiplas jornadas enfrentadas pelas mulheres abordadas neste capítulo. Isso ressalta a necessidade de aprofundar os estudos sobre a interseccionalidade das relações de gênero no contexto da pandemia.

Para verificar a existência de estudos sobre gênero e pandemia relacionados ao foco desta pesquisa, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Contudo, não encontramos trabalhos que abordassem diretamente a proposta em questão. Essa ausência evidencia a escassez de pesquisas que investiguem as questões de gênero enfrentadas por professoras de Educação Física no contexto pandêmico.

Posto isso, é fundamental realizar pesquisas que considerem a análise das relações de gênero na trajetória de mulheres na docência da Educação Física. Tais estudos são essenciais para a superação da discriminação, exploração e subalternização das identidades de gênero dentro desses espaços profissionais e sociais. Através da investigação das dinâmicas de poder e das barreiras enfrentadas por essas mulheres, foi possível identificar e desafiar estruturas de opressão que perpetuam desigualdades de gênero.

Além disso, é crucial que pesquisas promovam a valorização da diferença e da pluralidade. A compreensão das experiências e desafios específicos enfrentados pelas mulheres na docência de Educação Física pode contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos e equitativos. Estudos aprofundados podem informar políticas e práticas que reconheçam e valorizem a diversidade de identidades e experiências, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito mútuo.

Tendo em vista o exposto, a **questão de pesquisa** foi a de como as mulheres, professoras de Educação Física, narram suas experiências docentes no contexto pandêmico? Para tal, estabelecemos como **objetivo geral**: analisar se a pandemia de COVID-19 exacerbou as desigualdades de gênero entre professoras de Educação Física e se sim, quais foram as estratégias adotadas por elas para lidar com as múltiplas jornadas de trabalho durante esse período?. Como **objetivos específicos**, desenvolvemos: identificar, a partir de suas narrativas, os impactos específicos da pandemia de COVID-19 acerca das desigualdades de gênero para, a partir daí, entender nesse período, como se deu o exercício da docência para elas.

CAPÍTULO 2

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Gênero

Discutir gênero implica explorar um campo complexo, repleto de diferentes instâncias permeadas pelas relações de poder. Essa abordagem vai além da mera análise das relações entre os sexos, evitando uma perspectiva binária. Em vez disso, envolve uma reflexão aprofundada sobre as construções sociais que moldam as identidades de gênero, abrangendo as atribuições de sentido e significados que transcendem os corpos em suas existências.

Segundo Scott (1995), essa análise crítica da categoria gênero é essencial para compreender como as normas de gênero são formadas, perpetuadas e transformadas ao longo do tempo, refletindo as dinâmicas culturais, sociais e históricas da sociedade. Assim, compreender o gênero como um componente intrínseco ao sujeito, interligado a outros marcadores sociais que configuram dimensões da identidade é fundamental. Essas dimensões, longe de serem estáticas ou imutáveis, se apresentam de maneira fluida.

Dessa forma, ao compreender gênero como ferramenta analítica e um aspecto intrínseco à identidade do indivíduo, é possível transcender a visão dicotômica tradicional que limita sua compreensão a categorias fixas e binárias, como masculino e feminino. Essa perspectiva amplia o entendimento das identidades de gênero como múltiplas e dinâmicas, reconhecendo as diversas formas pelas quais os indivíduos as vivenciam e as performam em diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

Como ferramenta analítica o termo gênero possibilitou compreender que os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza, performance, sexualidade são construções históricas que em diferentes tempos e culturas foram associadas aos homens e ou às mulheres, produzindo ainda representações de masculinidades e feminilidades. (Gollner, 2013, p. 31).

Tal abordagem também promove uma desconstrução das normatividades que reforçam hierarquias e desigualdades, permitindo a valorização de experiências que não se enquadram nos padrões convencionais. Assim, compreender o gênero como algo além da oposição binária abre espaço para uma visão mais inclusiva e plural das subjetividades, reforçando a

importância de se respeitar as diversas expressões e construções identitárias. Dessa forma, o sentimento de pertencimento a distintos grupos, sejam étnicos, sexuais, de classe e/ou de gênero configura-se como um elemento constitutivo da subjetividade. Sendo assim, as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros (Louro, 2004).

A determinação do sexo, é tradicionalmente fundamentada em características biológicas anatômicas como a presença de órgãos genitais masculinos ou femininos, que historicamente servem como base para a classificação binária das pessoas como “homens” ou “mulheres”. Entretanto, essa compreensão tem sido problematizada por filósofas e teóricas feministas, como Judith Butler, que desvincula o gênero do sexo biológico. Portanto, para ela

O “sexo” é não apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o “sujeito” pode chegar a ser totalmente viável, o que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural. (Butler, 2020, p. 17).

Além de desvincular o gênero de determinismos biológicos, Butler (2003) também argumenta que o sexo, assim como o gênero, é igualmente fruto de uma produção cultural, ambos sendo resultantes de processos históricos e sociais. Visto isto, as vivências dos gêneros são multifacetadas, influenciadas por normas, papéis sociais e expectativas culturais que variam ao longo do tempo e do espaço.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero. (Butler, 2017, p. 69).

O gênero, aqui entendido como performance, refere-se à repetição de características associadas a um determinado sexo ao longo do tempo. A autora conceitua o gênero como um "ato performativo" que produz ou gera um efeito de estabilidade e coerência. Essa abordagem ressalta o caráter dinâmico e singular do processo de construção de cada sujeito, realizado em um contexto de possibilidades que podem ser reiteradas ou renegociadas por meio de performances sucessivas. Conforme Butler (2018)

A performatividade de gênero presume um campo de aparecimento no qual o gênero aparece, e um esquema de condição de reconhecimento dentro do qual o

gênero se mostra das maneiras que se mostrar; e uma vez que o campo do aparecimento é regulado por normas de reconhecimento que são hierárquicas e excludentes, a performatividade de gênero está assim ligada às formas diferenciais por meio das quais sujeitos se tornam passíveis de reconhecimento.(Butler, 2018, p. 45-46).

Essas performances são compreendidas como atos e práticas concretas que expressam os sujeitos, distanciando-se de concepções essencialistas ou naturalizadas. Tal perspectiva reforça a ideia de que a identidade de gênero não é fixa, mas sim um processo de construção singular e situado, que ocorre no âmbito de um campo de possibilidades reiteradas ou transformadas por ações.

A atribuição de gênero, é um amplo e complexo processo social, que se inicia precocemente, já na gestação, visto que há grande expectativa pela revelação do sexo biológico do(da) bebê, o que evidencia a urgência cultural em inscrever o nascituro nas normas preestabelecidas dos respectivos gêneros. Essa antecipação é carregada de significados sociais e culturais, que moldam as interações futuras da criança e com a criança, influenciando diretamente as práticas educativas e as expectativas em relação ao seu desenvolvimento.

Nascemos com um organismo, significado como corpo, a partir de quem espera ou antecipa um filho. Quando este filho nasce, a primeira pergunta que responde apenas com sua presença é se é menino ou menina. Os familiares, os amigos dos pais, ao transmitir a notícia, dizem: “Maria teve uma menina” ou “Maria teve um menino”. Se quem informa dissesse “Maria teve um filho”, a pergunta imediata seria: “Menino ou menina?” A partir deste fato, que mostra o organismo, o recém-nascido deverá construir seu projeto identificatório. (Fernández, 1994, p. 37).

Assim sendo, as práticas discursivas que circundam a gestação e o nascimento são constitutivas da subjetividade. A atribuição de gênero, nesse contexto, é um ato performativo que inscreve o indivíduo em uma determinada identidade social. As expectativas e os significados associados ao sexo biológico do bebê moldam as interações sociais e as práticas educativas, contribuindo para a construção de um sujeito sexuado e socialmente situado.

Fernández (1994) afirma que “a aprendizagem que o bebê vai cumprir não é um processo assexuado, assim como não será assexuado o ensino”. Desde a primeira infância, as crianças são inseridas em um sistema de normas e expectativas que moldam suas identidades, influenciando comportamentos e responsabilidades, além de atribuir significados específicos ao que é considerado “masculino” ou “feminino”.

Compreende-se que os significados que atribuímos a respeito do que é “feminino” e “masculino” é resultado de uma construção social a serviço da

heterossexualidade normativa, visto que “reforça essas regras precisamente porque produz o efeito de que existe uma substância. Em certo sentido, toda significação ocupa lugar dentro da órbita de uma compulsão a repetir” (Butler, 2003, p. 209).

Um exemplo emblemático que pode ser comumente observado quanto a construção dos gêneros, fruto da construção social e cultural, é a atribuição de cores, brinquedos e brincadeiras às crianças. Os meninos são frequentemente associados à cor azul e são incentivados a brincar com objetos como bolas, armas de brinquedo e carros. Além disso, também são estimulados a participar de atividades que enfatizam competição, combate, disputa de espaço e jogos simbólicos como "polícia e ladrão". Essas práticas reforçam comportamentos ligados à agressividade, e à conquista de territórios, elementos tradicionalmente associados à masculinidade.

Quanto às meninas, são geralmente associadas à cor rosa e são orientadas a brincar com bonecas, panelas, vassouras e outros itens relacionados ao cuidado do lar e à maternidade. Ao contrário dos meninos, as meninas são incentivadas a atividades como "brincar de casinha" ou "brincar de mãe e filha", promovendo desde cedo uma identidade ligada ao cuidado, à organização do espaço privado, sendo desencorajadas de participar de quaisquer atividades que se contraponha à docilidade, brincadeiras tradicionalmente consideradas “de menino”, preparando inconscientemente as meninas para funções historicamente “femininas” no âmbito social e familiar.

Para as meninas, existe uma vasta gama de objetos miniaturizados que imitam utensílios domésticos, como serviços de cozinha e toalete, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para costurar e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheiras e uma série infinita de bonecas com respectivo enxoval. Para os garotinhos, em geral, os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, armas de todo tipo, desde a pistola de cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcs e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (Belotti, 1975, p. 75-76).

Enquanto profissional de educação física, compreendo a importância de ressaltar que o desenvolvimento motor das crianças é completamente influenciado pelos estímulos proporcionados no meio em que estão inseridas. Segundo Bourdieu (2002), "o habitus, como sistema de disposições, produz práticas e percepções adequadas às condições objetivas nas quais foi gerado" (p. 81). No que se refere às meninas, o afastamento de atividades que demandam noção de espaço, como jogar bola - considerada “brincadeira de menino”-, está

diretamente relacionado à construção das atribuições de gênero que também limitam o desenvolvimento de habilidades espaciais e de coordenação motora.

Muito além do comprometimento do desenvolvimento motor, essas práticas culturais perpetuam expectativas normativas de gênero, que moldam comportamentos e interesses de forma binária, que corroboram para a naturalização de estereótipos limitantes. Assim, essas construções sociais destacam como as brincadeiras infantis - que estão longe de serem inocentes - operam como ferramentas pedagógicas que reproduzem desigualdades de gênero, desde a primeira infância. Tais desigualdades não se restringem às atividades lúdicas, mas se desdobram na reprodução de padrões de comportamento que as acompanham, ao longo de toda a vida, de maneira estigmatizada, desde a performance na maneira de sentar, falar, vestir e até mesmo comer; desse modo, as normas de gênero são reiteradas e disciplinam corpos e subjetividades.

No caso de gênero, as inscrições e interpelações primárias vêm com as expectativas e fantasias dos outros que nos afetam, em um primeiro momento, de maneiras incontroláveis: trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta. Essas normas não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina de cultura. Elas também nos “produzem”, mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las. (Butler, 2018, p. 36-37).

Durante a puberdade, ocorrem diversas mudanças biológicas no corpo, como o crescimento de pêlos, o aumento da estatura, alterações na voz e o desenvolvimento das mamas e dos testículos, entre outras transformações. No entanto, para as meninas, essas mudanças na aparência e no corpo costumam assumir um peso maior do que para os meninos, devido às construções sociais que associam fortemente a identidade feminina à estética e à aceitação social. Enquanto os meninos frequentemente têm suas transformações vistas como marcos naturais de crescimento e maturidade, como afirma Schwengber,

Para as meninas, a aparência e o corpo parecem assumir importância e peso (valor) nas relações sociais e nas suas autopercepções; já para os meninos, isso não assume o mesmo caráter (força) e valor. Entendo que não há algo fisicamente inerente à "natureza" das meninas que torne sua aparência tão fundamental nas interações sociais, mas sim que há uma série de práticas culturais discursivas (visíveis e dizíveis) que circulam na cultura e (in)formam as representações do feminino, realçando a importância do visual, da aparência corporal, uma vez que, culturalmente, o feminino está mais predisposto a uma preocupação com a aparência. (Schwengber, 2013, p. 343).

Eventos biológicos, como a menarca - a primeira menstruação -, é frequentemente tratada como um rito de passagem do “ser menina” para o “ser mulher” em muitas culturas ocidentais, erroneamente considerado determinantes únicos desse processo. Embora a menarca seja um marco simbólico importante, o tornar-se mulher ultrapassa a dimensão biológica, sendo moldada por uma interseção imensa de múltiplos fatores (Fernández, 1994). Tais discursos, ao enfatizarem apenas aspectos biológicos, ignoram a complexidade das construções sociais e culturais associadas ao corpo e à identidade. Dessa forma, acabam por legitimar desigualdades e estereótipos, reforçando concepções rígidas sobre gênero e outras características identitárias.

A configuração e organização da divisão de tarefas na sociedade ocidental estão profundamente baseadas nas normas heteronormativas que regem as dinâmicas sociais. Essas normas, fundamentadas em concepções tradicionais de gênero e sexualidade, além de estabelecer papéis, hierarquizam as relações. As normativas moldam as expectativas sociais acerca das funções e comportamentos que são considerados adequados em diferentes contextos, conforme aponta Louro (2004)

Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (Louro, 2004, p.17).

No âmbito do mercado de trabalho, essas normas também promovem uma divisão sexual, frequentemente associa homens a funções e cargos públicos, remunerados e de maior prestígio, enquanto delega às mulheres tarefas domésticas ou de cuidado, tradicionalmente desvalorizadas e não remuneradas, e no contexto de atividades remuneradas, recebem menor salário ao desempenhar a mesma função que os homens.

Na esfera familiar, a heteronormatividade reforça a centralidade da família nuclear tradicional como um espaço privilegiado para a reprodução de performances fundamentadas em concepções conservadoras. Nesse modelo, a figura masculina é a do provedor, enquanto a mulher é culturalmente atribuído o papel de cuidadora, responsável pela organização do lar e pelo cuidado com os membros da família. Essa lógica se estende à socialização dos filhos e filhas, perpetuando tais divisões ao longo das gerações: “[...] segundo um modelo de família e papel parental ideal que traz como base as divisões de sexo e gênero, sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero” (Carvalho, 2004, p. 41).

No caso de um filho, é comum a atribuição simbólica e prática do "homem da casa" na ausência do pai, reforçando sua posição como um potencial provedor e figura de autoridade,

que projeta nele a responsabilidade de proteger e sustentar o núcleo familiar, o preparando desde cedo para assumir uma posição de protagonismo econômico e de tomadas de decisão que a sociedade heteronormativa espera.

Em relação às filhas, são frequentemente atribuídas a manutenção da ordem doméstica, o que se limita a tarefas como limpeza, organização e cuidados com demais integrantes da família. Essa divisão reforça a ideia de que o espaço doméstico é o ambiente natural das mulheres, o que consolida estereótipos de gênero que restringem suas possibilidades de atuação para além do contexto privado.

Na conjuntura conservadora heteronormativa os filhos são autorizados, e até incentivados, a se relacionar sexualmente com quem e com quantas quiserem, consolidando uma noção de liberdade sexual que é vista como parte importante de sua masculinidade. Em contraste, às filhas, se exige que mantenham a “pureza” e a virgindade, preservando-se exclusivamente para o futuro marido. Nessa perspectiva, afirma Butler

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. (Butler, 2020, p. 16).

A lógica heteronormativa se perpetua de forma emblemática, no ritual do casamento, por exemplo, no qual o futuro noivo deve pedir permissão ao pai da noiva para casar-se com ela. Se permitido, no ato da cerimônia, o pai conduz a filha ao altar e simbolicamente a “entrega” ao noivo, concedendo a ele a autoridade e os direitos sobre a mulher. Esse ato, aparentemente carregado de afeto e cuidado, perpetua uma estrutura de dominação e submissão que coloca, mais uma vez, a mulher como objeto de troca - dependente e subordinada - entre as figuras masculinas, reforçando, assim, o poder patriarcal. Para Beauvoir (1970), o casamento é uma instituição que concede ao homem autoridade sobre a mulher, oferecendo-lhe proteção em troca. No entanto, essa proteção também implica submissão, já que a mulher casada fica sob o domínio do marido de várias formas.

Esses papéis, socialmente naturalizados, carregam implicações profundas para a perpetuação das desigualdades de gênero para além da dinâmica familiar. Tais arranjos não apenas sustentam desigualdades de gênero, mas também invisibilizam outras formas de organização social e familiar, além disso, também excluem vivências que fogem ao binarismo de gênero e às expectativas heterossexuais normativas. Dessa forma, as normas heteronormativas não apenas solidificam e estruturam, mas perpetuam as desigualdades,

restringindo as possibilidades de ruptura e transformação nas relações sociais e nas práticas cotidianas.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo. (Butler, 2017, p. 53).

A organização e a divisão de tarefas, com base em paradigmas heteronormativos, não apenas reforça estereótipos, mas também legitima desigualdades estruturais, ao naturalizar hierarquias e distribuir funções e espaços de maneira desigual entre os gêneros. Neste contexto, tais normas emergem como um dos principais pilares dessa organização social, regulando não apenas as relações interpessoais, mas também as dinâmicas culturais, econômicas e políticas.

É nesse cenário que, ao longo do tempo, ocorre a construção da identidade feminina, alinhando-se à reflexão de Simone de Beauvoir (COLOCAR O ANO), quando afirma que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Essa perspectiva ressalta que a identidade de gênero não é determinada biologicamente, mas resulta de um complexo e contínuo processo de socialização e construção social. Assim, compreender essas dinâmicas é essencial para questionar e transformar estruturas que perpetuam desigualdades, promovendo uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

2.2 Gênero e docência na educação física

O surgimento da Educação Física como campo de conhecimentos e práticas foi impulsionado pela racionalização promovida pela ciência moderna. A proposta de formação docente em Educação Física no Brasil emergiu sob esses mesmos ideais, embora não de forma consensual, fundamentando-se nas correntes positivista, higienista e escolanovista. Assim, o Exército, em seu nacionalismo e autoproclamada função de “educadora da Pátria”, influenciou a concepção do *ethos* professoral, associando-o ao militar.

O professor de Educação Física também representaria simbolicamente esse ideal, de modo a configurar o *ethos* professoral como *ethos* militar, sendo responsável por perpetuar, na escola, as condições de energia, de vibração, de bravura, de coragem, de sociabilidade e de compreensão humana, como um líder militar, observando não apenas aqueles que apresentam os tipos físicos perfeitos, mas

também os que se podem orgulhar de possuir uma alma coletiva alertada, em uma espécie de integração dos indivíduos, algo típico ao corpo militar. (Bezerra, 2022, p. 204).

Nessa conjectura, a figura ideal do professor de Educação Física, emergiu da necessidade de estabelecer um “padrão” corporal e um *ethos* que se assemelhasse às expectativas sociais voltadas à preparação e atuação dos soldados. Essa construção também envolveu a afirmação da identidade docente no ambiente escolar, considerando sua funcionalidade educativa e social, bem como as tensões e “negociações” entre a formação de instrutores militares e de professores civis, sustentada por modelos teóricos que fundamentavam a prática da Educação Física nas escolas.

Tal cenário contrapõe-se ao imaginário da mulher professora, uma vez que sua representação como figura de autoridade e força destoava da percepção dela como alguém frágil e delicada. Entre os séculos XIX e XX, no campo da docência, o feminino era visto como responsável pela formação de uma sociedade saudável, mas essa responsabilidade era baseada na ideia de que as mulheres eram as guardiãs do lar, da criança e da família (Pessoa, 2023). Ou seja, no campo do magistério, as docentes possuíam suas atividades ligadas ao ensino, sendo incumbidas também de realizarem nas escolas, atividades ligadas à limpeza e preparar a merenda, o que culminou no imaginário ideal entre dois modelos identitários socialmente impostos: o da dona de casa amorosa e o da professora dedicada (Aragão; Kreutz, 2012).

Ante tal contexto, as mulheres, professoras de Educação Física, enfrentaram neste período e porque não, no atual, obstáculos fundamentados em discursos hegemônicos pautados em argumentos biológicos, sendo frequentemente consideradas fisicamente incapazes de ensinar e tampouco praticar esportes. Entretanto, o presente estudo compreende que “o discurso biológico que legitima a diferenciação entre homens e mulheres não passa de uma construção discursiva” (Goellner, p. 28).

Tendo em vista que o funcionamento da escola também possuía características de afazeres domésticos, esses silenciosos, porém nada sutis, acordos estruturados socialmente invadiam o chão dos estabelecimentos de ensino, confundindo os atores envolvidos nesse cenário, chegando a apresentar erroneamente semelhanças entre a relação docente-estudante e mãe-filho (Siqueira; Ferreira, 2003).

Visto isso, é possível afirmar que “a mulher que antes “cuidava do lar”, agora “cuidava de toda a sociedade” (Pessoa, 2023). É a partir disso que sucede, no âmbito social, a correlação do estereótipo da figura feminina com os espaços escolares, que simultaneamente

acompanha a ideia de cuidadora do lar e da família. Este contexto fomenta a correlação entre a maternidade e a figura feminina na docência, adentrando no imaginário do “ser professora”, no qual ela passa a ser chamada de “tia” (Arruda, 2021).

Para Paulo Freire, em sua obra *Professora sim, tia não*, de 1997, “A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1997. p. 18). Sobre isso, Arruda (2021), aponta que havia um modelo de contrato para assumir a vaga de professora que foi encontrado na cidade de São Paulo no ano de 1923. Neste, no ato de ingresso à vaga na docência, as mulheres deveriam portar a autorização do pai. Além disso, as restrições estabeleciam a proibição de ser vista acompanhada de homens, não consumir bebidas alcoólicas nem cigarros, não pintar os cabelos e usar maquiagem e não deixar suas casas às 18h da tarde e às 6h da manhã. Ainda tinham também que cuidar da manutenção da limpeza da sala de aula (Almeida, 2009; 1998).

A introdução da Educação Física no Brasil, no século XIX, foi fortemente influenciada por essa visão do lugar da mulher e por outra europeia que incorporava elementos higienistas e utilitários. Neste cenário, tal componente curricular foi adaptado ao contexto sul-americano por meio de processos de reapropriação e reinterpretações. Contudo, essa implementação inicial ocorreu sem o apoio de uma política pública que favorecesse e estimulasse a sua prática de forma sistemática.

De acordo com Góis Junior (2011), com viés higienista, a Educação Física chega ao Brasil. A população era vista como um recurso - capital humano - essencial para a nação. Nesse entendimento utilitarista, a justificativa para a intervenção na liberdade individual residia na busca de interesses coletivos. Essa intervenção se manifestou em diversos aspectos da vida social, como saúde e ensino, onde a aplicação de normas educativas se validava, na realidade, por seus sentidos ideológicos e político-sociais, especialmente na construção da defesa nacional.

O Colégio Imperial de Pedro II, fundado em 1837 é considerado o primeiro colégio público brasileiro a adotar a prática da Educação Física, incorporando este componente curricular em 1841. Sua criação tinha como objetivo oferecer uma formação diferenciada à elite carioca do século XIX. Além das disciplinas convencionais, o currículo incluía música, desenho e ginástica, características que destacavam sua proposta pedagógica em relação a outras instituições da época. O professor dessa área tinha o menor salário entre os docentes do colégio, o que evidenciava que era hierarquicamente inferior naquele contexto, reforçando a

percepção de desvalorização em relação às demais disciplinas.

No início do século XX, os militares dominaram o âmbito da Educação Física. A cultura do movimento agregou novos adeptos, e houve o surgimento da criação de novas escolas de Educação Física. Conforme Bracht (1989), a subordinação da Educação Física às instituições militares, é nitidamente marcada por uma perspectiva voltada à aptidão e ao condicionamento físico.

Para Foucault (1977), à medida que se fortalece o corpo, do ponto de vista econômico e utilitário, para o trabalho a disciplina também diminui as suas forças em termos políticos. Diante disso, compreendemos que as práticas que permeiam a Educação Física nunca são neutras, pois carregam intencionalidades, estas nem sempre explícitas, estando sempre a serviço de alguma ideologia, expressando assim um campo “permeado por disputas, interesses, e negociações, ou seja, imerso em relações de poder” (Almeida, 2013, p. 241).

Diante disso, Bracht (1986) analisa e critica as regras das competições esportivas que são exaltadas até os dias atuais, posto que reforçam padrões autoritários de comportamento que são sustentados pela chamada teoria “estrutural-funcionalista”, que segundo o autor, separa a educação e o esporte do sistema social, lhes atribuindo relevância apenas dentro do contexto da “sociedade competitiva”.

Dessa forma, a Educação Física tem sido aplicada no currículo escolar muitas vezes apenas como uma atividade prática, sem embasamento teórico e reflexão crítica. Isso resulta numa abordagem da prática pela prática em que ela acaba sendo vista como uma mera experiência corporal, sem conexão com o conhecimento sistematizado. Esta visão limita o potencial da disciplina no âmbito escolar, reduzindo-a ao empírico, sem aprofundamento conceitual, como aponta Castellani

A compreensão de Educação Física, enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade - ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma no ‘fazer pelo fazer’ -, explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar [...] enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. (Castellani Filho, 1988, p. 84).

Além disso, pode-se colocar também que embora a Educação Física tenha sido introduzida no Brasil no século XIX, ainda hoje não se observa a garantia de condições equitativas entre os diferentes gêneros, haja vista que conforme Goellner (2013, p. 36), reina neste campo “o princípio da heteronormatividade” com ênfase em certos padrões de beleza corporal que reproduzem desigualdades relacionadas ao gênero, à raça e à classe social. Da

mesma forma, a divisão de esportes e atividades entre "masculinos" e "femininos" reforçam concepções binárias.

Como produtor e reproduzidor das relações sociais e culturais, este campo encontra-se permeado por disputas, interesses, negociações, ou seja, imerso em relações de poder. Um terreno no qual fazem presentes discursos e representações de corpo, feminilidades, masculinidades, sexualidades. (Almeida, 2013, p. 241).

Neste contexto, a participação das mulheres na cultura do movimento - seja no esporte e lazer, no alto rendimento ou no âmbito educacional - exige atenção, considerando que as condições de acesso e participação delas ainda não são equânimes (Rosa, 2020).

Aqui defende-se que a Educação Física pode e deve ser compreendida como um fenômeno social que transcende o simples exercício do corpo, assumindo um papel central na formação dos indivíduos dentro de um contexto cultural e social amplo. Trata-se de um espaço de desconstrução e reconstrução de valores, normas e identidades, no qual o corpo funciona como meio de interação social e, de maneira secundária, pode também ser objeto de treinamento.

A Educação Física desempenha um papel fundamental na construção das identidades, considerando aspectos como raça, classe social, corporeidade e, especialmente, gênero. Para isso, é essencial que seja vista como um espaço de resistência e transformação social, questionando e desafiando normas e expectativas. Dessa forma, pode promover inclusão, equidade e diversidade por meio de atividades que valorizem diferentes tipos de corpos e habilidades, além de incentivar uma cultura de respeito e aceitação, contribuindo para o combate a concepções e práticas hegemônicas.

2.3 Análise de discurso como método

A pesquisa adotou como metodologia a Análise de Discurso (AD) de linha francesa, tendo como principal referência os estudos de Eni Orlandi (2005). Essa abordagem analítica se destaca por enfatizar a relação entre linguagem, sociedade e poder, buscando compreender como a linguagem é utilizada na construção de significados e relações de poder no discurso. A AD propõe uma análise crítica e reflexiva, considerando os contextos históricos, políticos e sociais em que os discursos são produzidos e interpretados, sendo uma ferramenta essencial para entender as complexidades da linguagem e sua influência na formação de identidades e

relações sociais. Dessa forma, essa perspectiva é relevante para auxiliar na identificação das ideologias que permeiam os discursos analisados.

Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. [...] A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (Orlandi, 2005, p. 15).

Dessa forma, para a autora, é possível perceber que a Análise do Discurso se destaca das suas influências, estabelecendo uma abordagem crítica e interdisciplinar que busca compreender o papel do discurso na construção social da realidade. A AD não se concentra na linguagem ou na gramática, apesar de se interessar por esses aspectos, contudo, seu foco é o discurso, uma palavra que remete à ideia de fluxo, trajetória e movimento. O discurso é a expressão verbal em ação e ao estudá-lo, observamos como as pessoas se comunicam.

Reconhecer que estamos inevitavelmente sujeitos à linguagem implica aceitar seus equívocos e opacidades. Não há neutralidade, nem mesmo nas formas mais simples do uso dos signos. O ingresso no universo simbólico é inevitável, pois estamos constantemente envolvidos com significados e aspectos políticos. A interpretação, portanto, é inescapável. Essa é uma das principais contribuições da Análise do Discurso: incentivar a reflexão de uma relação mais crítica com a linguagem, sem alimentar a ilusão de uma compreensão total e absoluta. Assim, “o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2005).

O discurso também mantém uma relação intrínseca com a memória. Para Eni Orlandi, a memória é um processo dinâmico, caracterizado pela constante construção e reconstrução do passado, a partir de diferentes perspectivas. Ela enfatiza que a memória não é fixa, mas sim fluida e continuamente influenciada por fatores sociais, culturais e históricos.

Além disso, segundo Orlandi (2005), a memória está diretamente ligada ao poder e ao discurso, funcionando como um instrumento para validar e fortalecer determinadas narrativas e visões de mundo. Isso significa que a memória não consiste apenas em uma recordação objetiva do passado, mas sim em uma construção subjetiva que reflete as relações de poder e os discursos predominantes em uma sociedade.

Dessa maneira, ultrapassa a simples transmissão de informação, pois não se restringe a uma linearidade na comunicação. Não se trata de um processo mecânico em que um emissor codifica uma mensagem e um receptor simplesmente a decodifica. No contexto discursivo, a

memória desempenha um papel fundamental por sua característica interdiscursiva, ou seja, por carregar elementos do passado que influenciam o discurso atual de maneira independente. A memória discursiva, nesse sentido, representa o conhecimento prévio que possibilita a formulação e a expressão de ideias, sendo a base das manifestações linguísticas.

Compreender como os discursos funcionam implica reconhecer a dualidade que influencia a elaboração da memória. Por um lado, há a memória institucional, que busca preservar a estabilidade e manter o status quo. Por outro lado, existe a memória que surge a partir do esquecimento, possibilitando a emergência do novo, da ruptura e da diferença. É nesse equilíbrio entre lembrar e esquecer que os discursos se constroem e evoluem, refletindo as complexidades e paradoxos da sociedade em que estão inseridos.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito ali com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazem parte dele. (Orlandi, 2005, p. 30).

Ainda em consonância com Eni Orlandi, ao nascermos, já estamos imersos em discursos em andamento e nossa entrada nesse processo ocorre de maneira inevitável. Não somos a origem desses dizeres, mas isso não invalida a individualidade com a qual a linguagem e a história nos atravessam. A autora esclarece, no entanto, que não somos o ponto de partida dessas falas, pois as formações discursivas são regionalizações do interdiscurso, isto é, configurações específicas dos discursos em suas inter-relações.

Para Orlandi, “as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos ‘relação de sentidos’”. Dessa forma, todo discurso está interligado a outros e os sentidos são construídos a partir dessas conexões. Cada enunciado se ancora em dizeres anteriores que o sustentam e, ao mesmo tempo, aponta para interações futuras. Assim, o discurso é sempre parte de um processo contínuo e dinâmico, sem um ponto de partida definitivo nem um fim absoluto. Cada fala se relaciona com outras, sejam elas passadas, presentes ou potenciais e a posição social, cultural e política do sujeito influencia diretamente na construção e significado do que ele enuncia. Em outras palavras, a identidade do sujeito e seu contexto são elementos fundamentais para a produção e interpretação do discurso.

Orlandi (2005) também destaca que a sociedade é estruturada por relações

hierárquicas, nas quais o poder é o elemento central que regula essas interações. Essa dinâmica se reflete diretamente na comunicação, pois diferentes posições sociais determinam a legitimidade e a relevância das vozes envolvidas. Como exemplo, a autora menciona a fala do professor que tende a ser socialmente mais valorizada que a do aluno, em razão de sua posição de autoridade e conhecimento. Da mesma forma, as hierarquias de gênero influenciam a comunicação, fazendo com que, muitas vezes, a opinião do homem sobreponha-se à da mulher.

Além disso, a Análise do Discurso ressalta a importância da linguagem como elo entre o ser humano e o ambiente em que está inserido, seja ele natural ou social. A comunicação, mediada pelo discurso, possibilita tanto a preservação da identidade do indivíduo quanto sua adaptação às transformações do mundo. O discurso não apenas mantém a estabilidade social, mas também tem o potencial de promover inovações e novas perspectivas sobre a realidade. A dimensão simbólica do discurso, portanto, desempenha um papel essencial na construção da existência humana, moldando nossa percepção e interação com o mundo.

No desenvolvimento dessas interações, é fundamental compreender que a linguagem se forma a partir da inter-relação entre processos parafrásticos e processos polissemicos. Orlandi explica que os processos de paráfrase são caracterizados pela manutenção de um elemento constante na expressão, ou seja, o conteúdo passível de ser verbalizado, a memória. Assim sendo:

[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. (Orlandi, 2005, p. 38).

A paráfrase consiste em retornar aos mesmos elementos do discurso, reformulando a mesma ideia já estabelecida para preservar a estabilidade e a integridade do sentido original. A polissemia, por outro lado, implica deslocamento e ruptura nos processos de significação, gerando múltiplas interpretações possíveis; o que pode levar a equívocos e ambiguidades. Enquanto a paráfrase busca manter e consolidar o significado, a polissemia desafia e questiona sua estabilidade. Esses dois processos estão em constante interação e conflito durante o ato comunicativo.

Cada vez que nos expressamos, alteramos o complexo emaranhado de conexões de sentido, mesmo ao reutilizar palavras já ditas anteriormente. É nesse equilíbrio entre a

repetição do conhecido e a exploração do novo, entre a continuidade e a transformação, que os sujeitos e os significados se movimentam, evoluem e se ressignificam. Como destaca Orlandi (2005, p. 36): “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.”

A autora adotada como referência neste estudo para a análise dos dados coletados ainda ressalta que a AD não se limita à fala oralizada, mas se dá por meio da observação dos processos e mecanismos de construção de significados e identidades. Uma vez identificado o processo discursivo que atribui sentido a um texto, as referências específicas desse texto perdem sua centralidade, dando lugar à compreensão de um processo discursivo mais amplo, do qual ele e outros textos, conhecidos ou desconhecidos, fazem parte. Esses textos não estão restritos aos processos discursivos previamente analisados, mas permanecem abertos a novas interpretações.

Como a Análise do Discurso busca compreender de que maneira os objetos simbólicos constroem significados, examinando os próprios atos de interpretação como atos simbólicos que influenciam o sentido real da mensagem, podemos compreender que

Este sempre foi o lugar da ruptura e da polêmica no Brasil: o da materialidade da língua, do sujeito, da história, do sentido, afetados pela relação do inconsciente com a ideologia. Entre o empírico e o abstrato, coloca-se, com a análise de discurso, o lugar do material. Não há evidência, nem a transparência: o material concreto. (Orlandi, 2017, p. 22-23).

Nessa perspectiva, foram empregadas técnicas como a paráfrase e a metáfora, que auxiliam na operacionalização dos conceitos. Além disso, a análise de discurso abarca a ideologia, uma vez que esta tem impacto na maneira como os discursos são formulados e interpretados, é a partir desses conceitos que a análise foi aplicada nas entrevistas do presente estudo. Haja vista que:

[...] deve haver uma relação de consistência entre teoria/método/procedimentos analíticos e objeto, é preciso dizer que a particularidade do método em análise de discurso, também vista no que significa entremeio, é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como mediação entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa. Com isso, compreende-se que o método da análise de discurso, o que procura expor o olhar leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo. Não é simples aplicação dela. É confronto, interrogação face à análise de seu objeto, garantia de não continuidade entre teoria e prática, continuidade que inviabilizaria a compreensão do funcionamento do discurso, tornando impossível o batimento entre descrição/interpretação. (Orlandi, 2017, p. 12).

De acordo com Orlandi (2005), todo discurso está situado ideologicamente. Com base

nessa premissa, realizamos nossa análise a partir dos discursos, buscando compreender as relações de lugar, força e sentido. Em outras palavras, investigamos como o gênero é situado socialmente, os conflitos e ideologias que atravessam esses discursos no contexto da docência da Educação Física no contexto pandêmico. Diante disso, identificamos três eixos principais de análise:

A) **Relações de lugar** – Investigamos a posição que o gênero ocupa nas estruturas sociais e como essa posição influencia os discursos. Dependendo do lugar que o gênero ocupa, foi possível identificar discursos que reproduzem ideologias hegemônicas ou, em contraste, ideologias feministas. Além disso, observamos possíveis conflitos nas perspectivas ideológicas.

B) **Relações de força** – Analisamos os conflitos institucionais nos quais as mulheres professoras de Educação Física que foram entrevistadas estão inseridas. Buscamos compreender possíveis confrontos que emergem explicitamente e aqueles que se manifestam de forma velada.

C) **Relações de sentido** – Identificamos os desafios enfrentados pelas profissionais entrevistadas e analisamos os interdiscursos que atravessam seus relatos. A análise dos dados revelou aspectos como sobrecarga de trabalho, impactos psicológicos e dificuldades na conciliação entre vida profissional e pessoal.

Essa abordagem permitiu compreender como os discursos não apenas refletem, mas também moldam as experiências dessas mulheres, evidenciando os mecanismos de poder e resistência presentes no contexto analisado. Para isso, o procedimento metodológico desta pesquisa qualitativa baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras de Educação Física que atuam em escolas situadas em bairros periféricos da cidade do Recife.

Por questões de segurança e em conformidade com o acordo estabelecido com as participantes da pesquisa, garantimos o anonimato delas. Dessa forma, nem os nomes dos bairros, nem nomes das instituições de ensino, nem os nomes das docentes foram divulgados, sendo utilizados pseudônimos de flores.

A seleção das participantes seguiu os seguintes critérios:

- Possuir formação em Educação Física e experiência profissional na área durante a

pandemia;

- Atuar no ensino de Educação Física na rede pública de ensino do Recife;
- Demonstrar interesse e disponibilidade para participar da pesquisa;
- Ter sido casada, estar em união estável ou residir com o/a parceiro ou parceira durante a pandemia.

Esse último critério baseia-se na constatação de que mulheres em relacionamentos enfrentaram uma sobrecarga de trabalho maior em comparação com mulheres solteiras. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) indicam que, durante a pandemia, mulheres casadas ou em relacionamentos tiveram que conciliar as demandas do trabalho com as responsabilidades domésticas e o cuidado com filhos e/ou familiares. Esse acúmulo de tarefas impactou negativamente sua saúde física e mental, além de intensificar desigualdades de gênero preexistentes. Ao estabelecer esse critério na pesquisa, buscamos dar visibilidade às experiências delas, destacando os desafios que enfrentaram em um período de profundas transformações sociais e profissionais.

No que se refere à ética na pesquisa, adotamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que todas as participantes estivessem cientes dos objetivos da pesquisa, do caráter voluntário de sua participação e da confidencialidade de suas informações.

Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, fundamentadas nas considerações de Paul Thompson (1998). O autor enfatiza que a entrevista é uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, pois possibilita a exploração aprofundada das experiências e perspectivas dos(as) participantes. Thompson também destaca a importância de abordar questões sensíveis com ética e empatia, criando um ambiente no qual os entrevistados se sintam à vontade e motivados a compartilhar suas vivências de maneira significativa. Visto isso, as entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelas próprias participantes, respeitando sua privacidade e conforto. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

CAPÍTULO 03

ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA PANDEMIA

Na presente pesquisa, investigamos as experiências de professoras de Educação Física no contexto pandêmico, observando como suas narrativas refletem e ressignificam as desigualdades de gênero no trabalho docente. Considerando que os discursos não são formados isoladamente, mas dentro de condições específicas de produção, é essencial entender as realidades vivenciadas por essas profissionais, bem como os desafios enfrentados na conciliação entre vida profissional e pessoal. A partir dessa perspectiva, apresentamos a seguir a abordagem metodológica adotada para a análise dos discursos dessas docentes, respeitando os contextos em que estão inseridas e as dinâmicas que moldam suas vivências.

Ressaltamos que a metodologia da Análise de Discurso adotada neste estudo considera os contextos nos quais as participantes da pesquisa estão inseridas. Por essa razão, optamos por um recorte que inclui relatos pessoais das entrevistadas. Afinal, como destaca Orlandi (2005), os sentidos das palavras não são fixos, mas historicamente construídos e situados; assim, os discursos se formam dentro de relações de produção.

O que são, pois, as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção são fundamentais, como veremos a seguir. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (Orlandi, 2005, p. 30).

Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma conexão com os dados apresentados no primeiro capítulo. Neste aspecto, ressalta-se que a dinâmica da divisão sexual do trabalho no Brasil, embora tenha passado por transformações ao longo das décadas, ainda perpetua desigualdades significativas entre homens e mulheres, pois nós, dedicamos mais tempo às atividades domésticas do que os homens, o que evidencia um fator de sobrecarga, impactando diretamente na nossa saúde física e emocional.

No contexto do trabalho remoto, essas desigualdades foram intensificadas, agravando o *stress* e as dificuldades na conciliação entre vida profissional e pessoal. A docência, em particular, se destacou como uma das profissões mais afetadas por essas dinâmicas, comprometendo a qualidade do uso do tempo e das condições de trabalho das professoras (Vidal, 2020).

Diante desse contexto, a presente pesquisa se insere na análise dos impactos dessa sobrecarga sobre as professoras, buscando compreender como essas desigualdades se manifestam e influenciam suas condições de trabalho e bem-estar. Dessa forma, a partir desse panorama, faremos a análise de seus discursos.

Ressaltamos que nosso objetivo não é responsabilizar as entrevistadas por eventuais reproduções discursivas que reforcem práticas hegemônicas machistas e/ou patriarcais, nem atribuir julgamentos de valor àquelas que apresentam deslocamentos discursivos. O foco reside na compreensão das ideologias que atravessam seus discursos, investigando como eles produzem sentido, quais significados constroem e quais efeitos geram. Para isso, como já colocado, adotamos a perspectiva de Eni Orlandi sobre as condições de produção do discurso, considerando as relações de sentido, de força e de lugar. Com essa abordagem, buscamos examinar os processos de reprodução e ressignificação discursiva.

Foram entrevistadas cinco professoras, todas atuantes na rede pública de Ensino Fundamental da cidade do Recife. A rede pública dessa cidade foi escolhida por sua visibilidade. Conforme acordado anteriormente, informações como o bairro, o nome da escola e das docentes não serão divulgados, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados. Para uma melhor visualização do contexto analisado, apresentamos a seguir um quadro comparativo com algumas informações sobre as professoras entrevistadas. O quadro inclui os seguintes dados: identificação, estado civil, autodeclaração de cor, vertente religiosa, gênero, orientação sexual e idade das participantes.

3.1 Análise do discurso das professoras sob a perspectiva de gênero: relações de poder, trabalho e subjetividades

Nesta pesquisa, partimos da seguinte questão central: como as mulheres, professoras de Educação Física, narram suas experiências docentes no contexto pandêmico? Para responder a essa indagação, estabelecemos como objetivo geral analisar se a pandemia de COVID-19 intensificou as desigualdades de gênero entre esses profissionais e, em caso afirmativo, investigar quais estratégias foram empregadas por elas para lidar com as múltiplas jornadas de trabalho durante esse período. Como objetivos específicos, buscamos identificar, por meio de suas narrativas, os impactos da pandemia na ampliação das desigualdades de gênero e compreender de que maneira esse contexto afetou o exercício da docência para essas professoras.

Para esta análise, retomamos conceitos centrais da Análise de Discurso de linha francesa, particularmente as condições de produção do discurso, conforme desenvolvidas por Orlandi (2007; 2015). Consideramos, assim, tanto o contexto imediato - marcado pela pandemia da COVID-19 e pela adoção do ensino remoto emergencial - quanto o contexto sócio-histórico mais amplo, que abrange as desigualdades estruturais da educação pública brasileira e os atravessamentos de gênero que impactam a docência feminina, isso feito segundo as reflexões de Judith Butler (2015).

Com base nas informações extraídas das entrevistas, organizamos tabelas contextuais individuais que sintetizam as condições de produção específicas para cada uma das cinco professoras entrevistadas; estas visam favorecer à compreensão dos marcadores discursivos e sociais que configuram as falas no interior da conjuntura pandêmica.

Quadro 1. Perfil da Professora A	
Dimensão	Características
Perfil Pessoal	• Mulher cisgênero e heterossexual • 34 anos • Autodeclarada preta • Casada • Cristã
Situação Familiar	• Um filho (Estava gestante durante a pandemia) • Dividia tarefas domésticas com o marido, mas relatou dificuldade inicial com a colaboração dele • Equilibrava cuidados familiares com o trabalho
Condições Materiais de Trabalho	• Relatou apoio insuficiente para o ensino remoto • Enfrentou dificuldades com ensino • Materiais e recursos limitados para as aulas

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

No quadro acima podemos identificar algumas posições de sujeito da Professora A: mulher negra, docente de Educação Física, filha, esposa, mãe, cuidadora e cidadã. Desde o início da entrevista, sua autoidentificação racial expressa uma inscrição consciente em uma

memória discursiva de resistência: “Eu me considero preta”. A docência é vivida em tensão com outras posições sociais, como demonstra ao dizer: “Durante a pandemia, eu cuidava do meu pai doente, da minha mãe, fazia limpeza com água sanitária em tudo, de manhã, toda a casa. Eu tinha medo de levar covid pra eles”. A professora assume, assim, o lugar de cuidadora, função socialmente atribuída às mulheres, especialmente às mulheres negras, como destaca bell hooks (2019, p. 132): “as mulheres negras continuam sendo as grandes cuidadoras, muitas vezes em silêncio, sustentando vidas que não são reconhecidas como dignas de proteção”.

O cuidado, no entanto, extrapola a dimensão da saúde, pois, a Professora A também é aquela que protege emocionalmente e psicologicamente os outros. Ela afirma: “Eu fazia tudo pela casa. Era eu quem fazia o almoço, a janta, quem limpava tudo. Quando minha mãe me via no quarto, ela ficava chateada. Mas, era o único momento que eu tinha pra mim”. Aqui, o lugar da mulher como cuidadora (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado) aparece em confronto com a tentativa de se estabelecer um espaço mínimo de individualidade, o que evidencia a tensão constante entre o eu e o outro na sua construção identitária.

Na esfera escolar, a Professora A é posicionada em uma margem institucional. A disciplina que leciona, Educação Física, é desvalorizada: “A gente ainda é vista como a disciplina da punição. Se a turma se comporta mal, perde aula de Educação Física. Mas, Educação Física é direito”. Tal enunciado evidencia a luta pela legitimação (ideologia de luta pela mudança de *status* da disciplina em tela) de sua prática pedagógica em um espaço que historicamente marginaliza sua atuação.

Em sua vida conjugal, a professora tensiona discursos normativos sobre o papel da mulher. Ao afirmar: “Não é minha obrigação ir na faculdade pra resolver o que é dele. [...] Ele tem duas pernas, dois braços, ele não tem nenhum outro problema”, ela recusa a sobrecarga emocional que lhe seria socialmente destinada (ideologia da insubordinação ao lugar do gênero feminino como o do cuidado). Butler (2016) contribui para essa compreensão ao afirmar que os sujeitos são interpelados por normas que os constituem, mas podem, a partir da repetição e ressignificação, subverter essas normas.

Essa recusa se intensifica quando ela afirma: “Eu tô cansada de ter que fazer por ele o que é da responsabilidade dele. Parece que a gente tem que cuidar de tudo e de todos, o tempo todo. E quem cuida da gente?”. A enunciação traz à tona a percepção crítica sobre a divisão desigual das responsabilidades afetivas e domésticas, reafirmando o desgaste emocional imposto às mulheres. Mais uma vez aqui temos, atravessando sua fala, a presença da ideologia da insubordinação ao lugar do gênero feminino como o do cuidado.

As relações de força, segundo Orlandi (2015), envolvem disputas entre formações discursivas que lutam pela hegemonia do sentido. A Professora A, em sua trajetória, revela conflitos e embates tanto com estruturas institucionais, quanto nas relações interpessoais. Em relação à gestão escolar, relata: “Procurei tudo. Pesquisei tudo. Corri atrás de tudo. Quando eu procurei tudo, eu só cheguei com um documento pra ele assinar. Ele achou que foi uma afronta e me devolveu pro estado” (ideologia da autonomia e também do descaso da gestão escolar para com as docentes no período pandêmico).

O exercício de autonomia docente é interpretado como desafio à autoridade institucional. A punição institucional provoca efeitos no corpo e na subjetividade: “Voltou a minha ansiedade. Chorei, adoeci, a pele ficou assim muito manchada” (ideologia do desamparo). Aqui, o discurso de poder opera não apenas por coerção, mas por subjetivação, inscrito na própria materialidade corporal da docente.

No âmbito doméstico, os embates discursivos também são evidentes. A professora afirma: “Eu sou extremamente feminista. Meu marido é extremamente machista. Mas ele tá desconstruindo muita coisa que eu tô avisando: “Não é assim. Não funciona” (ideologia de combate ao machismo). O enunciado expressa o conflito entre formações discursivas e a sobrecarga emocional de ser, ao mesmo tempo, militante e mediadora da transformação do outro.

Mesmo nos arranjos considerados igualitários, persistem desigualdades. Ela relata: “Ele negligenciava, tipo, usar máscara. Eu tinha que tá pedindo, tinha que tá pedindo”. A repetição revela o esgotamento emocional frente à divisão desigual do cuidado, muitas vezes mascarada por discursos de equidade. Em outro momento, acrescenta: “Se ele cozinha, eu lavo a louça. Mas se eu cozinho, eu também lavo. Porque ele finge que esquece”. O humor contido na fala encobre o cansaço e a crítica à naturalização da desigualdade nas relações íntimas.

No espaço escolar, a violência institucional ganha contornos ainda mais graves quando atravessa a gestação. A professora diz: “Duas alunas brigando. Eu senti a pancada. Fiquei sem sentir ele (o bebê)”. E complementa: “Mesmo grávida, não teve cuidado. Eu era só mais uma na escola”. Tal episódio evidencia o descaso com as especificidades do corpo feminino na docência, reforçando a invisibilização das necessidades de proteção à mulher grávida (ideologia do descaso da gestão escolar para com as docentes no período pandêmico).

Durante a pandemia, os sentidos tradicionais da docência foram profundamente desestabilizados na fala da Professora A. Ela afirma: “Foi difícil, porque a gente não tinha recursos. Eu não tinha apoio assim, tipo, de uma formação para aquilo”. O trabalho docente

torna-se precário, fragmentado: “Eu só mandava atividade nos dias que eu tinha que mandar. E, no resto da semana, tava... Né?”. O silêncio no final da frase comunica o vazio de sentido, a interrupção da lógica pedagógica (ideologia do descaso da gestão escolar para com as docentes no período pandêmico).

O corpo da docente, antes instrumento pedagógico na Educação Física, assume novos significados. Ela relata: “Eu passava a madrugada acordada. Jogava minha mãe em casa, fazia toda a higiene geral... interruptor, porta, chão, cadeira, tudo”. O corpo é agora vigilante, cuidador, exposto - um corpo que resiste e se esgota (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado).

Apesar do sofrimento, há também enunciados de reinvenção: “Foi nesse período que eu consegui alinhar o meu psicológico. Comecei a estudar pra concurso”. A pandemia, portanto, é enunciada como ruptura, mas também como possibilidade de reconstrução subjetiva e de reafirmação de desejos individuais (ideologia da mudança).

A materialidade do discurso da Professora A revela um atravessamento por diversas formações discursivas - pedagógicas, familiares, institucionais, feministas. Nota-se a presença de silenciamentos que operam como interdição discursiva: “Hoje eu me arrependo que eu deveria ter denunciado [...] eu fiquei com medo”. O medo aqui denuncia a estrutura de poder que se impõe sobre o sujeito feminino e o impede de denunciar.

Há também mobilizações discursivas de resistência. Ao afirmar: “Sou completamente feminista. Luto muito com meu marido, ele é machista. Mas tô desconstruindo ele”; aqui a professora reinscreve sua posição de sujeito ativo, em constante negociação com os sentidos dominantes. Sua fala é marcada por expressões de sofrimento - “difícil”, “emocional abalado”, “sofrimento” -, mas também por gestos de organização subjetiva: “Era meu jeito de me organizar, de pensar em mim”. A resistência emerge, assim, como discurso e como ação. Em outra passagem, ela diz: “Eu sempre fui muito de fazer tudo por todo mundo. Mas agora, depois da pandemia, eu comecei a pensar mais em mim. Ainda é difícil, mas tô tentando” (ideologia da auto-afirmação).

Quadro 2 - Perfil da Professora B

Dimensão	Características
----------	-----------------

Perfil Pessoal	• Mulher cisgênero e heterossexual • 36 anos • Autodeclarada parda • Casada • Candomblecista
Situação Familiar	• Mãe com dois filhos pequenos • Um dos filhos com seletividade alimentar (atribuído como reflexo emocional da pandemia) • Divisão de tarefas domésticas com o marido, ambos contribuíam nas tarefas de casa
Condições Materiais de Trabalho	• Dificuldades iniciais com ensino remoto e falta de orientação • Recebeu auxílio financeiro insuficiente para internet (aproximadamente R\$50) • Computador oferecido apenas no final da pandemia (2021-2022)

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Professora B, igualmente a Professora A, se posiciona em diferentes lugares sociais: mãe, esposa, professora, mulher parda, militante feminista, profissional em formação e mulher de religião de matriz africana “Eu sou de Candomblé”; destaca também sua trajetória marcada pelo esporte e pela arte: “Eu fui nadadora dos cinco aos dezoito, depois fui para a dança, capoeira, teatro... sempre fui do movimento”. Este enunciado revela uma construção identitária plural, híbrida, marcada por atravessamentos de classe, gênero e cultura.

Durante a pandemia, assume centralmente o lugar de cuidadora, articulando as tarefas de mãe, professora e suporte emocional da família: “Ficou eu, meu marido e meus dois meninos. [...] Eu que ficava em casa com as crianças. E fazendo todo o trabalho doméstico” (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado). Essa posição, socialmente designada às mulheres, emerge na sua fala como resignação e crítica também.

Butler (2016) discute a performatividade de gênero como uma repetível imposição normativa. Quando ela diz: “Eu não tenho aptidão doméstica”, está enunciando uma recusa subjetiva a esse lugar, ainda que obrigada a ocupá-lo pelas circunstâncias da pandemia. A centralidade da mulher como gestora da vida doméstica é reafirmada: “Sem faxineira, sem

cozinheira, sem nada. Era você pra fazer tudo dentro de casa” (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado).

A naturalização do acúmulo de tarefas é reforçada pela internalização da culpa e da insuficiência: “Foi muito difícil pra mim, porque eu não tenho aptidão doméstica. Eu não sei cozinhar direito.” Aqui, o discurso da obrigação do cuidado emerge com força, como se fosse esperado da mulher saber cuidar, alimentar, organizar. A casa torna-se, assim, lugar de clausura e exaustão. A professora expressa: “Eu acho que é ficar presa. Ficar presa. Perder a liberdade. É muito ruim.” O confinamento, para ela, não foi apenas físico, mas simbólico - uma prisão dos sentidos.

Neste caso, aqui as relações de força se expressam na entrevista em diferentes âmbitos: institucional, doméstico e corporal. No espaço privado, há a sobreposição de jornadas: “Dois meninos, um deles era muito pequeno, mamava ainda. [...] Sem faxineira, sem cozinheira, sem ajuda. Era você pra fazer tudo dentro de casa.” A naturalização da sobrecarga feminina torna-se evidente. Ainda que a Professora B reconheça que o companheiro “fez sua parte” (ideologia da divisão das tarefas domésticas entre os gêneros), foi ela quem assumiu a organização do cotidiano familiar.

No entanto, é no relato de agressão em ambiente escolar que a relação de poder se revela mais brutal: “Eu sofri uma agressão dentro da minha escola. Esse cara era da reserva do exército [...] Ele quase me enrolou. Me chamou de trapo feio, de mulambo.” O gesto interpretado como brincadeira foi respondido com gritos e ameaças, revelando uma lógica de dominação que se vale do gênero masculino como lugar de poder e do histórico militar para exercer medo e controle. A professora afirma: “Eu fiquei uma semana sem voltar na escola, com medo. [...] Me trancaram na secretaria esperando ele sair” (ideologia do descaso da gestão escolar para com as docentes no período pandêmico, associada ao uso da violência contra o gênero feminino).

A recorrência da violência contra mulheres, no mesmo ambiente, é denunciada: “Umas três ou quatro professoras já lá na escola, com a mesma criatura. Só com mulheres” (ideologia do descaso da gestão escolar para com as docentes no período pandêmico, associada ao uso da violência contra o gênero feminino). O machismo institucionalizado encontra eco no silêncio das gestões e na convivência do sistema. O corpo feminino, neste caso, é o alvo simbólico da manutenção da hierarquia de gênero, o que reflete as práticas de exclusão e dominação que estruturam o cotidiano escolar. Orlandi (2007) ensina que o poder discursivo se materializa em silêncios e interdições. O silenciamento da professora diante da

agressão, sua ausência da escola e o medo constante demonstram como as relações de poder se manifestam na linguagem, produzindo subjetividades disciplinadas.

Na pandemia, os sentidos da docência foram deslocados. A professora relata que buscou outros valores para o seu fazer profissional: “Na pandemia eu fiz duas especializações. Uma em gestão escolar e outra em Educação Física escolar.” A busca por formação, ainda que em condições adversas, ressignifica sua posição como educadora (ideologia da mudança). Há ainda sentidos relacionados ao medo e à incerteza: “Era um clima de pânico mesmo no começo. [...] Foi muito difícil ficar presa.” e afirma: “Eu sempre fui muito forte, desde criança. Mas na pandemia eu me vi chorando escondida no banheiro para que meu marido e filhos não me vissem fraca” (ideologia do desamparo). O corpo, nesse período, torna-se alvo de um controle simbólico e material: medo de adoecer, de sair, de expor os filhos.

O impacto emocional da pandemia se materializa nos filhos. A professora relata: “O meu caçula [...] ele tem seletividade alimentar. [...] Na pandemia, ele parou de comer tudo. [...] A fono disse que ele absorveu o medo da pandemia.” A fala traduz um trauma coletivo internalizado pelas crianças e mediado pelo corpo da mãe. A seletividade alimentar aparece como índice de um medo difuso, impossível de ser nomeado, mas que é sentido.

Mesmo diante disso, a professora segue: “Foi muito difícil passar 24 horas vendo os meninos dentro do apartamento [...] Mas do ponto de vista profissional, eu tentei construir alguma coisa.” e em tom de desabafo, relata: “Eu me sentia dividida o tempo todo. Quando estou dando atenção às aulas online, sinto que estou negligenciando meus filhos. Quando estou com meus filhos, fico pensando nos alunos que precisam de mim. É como se eu nunca fosse suficiente em lugar nenhum” (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado). A reinvenção emerge como gesto de resistência simbólica: estudar, trabalhar fora, construir novos caminhos.

Nestes recortes de enunciações, podemos observar que as condições de produção do discurso desta docente estão marcadas por formações ideológicas de gênero, educação e violência. Seu discurso denuncia a precarização das condições de trabalho: “As escolas não têm quadra, não têm material esportivo. [...] É um absurdo a Educação Física ser obrigatória e os governos não oferecerem estrutura” (ideologia de denúncia da precarização do lugar da docência em Educação Física).

A interdição do cuidado à mulher-professora aparece com força: “Nunca sofri violência de pai, de marido. Mas, o homem da rua chegou e gritou comigo daquele jeito. [...] Faltou muito pouco pra ele me agredir fisicamente.” A violência simbólica atua para silenciar, minar a autoestima, impor o medo e o controle.

A memória discursiva feminista também se faz presente: “Ninguém no movimento pede um absurdo. Pede respeito, liberdade, direitos iguais. [...] O feminismo é importante” (ideologia da mudança). O discurso da professora não é apenas reativo, mas performa um posicionamento crítico e ativo diante das desigualdades. Suas falas, ao mesmo tempo em que denunciam a violência, também propõem transformações.

Quadro 3 - Perfil da Professora C	
Dimensão	Características
Perfil Pessoal	• Mulher cisgênero e heterossexual • 58 anos • Autodeclarada “brasileira” • Casada há 32 anos • Católica
Situação Familiar	• Mãe • Acredita na divisão tradicional de papéis de gênero • Concentrava-se mais em atividades domésticas, enquanto o marido tinha maior responsabilidade em tarefas consideradas "masculinas"
Condições Materiais de Trabalho	• Enfrentou dificuldades com adaptação ao ensino remoto • Uso de recursos tecnológicos próprios • Pouco suporte institucional para a transição ao digital

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Professora C evidencia uma trama complexa de sentidos que posicionam a mulher docente em um espaço simultaneamente de sobrecarga, resistência e contradição. Ela se posiciona como uma mulher que assume múltiplas funções no contexto pandêmico: “A gente não parou, né? Só mudou a forma de trabalhar.” Este enunciado reinscreve a posição-sujeito da mulher docente como uma figura central na sustentação da vida escolar e familiar (ideologia a-crítica ao lugar da mulher como o de cuidadora).

Ao ser perguntada a respeito de como se autodeclara, a Professora C responde:

Não, não sei. Eu sou... Eu sou mais para branca do que parda... Eu sou amarela, na verdade, mas eu não sou oriental. A minha cor é amarela. Eu não sou nem morena, nem sou branca. Quando eu coloco, coloco branco, porque se eu colocar negro, eu vou me processar. Então, assim, eu boto branco por conta disso, mas eu não sei. Eu sou misturada. Bote aí que eu sou brasileira. (Professora C).

A hesitação inicial (“Não, não sei. Eu sou...”) e o uso de pausas, reticências e correções sucessivas indicam a dificuldade do sujeito em encontrar uma posição estável no discurso étnico-racial (ideologia de não interesse em demarcar um lugar no trato da questão de raça e cor). Essa instabilidade marca o funcionamento do silenciamento e da interdição discursiva, onde certos enunciados sobre si (como se declarar negro ou pardo) aparecem como interditos perigosos ou passíveis de punição simbólica.

Assim, ao afirmar “A minha cor é amarela. Eu não sou nem morena, nem sou branca”, temos a tentativa de produzir um sentido de si que escapa às categorias raciais hegemônicas e normatizadas no Brasil - categorias que, embora socialmente impostas, são também marcadas por contradições e apagamentos históricos. O enunciado “Quando eu coloco, coloco branco, porque se eu colocar negro, eu vou me processar” revela os efeitos de uma formação discursiva racializada e racista.

A escolha da cor “branco” não é resultado de reconhecimento identitário, mas de uma lógica de autodefesa jurídica e simbólica. A expressão “vou me processar” expõe o medo de uma possível acusação de falsidade, ou seja, o próprio discurso racializado é juridicamente policiado e institucionalizado (ideologia racial). Esse trecho também evidencia o funcionamento de um imaginário de branquitude normativa, que produz exclusões por meio da naturalização do que é “normal” ou aceitável. A escolha do branco, como cor de registro, não diz respeito à identificação real, mas a uma pressão discursiva. Aqui, a fala “bote aí que eu sou brasileira”, performa um deslocamento que não rompe com a norma, mas tenta neutralizá-la - evidenciando os limites do que pode ser dito sobre si no espaço público e institucional.

Ela enuncia: “Eu sou casada há 32 anos. Meu relacionamento melhorou muito quando eu assumi mais as minhas funções de casa, minha posição na família” (ideologia a-crítica ao lugar da mulher como o de cuidadora). Tal colocação revela um reposicionamento que, embora prático e aparentemente consciente, está fortemente ancorado em um discurso tradicional sobre os papéis de gênero. Ela ainda relata: “Durante a pandemia, eu continuei dando aula de casa, cuidando da minha filha, e ainda tocando uma confecção”. Essa sobreposição de jornadas caracteriza um lugar discursivo que defende papéis tradicionais da

mulher em casa, todavia, é atravessado por exigências contemporâneas de produtividade e gestão do tempo e do espaço (ideologia do empreendedorismo feminino).

A sobreposição entre as funções de professora, mãe e gestora do lar é marcada por falas como: “Trabalhava dando aula remota, atendendo alunos e ainda com criança em casa querendo brincar.” Tal articulação performa aquilo que Butler (2003) define como reiteratividade normativa de gênero: uma repetição de gestos, práticas e discursos que constituem a identidade feminina a partir da lógica do cuidado. Para Orlandi (2007), essas posições-sujeito não são livres ou autônomas, mas formadas dentro de formações discursivas que naturalizam tais práticas como próprias das mulheres.

Nossa parceira de pesquisa torna visível esse entrecruzamento quando diz: “Tinha hora que eu tava com o celular em uma mão gravando aula e com a outra limpando a bagunça das crianças.” A imagem construída aqui é exemplar da simultaneidade de tarefas e da fusão dos espaços doméstico e profissional. A casa, que antes era o lugar da “mãe”, torna-se também sala de aula, ambiente de produção e cuidado - mas é a mulher que permanece central em todas essas esferas.

A análise das relações de força revela que, embora ela atue com criatividade e comprometimento, ela o faz sob condições que acentuam as desigualdades de gênero. Um exemplo emblemático está na fala: “Meu marido também estava em casa, mas ele dizia que o trabalho dele era mais puxado, então quem ficava com as crianças era eu” (ideologia a-crítica ao lugar da mulher como o de cuidadora). Este enunciado materializa a hierarquização entre os trabalhos masculino e feminino, ainda que ambos compartilhem o mesmo espaço doméstico.

Em seu discurso, a professora manifestou desconfiança frente ao controle estatal durante a pandemia: “Me indignou muito o Estado querer dizer o que eu posso ou não posso fazer. Eu não podia sair com meu cachorro? Eu podia sim” (ideologia de defesa do princípio do direito à liberdade de ir e vir). Essa fala revela uma tensão entre o discurso da liberdade individual e as diretrizes sanitárias, refletindo uma formação discursiva influenciada por perspectivas liberais e de descrença no poder público.

Seus relatos também apontam precariedade estrutural da escola pública em relação com o poder. Ao afirmar: “Faz 30 anos que dou aula e as condições só pioraram. A gente dá aula em qualquer lugar, sem banheiro, sem espaço, sem quadra” (ideologia de condições de trabalho ruins), a professora denuncia a negligência do poder público em garantir condições dignas de trabalho.

A convivência com essas contradições demonstra um movimento discursivo de resistência localizado: ela não se insere em uma luta coletiva organizada, como revela ao afirmar: “Eu não sou feminista, nem sou a favor de sindicato” (ideologia a-crítica ao lugar da mulher como o de cuidadora), mas realiza uma crítica direta às condições materiais de sua atuação. Nesse sentido, o discurso da professora é um campo de disputa entre a reprodução da norma e a possibilidade de seu deslocamento.

Os sentidos atribuídos à pandemia, para a professora, são marcados por uma tentativa de neutralização do sofrimento: “Para mim foi tudo normal. Continuei trabalhando, cuidando da casa, da filha, da confecção. Só fiquei *stressada* porque dava aula para três alunos na tela” (ideologia de invisibilidade dos efeitos traumáticos da pandemia).

Contudo, a angústia emerge nas entrelinhas: “Eu me *stressava* porque me esforçava e ninguém assistia. Quando vi que isso não ia mudar, passei a imaginar que estava dando aula para 30 pessoas” (ideologia de invisibilidade dos efeitos traumáticos da pandemia). Este gesto de interpretação de si é revelador de um sujeito que ressignifica o real para suportá-lo. E relata: “Tive momentos difíceis, sim, mas... (silêncio) a gente vai levando, né? O que mais poderia fazer? Reclamar não adianta...” (ideologia da impotência diante da pandemia).

O silêncio marcado na transcrição indica uma interdição discursiva, algo que não pode ser dito completamente. A hesitação seguida pelo conformismo (“a gente vai levando”) revela o funcionamento do silenciamento como forma de controle social. A pergunta retórica “O que mais poderia fazer?” sugere uma impossibilidade de transformação, evidenciando como as relações de poder limitam até mesmo o imaginário sobre possíveis resistências. “Reclamar não adianta” revela o funcionamento ideológico que deslegitima a expressão do sofrimento feminino, especialmente para mulheres trabalhadoras, para quem o ideal de “força” e “resiliência” muitas vezes impede a verbalização de vulnerabilidades (ideologia de invisibilidade dos efeitos traumáticos da pandemia).

Na esfera doméstica, sua descrição é de uma divisão equilibrada: “Eu, meu marido e minha filha dividimos tudo normalmente. Cada um faz uma parte”. No entanto, essa igualdade está limitada por uma visão essencialista dos papéis de gênero: “Tem coisas que são do homem, como trocar o pneu do carro. Não quero um homem que tenha medo de barata” (ideologia que reitera os papéis de gênero heteronormativos). Tais afirmações atualizam normas de gênero naturalizadas, que, segundo Butler (2003), são sustentadas por repetições discursivas que fixam expectativas sobre o que é ser homem e mulher.

Há, no entanto, momentos de resistência discursiva. Ao afirmar: “Tinha hora que eu me perguntava por que só eu tinha que dar conta de tudo” (ideologia crítica ao lugar de

excessivo trabalho do gênero feminino) a docente desestabiliza a naturalização do lugar da mulher como única responsável pelo trabalho doméstico e afetivo. Este questionamento constitui um gesto de deslocamento, conforme propõe Orlandi (2015), no qual o sujeito se insurge, ainda que parcialmente, contra os limites discursivos que o constituem.

A resistência também se manifesta em seu esforço pedagógico: “Mesmo com tudo, eu buscava formas de adaptar as aulas... fiz vídeos, coreografias, tentei manter os alunos em movimento” (ideologia da inovação diante das adversidades). Aqui, a professora se inscreve em uma formação discursiva que valoriza a docência como criação e comprometimento, em contraposição ao discurso hegemônico que desvaloriza a Educação Física, especialmente quando ensinada por mulheres.

Um dos aspectos mais potentes do discurso desta professora referiu-se ao modo como o sofrimento se insinua, ainda que não seja diretamente tematizado. A frase “Teve dia que eu chorei escondida no banheiro pra ninguém ver” revela o modo como o discurso do cuidado e da força - socialmente exigido das mulheres - silencia a dor e a exaustão (ideologia da necessidade de invisibilizar a sobrecarga de trabalho na pandemia). O choro oculto é mais do que um gesto íntimo: é um índice de interdição discursiva, de um sofrimento que não encontra espaço de legitimação social.

Ao naturalizar sua sobrecarga com expressões como “a gente dava aula, fazia tudo, só que ninguém via” ou “a gente se virava do jeito que podia”, a professora reinscreve os sentidos tradicionais da mulher como resiliente, disponível e multifuncional. A polissemia desses enunciados, no entanto, permite leituras ambivalentes: ora resistência silenciosa, ora conformação.

A negação do feminismo, por sua vez, não impede a enunciação de pautas que ele sustenta. A professora afirma: “A mulher tem que trabalhar, tem que ter voz na sociedade, ocupar espaços políticos. Gosto de ser atendida por médica porque ela entende o que eu sinto” (ideologia que valoriza o lugar da mulher em postos de comando). Há, portanto, um jogo contraditório entre rejeitar a identidade feminista e afirmar discursos que apontam para a emancipação das mulheres. Essa cisão entre identidade e prática, como afirma Butler (2003), revela o caráter performativo do gênero como algo que se faz e não que se é.

Assim, identificamos contradições performativas e disputas de sentido, posto que, embora ela afirme: “Eu não sou feminista”, seu discurso é atravessado por pautas feministas, mesmo que não tenha consciência disso. Ao dizer “a mulher tem que ter voz na sociedade, ocupar espaços políticos” e “gosto de ser atendida por médica porque ela entende o

que eu sinto”, a entrevistada expressa certa percepção sobre desigualdades de gênero e a necessidade de ocupação de espaços pela mulher.

Quadro 4 - Perfil da Professora D	
Dimensão	Características
Perfil Pessoal	• Mulher cisgênero e heterossexual • 38 anos • Autodeclarada parda • Casada • Evangélica
Situação Familiar	• Mãe de um filho • Organizou as tarefas domésticas com o marido, que auxiliava no dia a dia • Relatou momentos de esgotamento emocional mesmo com suporte do parceiro
Condições Materiais de Trabalho	• Dificuldades com ensino remoto • Utilizou recursos próprios • Apoio institucional tardio e insuficiente

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Professora D, revela em sua fala, um discurso atravessado pela sobrecarga, pela invisibilidade da docência e por tentativas de reorganizar sentidos sobre si e sobre sua atuação como mulher, profissional e cuidadora. O lugar discursivo da Professora D é marcado por múltiplas camadas: ela é professora de Educação Física, gestora escolar, esposa e responsável pela logística doméstica. Esse entrelaçamento de lugares é particularmente visível no contexto pandêmico, no qual se desorganizaram as fronteiras entre o público e o privado, o profissional e o pessoal.

Relata que na pandemia, em 2020, trabalhava em duas escolas. “No Estado a gente teve que continuar trabalhando, com muitas reuniões, o dia todo, pela tela do computador ou do celular.” Em seguida, detalha: “A gente fazia parte das gravações de aulas, tinha que acompanhar equipe, organizar roteiro, acompanhar rede social, Google Meet, responder alunos, pais, WhatsApp. Foi puxado” (ideologia da sobrecarga de trabalho docente feminino na pandemia). A sobreposição de atividades e a exigência de presença constante em

ambientes virtuais compõem o cenário de exaustão. Ainda mais, ela revela: "Eu estava me sentindo esgotada fisicamente e emocionalmente. [...] Passei um final de semana inteiro sem disposição para nada, só para ficar no quarto deitada, dormindo."

Esse acúmulo de funções revela o atravessamento de lugares institucionais distintos, exigindo da docente habilidades múltiplas e uma permanente adaptação. O cuidado com o lar e o companheiro reforça o lugar de mulher cuidadora (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado): "Minha preocupação era: eu estou saindo e posso estar trazendo alguma coisa ruim pra dentro de casa. Eu evitava contato com o meu esposo. [...] Na porta, eu já começava a tirar sapato, tirar roupa, passava direto pra colocar roupa no tanque, tomava banho, lavava cabelo, passava álcool".

Há um relato de divisão desigual de tarefas: "Ele ajudava, mas só a questão da alimentação mesmo é que ficava ao meu cargo, né? Porque cozinha só sozinha. [...] E aí era como se a casa fosse o meu domínio" (ideologia da divisão desigual de tarefas domiciliar entre os gêneros). Trata-se de um corpo-sujeito atravessado pelo excesso. A casa, que deveria representar refúgio, torna-se espaço de trabalho e de tensão. A fronteira simbólica entre a mulher trabalhadora e a mulher do lar se esvai. Judith Butler (2016), ao discutir a precariedade e a exposição, ajuda a compreender esse colapso das fronteiras: o corpo da mulher, enquanto corpo político, é exigido ao extremo e sua performatividade é continuamente mobilizada para sustentar o funcionamento da escola, da casa e da maternidade.

Em seus relatos, a docente evidencia que seu lugar de professora, historicamente desvalorizado, ganha uma camada adicional de invisibilidade quando atrelado à Educação Física, disciplina muitas vezes marginalizada nos currículos escolares. A professora comenta: "Principalmente quando queriam dizer que Educação Física é só brincadeira" (ideologia de desvalorização do lugar da Educação Física). A necessidade de afirmar constantemente o valor de sua área de atuação é indício de um lugar discursivo instável, constantemente contestado.

Ela denuncia também a falta de cuidado institucional: "Durante a pandemia, a gente foi muito cobrado. Era como se a gente tivesse que continuar dando conta de tudo, mas com uma estrutura falha. [...] Tinha dia que eu passava seis, sete horas em frente ao computador, sem parar. E ninguém perguntava como a gente estava" (ideologia de descaso com o trabalho docente na pandemia pela gestão escolar). Mesmo doente ou em situação de risco, o trabalho não cessava: "Tinha pessoas que estavam com COVID, e mesmo tendo COVID, estavam participando das reuniões online. Ou seja, não estavam em repouso [...] Era uma pressão

constante. A gente não conseguia se desligar". Aqui, o discurso do sacrifício se impõe, e o corpo da mulher torna-se máquina de produção, exigida além de seus limites.

A imposição de metas e o silenciamento institucional também aparecem: "Era como se fosse aquele ditado: dá a tapa e depois assopra. Porque na reunião administrativa era pressão, cobrança. Mas, depois, tinha uma palestra de acolhimento, como se fosse compensar. [...] Eu saía destruída das reuniões". O discurso da acolhida funciona como estratégia discursiva de contenção simbólica, que neutraliza os efeitos das opressões estruturais.

Apesar disso, a professora afirma sua resistência: "Eu sempre me posicionei muito. Já tive problemas com os meus pares, por discriminarem a Educação Física, dizendo que era curso fácil, só jogar bola. Eu dizia: 'Então vai lá, faz o vestibular e faz igual a mim' (ideologia de crítica ao lugar inferiorizado dado à Educação Física). Esse tipo de força coercitiva que naturaliza o sofrimento feminino está ancorado, como aponta Butler (2003), na matriz heteronormativa que regula o que pode ser vivido e expressado como feminino. O sofrimento emocional da docente é validado apenas quando convertido em produtividade ou superação (ideologia da produtividade do trabalho). A precariedade, nesse sentido, não é exceção: é parte da norma.

A professora revela também a sobrecarga afetiva e comunicacional ao gerir cerca de 20 grupos de WhatsApps: "A gente estava administrando cerca de 20 grupos. [...] E eu terminava colocando meu número pessoal lá pra poder trabalhar. [...] As pessoas vinham falar no final de semana, vinham cobrar coisas." A linguagem, enquanto meio de trabalho, torna-se também instrumento de invasão e de desgaste subjetivo. A tela, que deveria ser janela para a mediação pedagógica, se converte em extensão do corpo docente, explorado sem descanso.

Apesar disso, a professora também se impõe e resiste: "Eu sempre me posicionei muito. [...] Eu colocava a pessoa no lugar dela." Essa postura, ainda que pontual, é significativa, pois, segundo Orlandi (2007), os sentidos não são transparentes nem unívocos; há sempre fissuras, contradições, deslocamentos. Ao afirmar-se em sua autoridade, a professora também afirma seu lugar discursivo como mulher que recusa a submissão (ideologia crítica ao lugar do gênero feminino).

Os sentidos que emergem do discurso da Professora D reitera a condição de colapso. Neste aspecto, a ideologia da produtividade é constante: "Mesmo durante a pandemia, a gente trabalhava todos os dias. Eram reuniões o dia todo. Ficávamos presos à tela, absorvendo conteúdo que nem sempre conseguíamos acompanhar. [...] Tinha dias em que eu não conseguia almoçar". E reitera os momentos em que a pressão institucional se impunha: "As reuniões eram assim: tem que fazer, não importa como."

A sobrecarga também é tematizada como sofrimento subjetivo: “Teve um final de semana que eu fiquei o tempo inteiro deitada, sem querer fazer nada. Meu esposo dizia: ‘Vamos sair nem que seja de carro’. E eu não queria. Estava esgotada física e emocionalmente.” E completa: “Foi aí que percebi que precisava de ajuda. Comecei a fazer terapia. A pandemia mexeu muito com a gente, mais do que a gente imagina”.

A maternidade não está diretamente presente, mas o cuidado aparece na forma de escuta ativa, de empatia com mães de alunos em situação de violência: "Muitas mães de alunos [...] precisaram sair da cidade por conta de violência doméstica." A professora não apenas reconhece essa dor, como cria estratégias para acolher simbolicamente essas famílias. Nesse gesto, ela performa uma ética do cuidado que vai além da técnica docente, configurando-se como prática política de resistência (ideologia de acolhimento a mulheres vítimas de violência doméstica no período pandêmico). A professora, ao abrir espaço para escuta e acolhida, realiza um gesto político que transcende o pedagógico e afirma a potência do cuidado como resistência. Esse cuidado, no entanto, não está livre de contradições, pois opera em um ambiente que demanda demais e oferece pouco.

A análise dos relatos da Professora D revela um sujeito atravessado por exigências institucionais, afetivas, simbólicas e materiais, cuja resposta não é passiva, mas marcada por gestos de enfrentamento, negociação e resistência. O discurso que ela produz não se limita a relatar a pandemia: ele fabrica sentidos sobre o que é ser mulher, docente e gestora em um tempo de exceção. Ser docente, no caso da Professora D, é também performar resistência. É transformar dor em gesto, sobrecarga em denúncia, invisibilidade em discurso. É, enfim, construir lugar simbólico para si em uma estrutura que tende a apagá-la. O corpo que adoece e que se recusa, a linguagem que confronta e que acolhe, tudo isso compõe um quadro de resistência cotidiana que merece ser nomeado, reconhecido e valorizado como produção de sentido e luta por dignidade.

Quadro 5 - Perfil da Professora E

Dimensão	Características
Perfil Pessoal	• Mulher cisgênero e heterossexual • Faixa etária entre 42 anos • Autodeclarada parda • Recém divorciada • Católica

Situação Familiar	• Mãe que cuidava sozinha do filho durante a pandemia • Organizava atividades escolares, domésticas e alimentação sem apoio • Relatou dificuldades em administrar tudo sozinha • Desenvolveu estratégias de organização para si e para o filho
Condições Materiais de Trabalho	• Usava recursos pessoais para as aulas online

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A professora E teve a constituição de sua identidade profissional marcada por afetos e escolhas atravessadas por discursos sobre o corpo, o movimento e o feminino. Assim afirma: “Sempre fui apaixonada por movimentos [...] dança, ginástica, musculação, corridas [...] esse movimento me fascinava.” Essa paixão, contudo, inicialmente foi deixada de lado por receio: “A primeira vez eu tentei Letras, não passei. Aí fui fazer o que eu realmente queria: Educação Física.” A hesitação inicial já evidencia os limites simbólicos impostos às escolhas profissionais das mulheres, especialmente em campos tradicionalmente masculinos como a Educação Física.

Ao afirmar: “Eu posso relatar aí uma palavra só. Foi doideira mesmo. [...] Fazer tudo, organizar a casa, o alimento, acompanhar o filho na aula, né, online, e ainda estudar, ainda trabalhar, dividir” (ideologia da exaustão no período pandêmico); aqui, a Professora E inscreve-se em uma posição de sujeito sobrecarregada, produzida por formações discursivas que naturalizam a responsabilidade feminina pelo cuidado e pela manutenção da vida doméstica, mesmo em contextos de colapso social como a pandemia. Neste aspecto, fala sobre sua experiência de conciliar as demandas de trabalho, cuidado e formação como efeito de um regime de verdades que a posiciona como responsável por tudo. A posição-sujeito da professora-mãe na pandemia emerge como uma subjetivação marcada por exigências contraditórias e, muitas vezes, impossíveis de cumprir (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado).

A análise das relações de força nos discursos da Professora E revelam tanto situações de hierarquia quanto de resistência. Em diversos momentos, ela denuncia a precariedade das condições de trabalho, durante a pandemia, junto com a ausência de apoio institucional: “A

gente se virando e aprendendo [...] era mais os outros professores que passavam pra gente."

Ela também comenta: "Não tivemos nenhum socorro, nada assim, um atendimento específico pra gente" (ideologia do descaso da gestão escolar com as docentes no período pandêmico). A Professora E ainda afirma que não houve suporte institucional específico durante o início da pandemia, nem mesmo para o uso das tecnologias: "A gente se virou como pôde... não teve nenhuma capacitação técnica, nenhum atendimento psicológico. Só depois falaram de saúde mental dos alunos, mas pra gente, nada". Ela acrescenta: "Foi mais os próprios professores que ensinavam a gente. Uns tinham mais habilidade e repassavam. A gente foi se virando." Esse deslocamento da responsabilidade técnica para os próprios docentes, sem formação adequada, evidencia a sobrecarga imposta pela lógica neoliberal da autogestão do trabalho (ideologia neoliberal do trabalho).

A negligência institucional aparece também nas falhas de apoio material: "Davam R\$ 50,00 pra internet. [...] Depois cortaram. Mal dava pra cobrir." E complementa: "A gente recebeu computador só um ano e meio depois." A ausência de infraestrutura também impactou a adesão discente: "A adesão dos alunos era muito pequena. [...] Muitos não tinham celular ou internet boa." Segundo ela, "preferiam estar presentes. A Educação Física era algo que eles faziam questão."

Outro aspecto relevante diz respeito à reprodução do machismo nas interações escolares. A Professora E relata: "Os alunos respeitavam mais os professores homens. Teve uma turma que os meninos não deixavam as meninas jogarem futebol" (ideologia de reprodução do machismo nas interações escolares). Ela relata, ainda, que, mesmo dentro da equipe docente, situações de desvalorização são frequentes: "Hoje mesmo aconteceu uma situação... Só mulher na comissão de jogos, aí alguém fala com surpresa: 'só mulheres?' Como se isso fosse um problema." A experiência de desvalorização da autoridade docente feminina é resignificada como estratégia pedagógica, ao levar para a sala de aula a discussão sobre desigualdades de gênero nos esportes. Ela conta: "Levei a temática da mulher nos esportes. Os próprios alunos perceberam o preconceito que as meninas sofriam." Essa atitude revela a agência discursiva da professora em tensionar os sentidos naturalizados de masculinidade e competência no campo da Educação Física.

Mesmo diante dessas adversidades, a Professora E mobiliza estratégias de resistência cotidianas; ao se referir ao filho, afirma: "Fiz um cronogramazinho, tipo, acordar tal hora, escola [...] tentar interagir também com ele, brincar, sentar, brincar." Essas práticas discursivas e materiais operam como gestos de enfrentamento que reconfiguram os sentidos dominantes do que é ser professora, mãe e mulher durante a crise. Ela afirma: "Eu mesma que fazia tudo."

A alimentação, a casa, as atividades, tudo por minha conta” (ideologia do gênero feminino como o do lugar do cuidado).

Ela ainda relata que buscou meios alternativos de autocuidado: “Nunca consegui fazer meditação. Até hoje tenho dificuldade. Mas colocava uma música, fazia meus exercícios, tentava dançar um pouco.” Tais práticas, embora aparentemente simples, carregam um sentido político de cuidado de si em contextos de precariedade.

Outra dimensão evidenciada nesta análise diz respeito à sobrecarga de trabalho e à dissolução das fronteiras entre o espaço doméstico e o profissional. A Professora E relata: “Eu tava lá fazendo almoço, meu filho tava lá no quarto estudando, e quando eu ia lá no quarto, ele tava com dois bonequinhos brincando na frente da câmera”. A cena descrita revela a simultaneidade de papéis exigida das mulheres durante a pandemia: mãe, professora, cuidadora, gestora do lar e educadora do próprio filho. Trata-se de um discurso que remete à responsabilização feminina pelo cuidado e pela educação, enraizada em uma lógica patriarcal que se intensificou no contexto pandêmico (Hirata, 2007).

Ela menciona ainda a tentativa de organizar a vida familiar e pedagógica a partir de uma rotina: “Até hoje está lá colado na porta do guarda-roupa o cronogramazinho: acordar tal hora, escola, tarefa... Tentava não deixar ele só no celular. Tentava brincar, interagir, fazer exercícios juntos.”

Esse acúmulo de funções, embora não nomeado diretamente como sobrecarga, é qualificado pela professora como “doideira”, termo que inscreve a tentativa de dar conta de múltiplas demandas num cenário de confinamento e crise. Apesar das dificuldades, o discurso da professora não se limita à denúncia da precarização. Ao contrário, emerge também uma dimensão de resistência e reinvenção de si: “Eu me cuidei mais, treinei em casa, fiz cursos online... tentei organizar um cronograma com meu filho” (ideologia da resistência e cuidado de si ante a exaustão do trabalho no contexto pandêmico). Essas práticas cotidianas são compreendidas aqui como formas de agenciamento subjetivo frente ao sofrimento e à instabilidade. O cuidado de si, nesse caso, não é individualista, mas relacional, mediado pelo desejo de seguir ensinando e mantendo vínculos com o outro.

Os sentidos que emergem das falas da Professora E estão longe de ser homogêneos. Há deslizamentos que desestabilizam esses sentidos, como ao nomear a experiência como “doideira” e relatar exaustão, solidão e sofrimento. Ela afirma: “Era como falar com ninguém. A janelinha do Google Meet com a carinha de anime... Era horrível.”

A materialidade linguística do discurso da Professora E é marcada por uma polissemia que evidencia os atravessamentos ideológicos de sua fala. Palavras como “doideira”, “escape”

e "cuidado" são reiteradas em diferentes contextos, funcionando ora como reforço de um sentido hegemônico, ora como fissura que permite a emergência de outros sentidos. Ao falar da pandemia, por exemplo, ela a qualifica como “caótica”, mas também como “uma oportunidade para estudar e se cuidar um pouco”.

A formação discursiva da docência como vocação está presente, mas é tensionada por memórias discursivas de resistência, como ao abordar o machismo em sala de aula: "Os meninos que estavam lá [...] viram que realmente estavam, de certa forma, ofendendo as meninas". A iniciativa da professora de tematizar o gênero em suas aulas é uma forma de interdição contra-hegemônica, que busca reverter os sentidos cristalizados.

O interdiscurso - conceito central em Orlandi (2007) - se faz presente quando discursos sobre pandemia, educação, gênero, maternidade e trabalho se cruzam, constituindo um "entre" discursivo onde os sentidos não se estabilizam completamente. A memória discursiva do cuidado e da resiliência feminina é retomada, mas também reconfigurada pela experiência da exaustão. Por fim, quando questionada sobre o que poderia melhorar na sua profissão, a Professora E responde: “Tanta coisa... Formação, apoio, mais mulheres em cargos de decisão... Muitas vezes parece que mulher não pode estar nesse lugar. Falta oportunidade.”

Esse trecho sintetiza os deslocamentos e contradições dos discursos analisados: entre vocação e esgotamento, entre cuidado e invisibilidade, entre resistência e silenciamento. A análise discursiva das falas da Professora E evidencia como as subjetividades docentes femininas foram (re)construídas sob forte tensão durante a pandemia, operando sentidos que desafiam, mas também reproduzem, as formas hegemônicas de ser professora, mulher e trabalhadora no Brasil.

3.2 Análise comparativa dos discursos

Abaixo está um **Quadro Analítico Comparativo** O objetivo é destacar semelhanças e diferenças nos sentidos produzidos, nas posições-sujeito e nas estratégias de resistência diante das desigualdades de gênero e da sobrecarga docente durante a pandemia.

Quadro 6 - Quadro Analítico Comparativo: Falas das professoras A, B, C e D

Categoria	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Posições-sujeito	Mulher negra, cuidadora,	Mãe, esposa, militante,	Esposa, mãe, empresária,	Gestora, esposa, professora,

	mãe, esposa, docente precarizada	professora e empreendedora	professora com discurso tradicional	trabalhadora precarizada
Lugar de enunciação do cuidado	“Era eu que saía pra supermercado, era eu que saía pra ir na farmácia.”	“Eu que ficava em casa com as crianças. E fazendo todo o trabalho doméstico.”	“A mulher precisa de mais tempo com o filho dentro de casa.”	“Mesmo sem filhos, era eu quem fazia a comida, cuidava da limpeza, dos cuidados com ele.”
Lugar profissional na pandemia	“A educação física era usada como punição.” / “Não é opcional.”	“Fiquei triste demais com Jabotão que negou tudo pros alunos.”	“Continuei dando aula de casa, cuidando da filha e tocando uma confecção.”	“A gente fazia parte das gravações, das reuniões, dos roteiros... Foi puxado.”
Desigualdade de gênero	“Meu marido [...] eu tinha que tá pedindo, tinha que tá pedindo.”	“Mesmo meu marido ajudando, a carga ficava comigo.”	“Meu relacionamento melhorou quando eu assumi mais as minhas funções de casa.”	“Só a alimentação ficava por minha conta. Porque cozinha só sozinho.”
Relação com o feminismo	“Sou extremamente feminista. [...] Tô desconstruindo meu marido.”	“Ninguém no movimento pede um absurdo. [...] O feminismo é importante.”	“Eu não sou feminista, nem sou a favor de sindicato.”	“Hoje eu vejo que cuidar da saúde mental é resistência. Antes, achava que era frescura.”
Resistência institucional	“Eu fiz um projeto, ele achou que foi uma afronta e me devolveu pro Estado.”	“A escola não tem quadra. A gente dá aula na rua. Mas a gente faz.”	“Faz 30 anos que dou aula e as condições só pioraram.”	“Na reunião era pressão, cobrança. Depois uma palestra de acolhimento pra fingir que tava tudo bem.”
Sobrecarregada na pandemia	“Minha rotina ficou assim. Eu passava a madrugada acordada.”	“Eu estudava de madrugada, era o único tempo que sobrava.”	“Continuei trabalhando, cuidando da casa, da filha, da confecção.”	“Tinha dias que eu não conseguia almoçar. Ficava seis, sete horas em frente à tela.”
Sentidos atribuídos ao trabalho	“Educação física era só castigo. [...] Mas eu lutei pelo meu espaço.”	“Mesmo na pandemia, eu queria construir algo. [...] Fiz duas especializações.”	“Foi tudo normal. [...] Só me estressava com os três alunos na tela.”	“Era como se esperassem que a gente tivesse que dar conta de tudo. Mas sem estrutura nenhuma.”

Silenciamentos e interdições	“Hoje eu me arrependo que eu deveria ter denunciado [...]	“Sofri agressão, ninguém falou nada. A escola	“Eu gosto de médica, de mulher prefere. Mas	“Teve um fim de semana que eu fiquei só deitada. E ninguém percebeu.”
------------------------------	---	---	---	---

	fiquei com medo.”	protege quem grita.”	homem é homem.”	
Corpo e subjetividade	“A ansiedade voltou. Chorei, adoeci, minha pele ficou muito manchada.”	“Meu filho parou de comer. [...] A fono disse que ele absorveu o medo da pandemia.”	“Trabalhar foi minha válvula de escape.”	“A pandemia mexeu muito comigo. Foi quando eu comecei a fazer terapia.”
Relação com a autoridade masculina	“Meu marido é machista [...] tô desconstruindo ele.”	“O homem gritou comigo na escola. [...] Me chamou de mulambo.”	“Tem coisa que é do homem. Eu não quero homem que tem medo de barata.”	“Mesmo com apoio, eu era quem tinha que segurar a casa, a escola e ainda estar disponível para tudo.”

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O quadro apresentado permite visualizar, de maneira sintética e comparativa, como os discursos sobre gênero, trabalho docente e pandemia operam de forma singular em cada uma das entrevistadas, ao mesmo tempo em que revelam pontos de convergência marcados por tensões, contradições e resistências. Através das falas, é possível identificar tanto a reprodução de formações ideológicas tradicionais quanto a emergência de estratégias simbólicas de enfrentamento.

Destacamos, a seguir, algumas leituras analíticas que emergem das comparações estabelecidas:

Atravessamentos de gênero no contexto familiar: Ainda que algumas professoras relatem a existência de uma certa divisão de tarefas domésticas, observa-se que, em todos os casos, as entrevistadas permanecem como principais responsáveis pela manutenção da casa e pelo cuidado com os filhos, especialmente durante o isolamento social. A sobrecarga se intensifica nos relatos em que não há qualquer compartilhamento de responsabilidades, como exemplifica a Professora C ao afirmar que o relacionamento melhorou quando assumiu completamente as funções domésticas.

Precarização do trabalho docente: Todas as professoras relataram enfrentar carências estruturais durante a pandemia, como ausência de recursos tecnológicos, falta de apoio institucional e responsabilização individual pela continuidade do ensino. Muitas

afirmaram utilizar equipamentos e internet próprios para manter o vínculo com os alunos, evidenciando a transferência de responsabilidades do Estado para os sujeitos docentes.

Interseção entre vida profissional e pessoal: A pandemia acentuou a diluição das fronteiras entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho, impactando sobretudo as

mulheres, que tiveram que conciliar atividades pedagógicas com cuidados familiares. Expressões como “ficava madrugada acordada” ou “tinha que monitorar os filhos enquanto preparava aulas” evidenciam esse entrecruzamento entre esferas da vida, que recai desproporcionalmente sobre os corpos femininos.

No que se refere às **Relações de Lugar**, observamos que as posições sociais ocupadas pelas docentes (professoras de Educação Física, mulheres, profissionais da rede pública) são determinantes nas condições de produção de seus discursos. Em vários momentos, as professoras sinalizam o desprestígio de sua área, especialmente no ensino remoto, quando atividades práticas foram desvalorizadas ou eliminadas. A fala “os outros professores pensam que a gente só rola bola” revela uma posição-sujeito marcada pela marginalização institucional da disciplina.

Quanto às **Relações de Força/Poder**, nota-se a presença de relações assimétricas, em que as professoras são interpeladas por discursos autoritários, burocráticos e produtivistas. As gestões escolares impuseram adaptações abruptas ao ensino remoto, sem oferecer formação ou suporte adequados. Enunciados como “a gente teve que se virar” ou “não tivemos escolha” evidenciam a ausência de diálogo e participação das docentes nos processos decisórios. Ao mesmo tempo, surgem marcas de resistência em expressões como “fiz do meu jeito” ou “adapte conforme a realidade dos meus alunos”, indicando que os sujeitos não estão totalmente submetidos às determinações discursivas, mas podem ressignificá-las.

No campo das **Relações de Sentido**, o termo “cuidado” assume diferentes significados conforme os contextos enunciativos: ora se refere ao cuidado pedagógico com os alunos, ora ao autocuidado profissional, ora ao cuidado doméstico. A análise revela como esses sentidos se sobrepõem e se tensionam, produzindo efeitos subjetivos que marcam a experiência docente durante a pandemia.

A partir da análise das **relações de gênero no discurso sobre carga de trabalho**, é possível perceber que a sobrecarga vivenciada pelas professoras está associada à naturalização da jornada dupla ou tripla, com base em formações ideológicas patriarcais ainda presentes na cultura brasileira. Marcas linguísticas como “além das aulas, tinha que cuidar da casa” ou “enquanto preparava atividades, monitorava os filhos” mostram como certos papéis sociais são reiterados e atribuídos majoritariamente às mulheres.

No que diz respeito às **relações de poder na adaptação ao ensino remoto**, as falas revelam posicionamentos de subordinação, nos quais as professoras foram compelidas a responder rapidamente às novas demandas, sem mediações institucionais adequadas. A expressão “não houve preparo” indica não apenas uma falha organizacional, mas a existência

de uma cadeia de comando verticalizada, na qual as educadoras foram tratadas como meras executoras.

Por fim, destacamos o uso de **metáforas de gênero** que surgem espontaneamente nas falas e revelam estruturas simbólicas profundas. Foram identificadas metáforas que remetem ao cuidado (“ser mãe dos alunos”), à sobrecarga (“ter mil braços”, “estar esticada”), e à intensidade emocional (“coração apertado”, “peso nas costas”), que reforçam como a linguagem mobiliza imaginários femininos vinculados à abnegação, à força e à resistência silenciosa.

3.3 Judith Butler e a performatividade de gênero

Butler oferece um arcabouço teórico fundamental para compreendermos as experiências das professoras de Educação Física durante a pandemia. Seu conceito central de performatividade de gênero nos permite analisar como essas mulheres foram constantemente interpeladas a "fazer gênero" em condições excepcionalmente desafiadoras.

Para a autora em tela, gênero não é uma essência interior, mas uma "identidade construída, uma realização performativa em que a audiência social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercitando-a sob a forma de uma crença" (2003, p. 200). Durante a pandemia, as professoras entrevistadas foram impelidas a performar múltiplos papéis simultaneamente: professoras competentes, cuidadoras atentas, donas de casa eficientes. Neste caso, "o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura reguladora altamente rígida, que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma espécie natural de ser." (Butler, 2019, p. 154).

O caso da Professora C exemplifica essa "estrutura reguladora rígida" quando ela afirma acreditar na divisão tradicional de papéis de gênero, concentrando-se nas atividades domésticas, enquanto seu marido assume tarefas consideradas "masculinas". Butler também nos alerta sobre como a matriz heteronormativa opera para naturalizar certas divisões de trabalho e responsabilidades. Ela argumenta que "os termos pelos quais somos reconhecidos como humanos são articulados socialmente e são variáveis. E, às vezes, os mesmos termos que conferem humanidade a alguns indivíduos são aqueles que privam certos outros da possibilidade de alcançar esse status." (2015, p. 85). Vemos isso nitidamente na experiência da Professora E, mãe que enfrentou sozinha todas as responsabilidades de cuidado.

As estratégias desenvolvidas pelas professoras para gerenciar o trabalho remoto e as responsabilidades domésticas - como a Professora A negociando a divisão de tarefas com o marido ou Professora E criando estratégias de organização para si e para o filho - demonstram essa agência dentro das limitações normativas.

Por fim, Butler nos lembra que o gênero é sempre uma questão de reconhecimento. Em *Relatar a Si Mesmo* (2015, p. 39), ela argumenta que "não há 'eu' que possa separar-se totalmente das condições sociais de seu surgimento". As experiências relatadas pelas professoras demonstram como o reconhecimento social de seu trabalho é marcado pela desvalorização da Educação Física como disciplina e pelo não-reconhecimento do trabalho doméstico como trabalho real.

Quadro 7 - Quadro Conceitual: Butler e as Professoras de Educação Física Durante a Pandemia

Conceito de Butler	Definição Simplificada	Como Aparece nas Entrevistas	Exemplo Concreto
Performatividade de Gênero	Gênero como uma série de atos repetidos que criam a ilusão de uma identidade natural	Mulheres que precisam constantemente "provar" sua capacidade de cuidar da casa, dos filhos e trabalhar simultaneamente	A Professora B cuidando do filho com seletividade alimentar enquanto ministrava aulas remotas, performando tanto a "boa mãe" quanto a "boa professora"
Matriz Heteronormativa	Sistema que organiza corpos e comportamentos dentro de padrões binários de gênero e heterossexualidade compulsória	Naturalização do trabalho doméstico como "feminino" mesmo em situações onde ambos os parceiros estão em casa trabalhando remotamente	Professora C acreditando na divisão tradicional de papéis e assumindo mais tarefas domésticas, enquanto o marido faz tarefas "masculinas"
Precariedade	Distribuição desigual da vulnerabilidade, onde certos corpos	Professoras trabalhando sem estrutura adequada, utilizando recursos próprios e	Professora E, mãe solo, enfrentando sozinha todas as responsabilidades de

	e vidas são mais expostos a riscos	ainda responsáveis pelo cuidado familiar	trabalho, cuidado do filho e tarefas domésticas
Reconhecimento	Processo pelo qual nos tornamos sujeitos através do reconhecimento social, sempre mediado por normas	Desvalorização do trabalho da Educação Física e da sobrecarga invisível do trabalho doméstico	Professora D relatando deficiências físicas nas escolas e verba governamental insuficiente, sinalizando o não-reconhecimento institucional da importância da Educação Física
Agência e Subversão	Possibilidade de resistência e reconfiguração mesmo dentro de estruturas normativas limitantes	Estratégias criativas desenvolvidas pelas professoras para lidar com múltiplas demandas	Professora A negociando divisão de tarefas com o marido inicialmente resistente; Viviane criando estratégias de organização para gerenciar sozinha trabalho e cuidado
Corpos que Importam	Processo pelo qual certos corpos são valorizados e outros marginalizados	Corpos femininos sobrecarregados, adoecidos, mas que precisam continuar funcionando	Relatos de cansaço, esgotamento e impactos na saúde física e mental, especialmente visíveis no caso das mães
Condições de Possibilidade	Estruturas materiais e discursivas que permitem ou restringem certas formas de vida	Condições materiais precárias (falta de tecnologia, escolas com infraestrutura inadequada) limitando possibilidades pedagógicas	Todas as professoras enfrentando dificuldades com ensino remoto, equipamentos insuficientes e auxílio financeiro tardio ou inadequado

Fonte: Elaboração própria, 2025

O pensamento de Butler nos convida a analisar como as professoras, em seus discursos, negociam constantemente com normas de gênero que são ao mesmo tempo externas (impostas socialmente) e internas (incorporadas como naturais). A pandemia intensificou a precariedade dessas mulheres, mas também tornou mais visíveis as estruturas de gênero que já organizavam suas vidas antes da crise sanitária.

Nesse sentido, os relatos das professoras também evidenciam gestos de resistência frente às normas de gênero que buscam enquadrá-las em lugares fixos. Quando a Professora A, mobiliza a criatividade para adaptar práticas corporais ao espaço reduzido das casas, deslocando o discurso que associa a Educação Física exclusivamente ao corpo em movimento, no espaço amplo da quadra escolar. Já a Professora D, ao reivindicar melhores condições tecnológicas junto à gestão escolar, rompe com a lógica de aceitação passiva da precarização, afirmando-se como sujeito político capaz de reivindicar direitos. Esses movimentos, mesmo que individuais, produzem fissuras nas normas que pretendem naturalizar a docência como espaço de abnegação feminina.

Tais gestos de resistência não se limitam ao âmbito pessoal, pois, ao compartilharem estratégias, dores e invenções pedagógicas, elas constroem possibilidades de subversão coletiva, como Butler afirma em *Corpos em Aliança* (2018, p. 63): "quando as condições materiais básicas não são garantidas... ou quando condições econômicas e políticas produzem uma situação de precariedade crescente para mulheres, o corpo se torna um campo de batalha onde se jogam questões de sobrevivência.

Essa política não pressupõe identidades fixas e homogêneas, mas se constitui justamente na pluralidade e na interdependência entre corpos que, ao se colocarem lado a lado, tornam-se mais fortes diante da precariedade comum. As alianças entre as docentes, mesmo em espaços virtuais ou informais de troca, produzem uma força coletiva que amplia a agência e a visibilidade de suas demandas.

A Professora A, por exemplo, ao relatar sua busca por estratégias criativas para adaptar práticas corporais ao espaço restrito das casas, mostra como a Educação Física pode se reinventar sem se reduzir ao estereótipo do “só jogar bola”. Sua invenção pedagógica performa uma resistência às normas que pretendem limitar a área a práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, afirma a potência da disciplina como campo de cuidado e bem-estar. Butler (2004) nos lembra que resistir é também repetir de modo diferente. Neste aspecto, a professora A, ao deslocar conteúdos para formatos possíveis no ensino remoto, reinscreve a

Educação Física em novos lugares, subvertendo expectativas cristalizadas.

Já a Professora B, ao enfatizar sua exaustão diante da sobreposição de múltiplas jornadas - docente, doméstica e materna -, expõe a materialidade da precariedade feminina. Mas ao nomear esse cansaço, ao denunciá-lo como insustentável, ela realiza um gesto de resistência discursiva: recusa a naturalização da sobrecarga como parte “normal” da docência feminina. Butler (2018) afirma que tornar visível a precariedade é já um ato político, pois desestabiliza o silêncio que sustenta a desigualdade.

A Professora C, ao afirmar acreditar na divisão tradicional de papéis de gênero, parece, num primeiro momento, reiterar normas hegemônicas. No entanto, sua fala também revela os limites desse enquadramento: ao narrar as dificuldades de conciliar expectativas de “boa mãe” e “boa professora”, deixa transparecer as fissuras no modelo tradicional. Nesse gesto, mesmo sem reivindicar ruptura, a professora C evidencia a violência simbólica que estrutura tais papéis, abrindo espaço para que sejam questionados.

A Professora D, por sua vez, narra suas tentativas de reivindicar melhores condições de trabalho junto à gestão escolar. Esse gesto, ainda que individual, desestabiliza a lógica de aceitação passiva da precariedade docente. Aqui, a agência se manifesta como ato político, pois, como lembra Butler (2018), as alianças e os enfrentamentos só se constituem quando corpos se erguem diante de condições que buscam reduzi-los ao silêncio.

Já a Professora E, ao relatar as estratégias para cuidar sozinha do filho, realiza uma performance de resistência marcada pela invenção cotidiana. Sua fala expõe tanto os limites da política pública de apoio à maternidade docente, quanto a força das soluções que ela mesma constrói. Nesse gesto, o corpo feminino torna-se campo de batalha (Butler, 2018), mas também espaço de agência, onde resistir significa reorganizar a vida diante da ausência de garantias materiais.

Assim, os discursos analisados mostram que a docência feminina, em tempos de pandemia, não pode ser compreendida apenas como espaço de sofrimento e precariedade. Ela é também lugar de invenção, de denúncia e de alianças possíveis. Resistir, nesse contexto, é performar outros modos de ser professora, deslocando as normas que tentam fixar seus corpos e suas vidas em papéis já dados.

Desse modo, a perspectiva butleriana e os discursos das professoras podem ser analisados não apenas pelo que dizem explicitamente, mas pelo que performam e constituem, e seus discursos performam resistência dentro de limitações estruturais. Ou seja, os discursos das professoras são, portanto, não apenas narrativas individuais, mas performativas que

revelam como o gênero opera materialmente, em condições de crise, e como a agência é possível, mesmo em contextos altamente limitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender os sentidos produzidos por professoras de Educação Física sobre suas experiências docentes durante a pandemia da COVID-19, articulando a Análise do Discurso de linha francesa, conforme Eni Orlandi, aos estudos de Judith Butler sobre gênero, linguagem e poder. Partindo da escuta atenta aos discursos dessas mulheres, procurou-se compreender como se constituem posições-sujeito marcadas por relações de força e desigualdades de gênero, especialmente diante das múltiplas jornadas, da precarização do trabalho docente e da intensificação das responsabilidades domésticas.

A análise do discurso permitiu compreender que os sentidos não estão dados, mas são produzidos na materialidade da linguagem, nos gestos de fala, nas marcas de afeto e dor deixadas pelas palavras. Ao trazer à tona os discursos dessas mulheres, este trabalho assume um gesto político e afetivo: o de legitimar experiências frequentemente silenciadas pela lógica da produtividade, da técnica e da razão instrumental.

Reafirmamos que o conhecimento se produz também a partir da vida, da experiência encarnada, dos afetos e das lutas cotidianas. A escuta das professoras de Educação Física nos permitiu pensar a docência não apenas como um ofício, mas como uma prática profundamente atravessada por relações de poder, de gênero e de cuidado.

Em nosso estudo, constatamos que o contexto pandêmico acentuou significativamente essas múltiplas jornadas assumidas pelas mulheres, tanto dentro quanto fora da docência. As sobrecargas resultantes da acumulação de funções, somadas às discriminações e

desigualdades estruturalmente presentes em diversos espaços sociais - como o trabalho, a família e a organização das classes - refletem-se diretamente na distribuição desigual de cargos, nas funções exercidas e nas diferenças de tratamento entre as profissões (Vidal, 2020).

A suspensão das atividades presenciais e a imposição do ensino remoto emergencial evidenciaram, de forma contundente, a ausência de políticas públicas adequadas para enfrentar uma crise sanitária dessa magnitude, especialmente no que se refere ao suporte aos profissionais da educação.

Nesse contexto, as professoras de Educação Física não apenas precisaram adaptar suas práticas pedagógicas - tradicionalmente corporais e interativas - a um ambiente digital, como também enfrentaram a sobreposição de múltiplas jornadas: o trabalho remoto, o cuidado com

a casa, com os filhos, com familiares adoecidos e consigo mesmas - este último, frequentemente negligenciado.

Compreendemos que a heteronormatividade atua como um conjunto de regras implícitas e explícitas que naturalizam a ideia de que os papéis de gênero e as relações interpessoais devem seguir padrões binários e complementares - geralmente posicionando o homem como provedor e a mulher como cuidadora. Essa estrutura não apenas perpetua desigualdades de gênero, mas também exclui ou marginaliza identidades e arranjos familiares que não se alinham a esse modelo.

A análise das entrevistas revelou que os discursos das professoras não apenas expressam vivências particulares, mas performam resistências, negociações e contradições frente às normas sociais que regulam os papéis de gênero. Ainda que submetidas a condições de precarização e sobrecarga, as professoras performaram resistência ao recusar a completa captura por normas de gênero que as posicionam apenas como cuidadoras ou trabalhadoras sacrificadas. Ao criarem brechas de invenção pedagógica, ao denunciarem desigualdades e ao se reconhecerem mutuamente em suas narrativas, essas mulheres mostraram que a agência não se dá apenas na superação individual, mas também na construção de alianças que tornam visíveis as injustiças e afirmam a potência transformadora da docência.

Em meio ao desgaste emocional e físico, emergiram estratégias criativas de organização, de resistência simbólica e de denúncia da sobrecarga. Tais estratégias, ainda que fragmentadas, apontam para possibilidades de deslocamentos nos modos de subjetivação feminina e nos regimes normativos que sustentam a invisibilização do trabalho docente das mulheres. Também emergiram discursos atravessados pela precarização do trabalho e pelas desigualdades de gênero - mas, igualmente marcados por gestos de resistência, reinvenção e cuidado.

Mais do que listar dificuldades, este trabalho buscou escutar sentidos - sentidos que escapam ao controle, que se movimentam entre o dito e o não-dito, que denunciam, mas também esperançam. Sentidos que constroem a docência como prática de cuidado, de escuta, de presença, mesmo na ausência física. Visto que os discursos analisados revelam a força de uma memória discursiva que associa a docência feminina à vocação, ao sacrifício, à abnegação. No entanto, essas mesmas falas tensionam essa lógica, ao denunciar o adoecimento, o esgotamento e o abandono institucional. A vocação, portanto, aparece em dupla dimensão: como aquilo que sustenta o compromisso ético com o ensino, mas também como a armadilha ideológica que naturaliza a precarização do trabalho docente - sobretudo, ressalta-se, o das mulheres.

As falas das docentes também apontam para práticas de reinvenção: buscaram novos modos de ensinar, estabeleceram vínculos afetivos com os(as) estudantes por meio de

plataformas digitais, criaram estratégias para sustentar o processo educativo mesmo com os poucos recursos disponíveis. A Educação Física, nesse cenário, revelou-se um campo fértil para refletir sobre as relações entre corpo, cuidado e resistência. As professoras mobilizaram sua criatividade e compromisso ético-político para manter vivas as experiências educativas em um tempo de distanciamentos.

Em suma, as narrativas analisadas revelaram tanto as fragilidades estruturais da docência quanto estratégias de resistência e reinvenção criadas pelas professoras. A partir disso, é possível delinear caminhos de contribuição em diferentes dimensões. Como por exemplo, oferecer subsídios para que as experiências dessas docentes entrevistadas sejam reconhecidas como parte constitutiva da memória coletiva da profissão. Mais do que relatos individuais, suas falas revelam condições estruturais de desigualdade e precarização. Assim, a pesquisa funciona como um dispositivo de acolhimento e espelhamento, permitindo que professoras se reconheçam em histórias compartilhadas, rompendo o isolamento produzido pela lógica de responsabilização individual. Além disso, as estratégias de resistência identificadas – como a criatividade pedagógica, a reinvenção metodológica e a mobilização de afetos – podem inspirar outras professoras a fortalecerem sua atuação, ressignificando suas práticas e reafirmando seu papel social.

Também é possível contribuir na política de cuidados com as docentes dentro e fora de tempos de crise, visto que as vivências narradas evidenciam que a sobrecarga feminina no magistério não se restringe a momentos de crise, mas é intensificada em tais períodos. Como vimos, a pandemia apenas evidenciou a naturalização da divisão sexual do trabalho e a invisibilidade do cuidado, historicamente atribuídos às mulheres. Nesse sentido, políticas públicas e institucionais que assegurem condições de cuidado físico, emocional e social às docentes tornam-se urgentes. É preciso reconhecer que cuidar das professoras significa cuidar da educação como um bem coletivo. Programas de saúde mental, acompanhamento psicossocial, espaços de escuta e iniciativas de apoio à conciliação entre vida profissional e pessoal são medidas fundamentais. Tais políticas devem se consolidar como estratégias permanentes de valorização docente.

Os achados também contribuem para desconstruir a visão reducionista da Educação Física como disciplina meramente prática ou recreativa. Durante a pandemia, mesmo diante de condições adversas, a área demonstrou sua relevância para a manutenção do vínculo pedagógico, do bem-estar e da socialização dos estudantes. As práticas corporais, mesmo mediadas por telas e restrições espaciais, se mostraram como dispositivos de produção de sentidos e de pertencimento. Reconhecer a Educação Física como campo de produção de

saberes e de experiências culturais é fundamental não apenas para sua valorização no currículo escolar, mas também para o fortalecimento das políticas educacionais que a reconheçam como área estratégica para a formação integral dos sujeitos.

A pesquisa se constitui como material de referência para cursos e programas de formação continuada. Ao mobilizar categorias como gênero, linguagem e poder, em diálogo com Eni Orlandi e Judith Butler, o estudo amplia a compreensão sobre os atravessamentos sociais da prática docente. Incorporar esses resultados em espaços formativos significa preparar novas gerações de professores e professoras para lidar criticamente com desigualdades, precarizações e desafios emergentes. Tal processo formativo contribui para uma docência mais humana, reflexiva e transformadora, que compreenda o ensino não apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática discursiva situada em relações de poder e marcada por performatividades de gênero.

Os resultados apontam para a necessidade de políticas educacionais que valorizem a escuta ativa das professoras. Criar espaços institucionais permanentes de diálogo entre docentes, gestores e comunidade escolar fortalece vínculos e amplia a corresponsabilidade pelo processo educativo. Essa escuta, entretanto, não pode ser entendida como gesto burocrático, mas como prática política que reconhece as professoras como sujeitos de saber. Além disso, é urgente que as políticas de valorização do trabalho docente rompam com a naturalização da docência como “vocação” ou “sacerdócio”, reconhecendo-a como trabalho social e cultural de relevância coletiva, que exige condições dignas de exercício e remuneração compatível.

Dessa forma, esta dissertação não apenas analisou discursos, mas buscou contribuir para a construção de políticas públicas mais sensíveis às diferenças de gênero, à valorização da Educação Física e à dignidade do trabalho docente. Os relatos das professoras aqui reunidos são também convites à ação: que possam inspirar caminhos de resistência, cuidado e transformação na educação brasileira. Ao trazer à tona vozes historicamente silenciadas, o estudo reafirma que pensar a docência em tempos de crise é também projetar futuros mais justos, inclusivos e humanos.

Que esta pesquisa se some aos muitos movimentos — acadêmicos, políticos e afetivos —, como contribuição para a construção de uma educação mais justa, plural e inclusiva. Que esta escuta possa ecoar e inspirar novas práticas, novas pesquisas e novos modos de dizer e de fazer educação. Que os corpos não sejam apenas aqueles que resistem em silêncio, mas também aqueles que ousam falar, nomear, transformar e revolucionar.

Referências

ABREU, Jerlane Santos. AA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DO CORPO. **Poíesis Pedagógica**, v. 17, n. 1, p. 164-177, 2019.

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Narrativas de resiliências: implicações da pandemia na prática docente de mulheres. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 6, n. 18, p. 720-739, 2021.

BAADE, Joel Haroldo et al. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, v. 5, p. 1-16, 2020.

BARROSO, Hayeska Costa; GAMA, Mariah Sá Barreto. A crise tem rosto de mulher: como as desigualdades de gênero particularizam os efeitos da pandemia do COVID-19 para as mulheres no Brasil. **Revista do Ceam**, ISSN 1519-6968, Brasília, v. 6, n. 1, jan./jul. 2020.

BELOTTI, Elena Gianini. *É isso mesmo? A influência do condicionamento social na formação da mulher*. São Paulo: Difel, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> . Acesso em: 16 abr. 2025.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da fundação de Esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** 2020. Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Recomendação nº 036, de 11 de agosto de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19: sintomas.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/sintomas>. Acesso em: 20 março. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRITO, J. et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis Revista da Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n.24,

p.589-605, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016a.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

_____. **Corpos em alinha: sobre os limites do sexo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2020. 400 p. Tradução Veronica Daminielli; Daniel Yago Françoli.

CABRAL, Guilherme Perez. Faça um “bico” de professor e aumente sua renda!. **UOL**. 2017. Disponível

em:

<https://educacao.uol.com.br/colunas/guilherme-cabral/2017/08/21/faca-um-bico-de-professor-e-aumente-sua-renda.htm> . Acesso em: 20 ago. 2023.

CANTALICE, Maria Betânia do Nascimento. **Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CARDOSO, C. A; Ferreira, V. A; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p 42, agosto 2020.

CETIC.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação 2019: coletiva de imprensa**. 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.

CONCEIÇÃO, N. M. **PIBID: sua importância na formação acadêmica e nas as aulas de educação física escolar**. (TCC de Graduação em Educação Física). Niterói: UFF, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. Prefácio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência** – Volume 36. Curitiba: CRV, 2018

CORDOVA, M.; FLORIANO, J. Representações de professores(as) no jornal Diário dos Campos (1932-1950): condições de trabalho e remuneração. **Práxis Educativa**. [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020.

DA COSTA, Fabiana Alves. Mulher, trabalho e família: os impactos do trabalho na subjetividade da mulher e em suas relações familiares. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 6, p. 434-452, 2018.

DA SILVA COQUEIRO, Naiara Porto; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da covid 19 Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic covid 19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.

DE OLIVEIRA, Michelly Queiroga. Docência na Educação Básica em tempos de pandemia: ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral Professora Ana Cristina Rolim Machado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e47391211466-e47391211466, 2020.

DELLA CROCCE, Giovana et al. Ensino de Ciências em tempos de pandemia: Desafios e possibilidades do ensino remoto. **In.: Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetadas e Realidades Das Práticas Docentes**, p. 75-92, 2021.

DEMAILLY, Lise. **Politique de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles**. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 2008.

DOS SANTOS, Arlete Ramos et al. DOCÊNCIA E PANDEMIA: os desafios do ensino remoto segundo professores da Educação Básica baiana. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 218-239, 2021.

FERNÁNDEZ, Ana María. *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

FLEURY, Sonia; FAVA, Virgínia Maria Dalfior. Vacina contra Covid-19: arena da disputa federativa brasileira. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe1, p. 248-264, 2022.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas-PB. **Revista científica semana acadêmica**, v. 9, n. 207, p. 01-12, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25^o ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUERREIRO, Clayton; ALMEIDA, Ronaldo de. Negacionismo religioso: Bolsonaro e lideranças evangélicas na pandemia Covid-19. **Religião & sociedade**, v. 41, n. 02, p. 49-74, 2021.

GESTRADO. **Trabalho docente na educação básica em tempos de pandemia**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em <<https://gestrado.net.br/>>. Acesso em: 20/abr/2022.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; DE ALMEIDA GOMES, Luciane. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, 2020.

GOMES, C.; PALAZZO, J. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduate's perceptions in teacher education programs. Ensaio: Avaliação e **Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 90–113, jan. 2017.

GOMES, H. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazervoce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm> . Acesso em: 05/09/2022.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo; SIMÕES, José Luís. **História da educação física no Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em média, mulheres dedicam 10,4 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 28 out. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas> . Acesso em: 8 ago. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus. 2020. Disponível

em:

<https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferen>

[tes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/](#) . Acesso em 30/set/2022.

MIEIB. Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de COVID-19: Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Mieib, 2020. Disponível em <<https://mieib.org.com>>. Acesso em: 10/out/2022.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OPAS. Histórico da Pandemia de COVID-19. OPAS,2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 30 de jan, 2022.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

PINHEIRO, Lílian; MEDEIROS, Mariana. Trabalho docente e desigualdades de gênero: experiências de mulheres em escolas públicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e214371, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MZzRVLMz4fjw5PfPf5LVXM/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995.

SILVA, Amanda Moreira da; ALVES, Marcelo Paraíso; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 37-150, 2020.

SILVA, Jefferson; FISHER, Frida. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 1- 8, 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição

de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição;

SANTOS, Rita de Cássia dos. Mulheres e pandemia: os impactos da COVID-19 na vida das professoras da educação básica. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, Salvador, v. 6, n. 3, p. 99–113, 2020.

SCHWENGBER, Jussara. Meninas, puberdade e Educação Física: experiências escolares e o corpo feminino. In: KNIJNIK, Jorge; TAFANELLI, Claudia. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 101–116.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOSTES, et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Revista Saúde Deba-te**, v. 42, n. 116, p.87-99, jan./mar. 2018.

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. **Educação em tempos de pandemia: orientações para conselhos municipais de educação**. 2020. Disponível em: <https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/08/Educacao-em-tempos-de-pandemia.pdf>
f. Acesso em: 30 jun. 2024.

UNDIME. **Internet e infraestrutura são maiores entraves para volta às aulas, diz pesquisa**. 2021. Disponível em :
<https://undime.org.br/noticia/12-03-2021-14-53-internet-e-infraestrutura-sao-maiores-entraves-para-volta-as-aulas-diz-pesquisa>. Acesso em 04 de jun de 202

VIEIRA, Adriane; AMARAL, Grazielle Alves. A arte de ser beija-flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Revista Saúde e Sociedade**, v.22, n.2, p.403- 414, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 788-805, 2020.

VIDAL, Marinalia. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no

contexto da pandemia. **Revista Interações**, v. 16, n. 54, p. 94-105, 2020.