



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABRINA STEIN

**“MINHAS QUERIDAS COMPANHEIRAS”: NARRATIVAS EPISTOLARES DE
PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

BRASÍLIA, 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABRINA STEIN

**“MINHAS QUERIDAS COMPANHEIRAS”: NARRATIVAS EPISTOLARES DE
PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de doutora. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Tereza Reis da Silva.

BRASÍLIA, 2026



Universidade de Brasília
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 5

Aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, instalou-se a banca examinadora de Tese de Doutorado do(a) aluno(a) Sabrina Stein, matrícula 222102094. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr(a). Fátima Lucília Vidal Rodrigues/UnB, Dr(a). Meritxell Simon-Martin/UDL, Dr(a). Atauan Soares de Queiroz/IFBA, Dr(a). Paulo Brito do Prado/UFPI (Suplente) e Dr(a). Ana Tereza Reis da Silva/UnB, orientador(a)/presidente. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado "MINHAS QUERIDAS COMPANHEIRAS: NARRATIVAS EPISTOLARES DE PROFESSORAS SOBRE A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Dra. MERITXELL SIMON-MARTIN, UDL

Examinadora Externa à Instituição

Dr. ATAUAN SOARES DE QUEIROZ, IFBA

Examinador Externo à Instituição

Dr. PAULO BRITO DO PRADO, UFPI

Examinador Externo à Instituição

Dra. FATIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES, UnB

Examinadora Externa ao Programa

Dra. ANA TEREZA REIS DA SILVA, UnB

Presidente

SABRINA STEIN

Doutorando

*Dedico este trabalho a todas as
professoras que bravamente
conseguiram ser exemplos de luta e
resistência em meio à pandemia de Covid-19.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte e autor de toda vida, que me deu a oportunidade de realizar essa formação na Universidade de Brasília (UnB).

Aos meus pais Sebastião Stein e Marlene Maria Krohling Stein e à minha irmã Daiani Stein, que sempre me apoiaram em minhas decisões.

À minha orientadora Ana Tereza Reis da Silva, que acreditou em mim em um momento no qual muitos haviam desacreditado. Obrigada por ter sido apoio quando eu pensei em desistir, direção quando eu estava em dúvida, carinho quando eu precisei, partilha para que eu pudesse seguir com meus estudos e muita paciência para me ensinar. Você foi uma grande parceira que me ensinou muito!

Aos meus amigos Renato Peterle, Liliana Grecco Pereira e Sandra Canal, que estiveram comigo e me encorajaram a ir em busca dos meus sonhos e a nunca desistir.

Às professoras/companheiras Franciani Douro Hoffmann, Suellen Portes Bernardo Majeski, Rosiane Kieffer de Araujo, Edivânia Salomão Moreira, Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol, Simone dos Santos Trabach e Liliana Grecco Pereira, que aceitaram o meu convite para narrar a sua vida e docência, obrigada por serem parceiras. Essa tese é fruto do nosso trabalho colaborativo e, sem vocês, nada disso aconteceria.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de Pesquisas Educação, Saberes e Decolonialidades/Gpdes, que foram ouvidos atentos para me acolher quando eu mais precisei, trazendo importantes contribuições para minha pesquisa.

À Carolina Soares Mendes, obrigada por me acolher em sua casa quando eu mais precisei, nunca esquecerei de seu gesto nobre de carinho comigo. No momento em que eu estava longe da minha casa, você foi meu suporte; para mim, um anjo de Deus.

À Cássia Ellen Nunes de Almeida, obrigada por compartilhar tantas experiências que me fizeram aprender muito, sua escuta foi fundamental nessa caminhada.

Às professoras Fátima Lucília Vidal Rodrigues e Meritxell Simon-Martín, que aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa, obrigada por me ensinarem tanto com suas partilhas. Vocês foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Quero estender meu agradecimento a Atauan Soares de Queiroz e Paulo Brito do Prado que se uniram a nós na banca de defesa, gratidão por me ensinarem e lerem essa tese com total zelo e dedicação.

À Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante, pela concessão de dois anos de licença remunerada para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

E agradeço a você, leitor desta tese. Muito me alegra poder dialogar com você por meio de cartas!

RESUMO

Nesta tese, analiso os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação escolar, na prática educativa e nos processos de subjetivação docente a partir de narrativas epistolares de professoras. Adotando a sociopoética e a epistolaridade como fundamentos metodológicos, a pesquisa reuniu memórias-fragmentos e diálogos epistolares de oito professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do estado do Espírito Santo. A estratégia metodológica consistiu em interrogar a experiência da virtualidade e do ensino remoto através da produção e da partilha de memórias-fragmentos epistolares, a fim de identificar os aprendizados e as transformações vivenciados pelas professoras, conformando, assim, um exercício auto(hetero) reflexivo/formativo em docência. Nesse percurso, a epistolaridade assume múltiplas dimensões: constitui-se como ferramenta de produção de dados; como escrita-formação, na qual a escrita se faz travessia e espaço de (trans)formação; como dispositivo pedagógico de escuta e registro de memórias; e, ainda, como estratégia analítica. Como principais achados, a pesquisa evidencia a intensificação da sobrecarga feminina, a centralidade do cuidado na prática docente e a reinvenção da docência como experiência ética, afetiva e formativa em contexto de crise. O aporte teórico-conceitual da pesquisa articula estudos sobre pandemia, trabalho docente, gênero social e narrativas de si. Considerando a centralidade da epistolaridade, tanto como dispositivo metodológico quanto como gesto ético, político e formativo, a tese organiza-se no formato de uma carta-tese, assumindo a escrita como espaço de pesquisa, cuidado e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Docência; Pandemia de Covid-19; Narrativas epistolares; Subjetividade docente; Sociopoética.

ABSTRACT

In this thesis, I analyze the effects of the Covid-19 pandemic on school education, educational practice, and teacher subjectivation processes based on epistolary narratives of teachers. Adopting sociopoetics and epistolary writing as methodological foundations, the research gathered fragmented memories and epistolary dialogues from eight teachers of the Initial and Final Years of Elementary School from two public schools in the state of Espírito Santo. The methodological strategy consisted of questioning the experience of virtuality and remote teaching through the production and sharing of epistolary fragmented memories, in order to identify the learning and transformations experienced by the teachers, thus shaping a self-(hetero)reflective/formative exercise in teaching. In this process, epistolary writing assumes multiple dimensions: it constitutes a tool for data production; as writing-formation, in which writing becomes a crossing and space of (trans)formation; as a pedagogical device for listening to and recording memories; and also as an analytical strategy. The main findings of this research highlight the intensification of the burden on women, the centrality of care in teaching practice, and the reinvention of teaching as an ethical, affective, and formative experience in a context of crisis. The theoretical and conceptual framework of the research articulates studies on the pandemic, teaching work, social gender, and self-narratives. Considering the centrality of epistolary writing, both as a methodological device and as an ethical, political, and formative gesture, the thesis is organized in the format of a thesis-letter, assuming writing as a space for research, care, and knowledge production.

Keywords: Teaching; Covid-19 pandemic; Epistolary narratives; Teacher subjectivity; Sociopoetics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagens que representam coisas significativas vividas em Brasília, 2022-2023.....	23
Figura 2 – Registro do momento da escrita da carta inspiradora	33
Figura 3 – Trecho da carta que escrevi para mim na disciplina <i>Perspectivas decoloniais e interculturais em educação</i>	34
Figura 4 – O processo dialógico.....	37
Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracê.....	57
Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Pizzol	58
Figura 7 – Minhas companheiras na pesquisa: a roda de apresentação.....	60
Figura 8 – Mentimeter.....	69
Figura 9 – Registro de uma das rodas de conversa que aconteceu no dia 23 de maio de 2024.....	73
Figura 10 – Entre cartas e afetos.....	127
Figura 11 – Nosso encontro presencial.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ES	Espírito Santo
Faveni	Faculdade Venda Nova do Imigrante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
OMS	Organização Mundial da Saúde
Prouni	Programa Universidade para Todos
SciELO	É uma plataforma eletrônica e cooperativa de periódicos científicos
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

CARTA: 1 Primeiras palavras.....	15
CARTA 2: Um pouco do que me tornei: minha vida entrelaçada com a pesquisa.....	23
CARTA 3: A inspiração metodológica: o caminho para o desenvolvimento da pesquisa.....	37
3.1 A sociopoética na pesquisa acadêmica como propulsora de diálogos.....	40
3.2 O uso da epistolaridade como metodologia para o registro do que nos toca/afeta.....	44
3.3 Primeira travessia epistolar: quando escrever se torna pesquisa e cuidado.....	50
3.4 Da roda de conversa à carta: quando a escuta gera escrita.....	55
CARTA 4: A epistolaridade como dispositivo de escuta: experiências de mulheres professoras na pandemia.....	72
4.1 O registro de nossas memórias: a escrita de cartas.....	75
4.2 A Casa Invasa pelo Trabalho Docente – A Dissolução das Fronteiras entre o Público e o Privado	79
4.3 A Hiperfeminização do Trabalho Docente na Pandemia.....	93
4.4 A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético.....	108
4.5 A Pandemia como Tempo de Aprendizagem, Reinvenção e Memória.....	116
CARTA 5: Entre cartas, corpos e cuidados: síntese dos achados e horizontes de pesquisa.....	127
CARTA 6: Docência, cuidado e memória: considerações finais de uma travessia.....	133
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE.....	149
APÊNDICE A – Carta-convite.....	149
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	151
ANEXOS.....	155

CARTA 1

Primeiras palavras

Venda Nova do Imigrante, janeiro de 2022

*A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele
mistério, mas também nos protege, nos dá um
distanciamento, nos ajuda a sobreviver.*
(Gloria ANZALDÚA¹, 2021)

Queridas companheiras,

Escrevo esta carta movida pelo desejo de partilhar as trilhas que transformaram esta tese em gesto de escuta e palavra, por isso, quero falar sobre as escolhas que me orientaram a compor esta carta-tese.

Esta carta inicial tem como propósito apresentar o horizonte que sustenta todo esse trabalho, explicando os motivos que me conduziram à escrita epistolar, as inquietações que moveram a pesquisa e o contexto histórico-político no qual ela se insere. Nela, descrevo como as experiências vividas na pandemia suscitaram perguntas sobre a docência, a memória e os afetamentos que atravessam a vida de mulheres professoras, fundamentando a escolha metodológica das memórias-fragmentos e das rodas de conversa. Esta carta oferece, portanto, uma visão panorâmica do percurso investigativo e anuncia o compromisso desta carta-tese: compreender como a escrita compartilhada em comunidade dialógica de aprendizado pode produzir reflexão, cuidado e formação.

É nesse mesmo movimento de apresentação que sinto a necessidade de dizer a quem esta tese se dirige. Em primeiro lugar, escrevo esta tese para vocês, amigas professoras que, junto comigo, fizeram da escrita em cartas um modo de pesquisa, cuidado e resistência. Não foram apenas fontes, mas parceiras de travessia – vozes que se deram à palavra, transformando memórias-fragmentos em saber e que, com coragem e afeto, co-construíram o sentido desta investigação. É por meio de cada carta enviada e recebida que fomos costurando um espaço de escuta e partilha e construindo comunidade de aprendizado e formação: um laboratório coletivo

¹ No decorrer da escrita, as citações serão apresentadas com o nome completo dos autores e autoras citados neste trabalho, como forma de ampliar a visibilidade social, racial e de gênero social de todos e todas que são citados aqui. A inspiração se deu a partir do livro *Vozes do Pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas e educação*, organizado por Ana Tereza Reis da Silva (2022).

onde a dor se fez narrativa, e a palavra, remédio e diagnóstico. Assim, estas páginas são dedicadas à cumplicidade das nossas escritas – àquelas que aceitaram ser lidas, revisitadas e traduzidas em reflexão acadêmica. Sem essa entrega, este trabalho não existiria.

Em segundo, registro esta carta-tese como quem abre o coração e o pensamento para costurar, com palavras, os rastros deixados pela pandemia em nossas vidas docentes. Aqui, a escrita é mais que registro: é gesto político, pedagógico e de cuidado (Conceição EVARISTO, 2008). O que se lê nestas páginas é fruto de um movimento coletivo de oito mulheres-professoras – grupo do qual também faço parte – que, juntas, transformamos nossas vivências, dores e descobertas em cartas textos que foram tecidos na solidão de um tempo incerto, mas atravessados por vozes que insistiram em permanecer em diálogo. Ao longo destas linhas, proponho-me a compreender, em diálogo com intelectuais e autoras/es de perspectiva decolonial, o que esses fragmentos de memória e afeto nos ensinam sobre o ser professora em tempos de crise, como resistimos e o que reinventamos quando o mundo nos exigiu reaprender a ensinar e a existir.

O cenário pandêmico, instaurado em 2020 de forma abrupta e traumática, obrigou professoras e professores a reinventarem suas práticas e a lidarem com a dissolução das fronteiras entre o público e o privado. As casas tornaram-se escolas, os lares se converteram em salas de aula e o cotidiano docente passou a ser atravessado pela simultaneidade de tarefas e emoções. No entanto, foi também nesse espaço de desordem que emergiram novas formas de pensar e sentir a docência. A pandemia, ao mesmo tempo que evidenciou a precarização do trabalho docente e a desigualdade de gênero, revelou também o potencial formativo da experiência e o poder transformador da memória e da escrita, sobretudo no campo digital, no contexto da cibercultura.

Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire (1978), Meritxell Simon-Martin (2022) e Isabela Camini (2022), deixo-me conduzir tomando a escrita epistolar como método, linguagem e território de formação, juntamente com os saberes da sociopoética, conforme nos inspira Jacques Zanidê Gauthier (2012), para quem o conhecimento emerge da experiência compartilhada e da criação coletiva de sentidos.

As cartas reunidas aqui – escritas por mim e por sete companheiras – revelam a docência como um lugar de afeto, resistência e compromisso ético, mas também como um

campo atravessado por invisibilidades e tensões. Ao ler e reler essas palavras, o que se deseja é construir uma memória coletiva do vivido, não para fixar o passado, mas para compreender como, no meio do caos, seguimos inventando modos de ensinar, cuidar e permanecer inteiras. Esta tese-carta é, assim, um convite à sensibilidade, à escuta e à coragem de transformar experiência em conhecimento – e dor em palavra, como sabiamente nos ensina bell hooks (2017).

Ao propor a escuta das vozes femininas e a leitura sensível das cartas, esta carta-tese pretende iluminar a potência política e pedagógica da escrita docente. A palavra, quando compartilhada, transforma-se em espaço de encontro e em gesto de cuidado. As professoras que escreveram suas cartas não apenas narraram o que viveram: elas criaram pontes entre o vivido e o pensado, entre a dor e a invenção, entre a solidão e o comum. É nesse entre-lugar – entre a escrita e a experiência – que esta pesquisa se inscreve, buscando compreender como a docência, mesmo atravessada por incertezas, continua sendo um lugar de esperança, ética e reinvenção.

Escrever uma tese em formato de carta é, para mim, a possibilidade de dar forma aos afetamentos experimentados durante a pandemia – afetamentos que revelam *sentipensamentos* compartilhados apenas em tempos e espaços de confiança. Como nos lembra Isabela Camini (2022, p. 6), cada um de nós “[...] guarda memórias de um tempo profundamente marcado por cicatrizes a serem tratadas, antes que a memória as apague e elas retornem mais adiante, com feridas mais profundas e incuráveis [...]”. Não busco oferecer uma receita de cura para o que nos inquieta, mas acredito que, ao dialogarmos sobre nossos afetamentos, vamos libertando o que dói e abrindo caminhos de elaboração e esperança.

Em terceiro, como todo trabalho acadêmico nasce por meio de perguntas e objetivos, para que tudo ganhasse forma, ele foi guiado pelas seguintes perguntas: O que nossas memórias-fragmentos nos ensinam sobre a docência em tempos de pandemia? E como o compartilhamento do vivido nos permite ressignificar a experiência e construir outros modos de refletir e praticar a docência? Essas indagações nos convidam a olhar para a docência além de uma prática técnica, mas como um território ético e afetivo, atravessado por relações de poder, cuidado e criação.

Dessa forma, esta carta-tese tem por objetivo identificar e analisar, a partir das memórias-fragmentos epistolares, os aprendizados e transformações vivenciados por

professoras no exercício da docência em tempos de pandemia. Busca-se, ainda, interrogar a experiência da virtualidade e do ensino remoto através da produção e da partilha de memórias-fragmentos epistolares e rodas de conversa; e analisar, por meio das cartas e dos diálogos realizados nas rodas de conversa, como as partilhas das memórias-fragmentos ensejam um exercício auto(hetero) reflexivo e formativo em docência.

Esta carta-tese traduz a potência simbólica da escrita, especialmente quando ela nasce em tempos de incerteza. Escrever é, ao mesmo tempo, atravessar e se proteger; é olhar para a dor sem ser completamente engolida por ela. Durante a pandemia de Covid-19, muitas mulheres professoras recorreram à escrita como uma forma de suportar o indizível, de transformar o caos em sentido e o silêncio em voz (Nayara Stefanie MANDARINO SILVA, 2022). As cartas que compõem esta pesquisa são testemunhos dessa travessia: nelas, a escrita não é mero registro, mas um gesto de resistência e de reconstrução do eu docente.

Elas revelam um cotidiano marcado pela solidão, pela sobrecarga e pela urgência de repensar a prática docente diante do ensino remoto. No entanto, também são espaços de afeto, memória e esperança – lugares onde o cuidado, a ética e a criatividade se entrelaçam. No movimento da escrita das cartas, cada uma de nós foi criando o movimento de escrevermos umas para as outras, como uma ciranda, criando assim uma rede de partilha e solidariedade, em que a palavra se tornou abrigo, espelho e gesto de escuta. Assim, essas cartas transformaram-se em documentos de uma história coletiva: a história de mulheres que, mesmo exaustas, encontraram na palavra a força para continuar educando e existindo.

Nesse sentido, a escrita epistolar, mais do que método, constitui-se aqui como prática de sobrevivência, gesto de afeto e expressão da vida que insiste em florescer, mesmo em meio à adversidade (Isabela CAMINI, 2022).

Os textos epistolares que compõem esta pesquisa constituem, cada um, a unidade de uma experiência singular. Contudo, quando lidos em conjunto, revelam conexões, continuidades e ressonâncias – mostrando que, em diferentes escritas sobre uma mesma experiência, cada palavra engendra novas formas de vínculo e sentido (Gloria ANZALDÚA, 2021). As cartas são produções únicas, marcadas por um tempo histórico e por uma presença viva. Como afirma Isabela Camini (2022), elas não são apenas palavras dispostas no papel, mas carregam a essência de quem as escreve – alguém que sente, vive, ama, chora, se alegra e se

entristece. Escrever é, portanto, um ato solitário e, ao mesmo tempo, relacional: escrevemos sozinhas, mas sabemos que alguém, em outro espaço-tempo, lerá nossas palavras e, nesse gesto, completará o sentido da escrita.

Apoio-me ainda nas palavras de Bruna Moraes Battistelli (2017), que afirma que toda vez que se escreve para alguém, busca-se um encontro de corpos e de espíritos, um gesto encarnado que, por meio das palavras, alimenta uma conversa e prolonga experiências já vividas. Assim compreendo também este trabalho: como um encontro, um corpo de palavras e afetos em movimento. Reconheço que toda pesquisa nasce também de quem a conduz. Por isso, abro um espaço para contar um pouco do caminho que me trouxe até aqui – um percurso em que a vida, a docência e a escrita sempre se entrelaçaram.

Durante a pandemia de Covid-19, descobri na escrita epistolar um modo de sobreviver, de compreender e resistir e, por meio dela, observar que a escrita sempre teve destaque especial em minha vida, pois compreendo que ela nos permite registrar o que habita o nosso íntimo – nossas inquietações, posicionamentos e afetos – e, ao mesmo tempo, nos convida a atravessar os mistérios do outro. Em todos os momentos, quando escrevemos, falamos de nós: das lembranças que permanecem, das experiências que nos marcaram e daquilo que desejamos comunicar ao mundo.

Em meio a essa vida corrida – lecionando em duas escolas públicas, atuando com turmas dos Anos Iniciais – o mundo foi surpreendido por algo que ninguém esperava viver. O ano de 2020 chegou trazendo consigo a pandemia de Covid-19. O fechamento das escolas em março do mesmo ano revelou a gravidade da situação. A princípio, eu acreditava que em breve retornaríamos à rotina escolar, mas não foi o que aconteceu. A Covid-19 chegou ao Brasil e, com ela, o medo, as internações e as perdas. Vidas foram ceifadas por um vírus invisível que nos afastou das pessoas que amávamos. Não é fácil revisitar essas lembranças, mas reconheço na escrita uma oportunidade de expressar o que sentimos e, sobretudo, de compreender o que foi ser docente e mulher naquele período.

Essa escrita nasce, portanto, dos afetamentos vivenciados no isolamento social imposto pela pandemia. Ao transformar a cozinha de minha casa em sala de aula, percebi o quanto se falava sobre o acolhimento dos estudantes, mas quase nada se dizia sobre o cuidado com as professoras. Faltavam espaços de diálogo, de escuta, de partilha. Comecei, então, a escrever

para aliviar a tensão acumulada, para registrar o que sentia ao lidar com o excesso de trabalho e com as notícias diárias que nos atravessavam de medo e apreensão.

Escrever tornou-se um exercício de respiro. E, ao mesmo tempo em que eu escrevia, escutava cada vez mais relatos das minhas companheiras de profissão: mulheres exaustas, tentando conciliar o ensino remoto com as demandas domésticas, os cuidados com a família e a própria saúde emocional. O lar, antes espaço de descanso e convívio, transformou-se em ambiente de trabalho, gravação de vídeos e atendimentos virtuais a estudantes e famílias. Essa sobreposição entre o público e o privado revelou a sobrecarga feminina e a invisibilidade que atravessa a docência.

As leituras de Isabela Camini (2022), Bruna Moraes Battistelli (2017), Débora Diniz (2024), Gloria Anzaldúa (2000, 2021) e bell hooks (2017, 2020) também foram decisivas para compor essa escrita. Esses encontros teóricos me ajudaram a compreender a potência da escrita epistolar no contexto acadêmico – uma escrita que, ao mesmo tempo em que é rigorosa, preserva o gesto de conversar, de escutar e de se afetar. Foi com essas autoras que percebi que é possível fazer ciência com sensibilidade e que o diálogo entre o afeto e o pensamento crítico pode constituir um caminho legítimo e fértil na pesquisa educacional.

Assim, além da escrita dessas cartas para as minhas companheiras na pesquisa, também me dirijo especialmente às pesquisadoras, futuras professoras e colegas de profissão – mulheres que, assim como eu, habitam a docência e a escrita como territórios de luta e de criação. Não quero dizer que leitores homens não sejam bem-vindos; ao contrário, suas leituras e reflexões são também valiosas. No entanto, assumo aqui uma posição que é política e existencial: escrever no feminino é afirmar o protagonismo da mulher e inscrever nossa voz em um espaço historicamente marcado pelo silenciamento. Nesta carta-tese, a escolha por uma escrita situada no gênero feminino é, portanto, um ato de reconhecimento, de resistência e uma pequena transgressão.

As leituras, as trocas e os diálogos que foram se tecendo ao longo do processo formativo despertaram em mim o desejo de criar rodas de conversa, espaços de escuta e partilha sobre os afetamentos que a pandemia nos provocou. Foi desse movimento que nasceu esta carta-tese: um texto que se constrói entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o pensado, buscando refletir sobre o que aprendemos, sentimos e transformamos nesse tempo de incertezas. Mais do

que um registro, essa escrita é uma travessia – uma tentativa de compreender como a docência, o afeto e a memória se entrelaçam na tarefa de continuar existindo e educando em meio ao imprevisível.

Todas essas cartas são fruto de um trabalho colaborativo, tecido por sete mulheres que, junto comigo, aceitaram o convite para dialogar sobre os afetamentos que a pandemia de Covid-19 trouxe às nossas vidas enquanto mulheres e docentes entre os anos de 2020 e 2024. São oito histórias que se entrelaçam com tantas outras, compondo esta pesquisa e afirmando que a escrita, quando compartilhada, é sempre uma forma de existir em comunhão.

Assim, descrevo, a seguir, o fio condutor desta pesquisa, indicando o que será abordado em cada capítulo-carta.

Na *Carta 1 – Um pouco do que me tornei...*, apresento o ponto de partida da tese: revisito minha trajetória de vida pessoal, entrelaçando memórias familiares, afetivas e profissionais. Apresento como a escrita sempre esteve presente em minha vida e como, durante a pandemia, a epistolaridade ressurge como uma prática de resistência, escuta e expressão. Busco trazer um tom sensível para esta pesquisa e introduzo a motivação que a sustenta: compreender o que as memórias de nós, mulheres professoras, podem ensinar sobre a docência em tempos de crise e transformação.

Na *Carta 2 – A inspiração metodológica: o caminho para o desenvolvimento da pesquisa*, apresento as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa. Nela, abordo por que o estudo se fundamenta na sociopoética (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012) e na epistolaridade como metodologia de investigação e escrita de si, aproximando-se da pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996) e da ética do cuidado de bell hooks (2017, 2020, 2022). A construção coletiva da pesquisa é descrita como um processo de afeto e partilha, concretizado nas rodas de conversa e nas cartas escritas por oito professoras. Esse capítulo também detalha o grupo pesquisado, os critérios de seleção, os princípios éticos e o modo como as memórias foram produzidas e analisadas.

Na *Carta 3 – A epistolaridade como dispositivo de escuta: experiências de mulheres professoras na pandemia*, inicio a análise das narrativas e memórias das mulheres professoras que participaram da pesquisa. Esse movimento está organizado em quatro categorias: “A Casa Invasa pelo Trabalho Docente – A Dissolução das Fronteiras entre o Público e o Privado”;

“A Hiperfeminização do Trabalho Docente na Pandemia”; “A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético”; e “A Pandemia como Tempo de Aprendizagem, Reinvenção e Memória”. Por meio dessas categorias, as narrativas revelam a intensificação das desigualdades, a centralidade do cuidado e os processos de reinvenção da docência em contexto de crise. Aqui encontramos testemunhos de um tempo de dor, mas também de criação e resistência, compondo um mosaico de subjetividades femininas que desafiaram o silêncio institucional.

Na “*Carta 4 – Entre cartas, corpos e cuidados: síntese dos achados e horizontes de pesquisa*”, reúno e sintetizo os principais achados construídos ao longo da pesquisa, articulando as narrativas das mulheres professoras em torno da docência, do cuidado, da memória e das desigualdades de gênero intensificadas pela pandemia. Ao mesmo tempo, o texto evidencia questões que emergem dos dados, mas que não foram plenamente exploradas, apontando horizontes e agendas de pesquisa ainda em aberto. Trata-se de um movimento de costura interpretativa entre o vivido, o narrado e o pensado.

E na “*Carta 5 – Docência, cuidado e memória: considerações finais de uma travessia*”, demonstro como a escrita assume o gesto de fechamento da travessia investigativa, reunindo memória, escuta e reconhecimento das vozes que sustentaram esta pesquisa. Mais do que concluir, a carta reafirma a epistolaridade como lugar ético, político e afetivo, onde narrar é também cuidar, resistir e manter em circulação as experiências vividas. Trata-se de um encerramento que não silencia, mas abre, deixando a docência feminina em movimento e continuidade.

Finalizo esta carta com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 22), que me acompanham como um farol: “É preciso que o ser humano se sinta sujeito da sua própria história, e não um simples objeto passivo de sua educação”. Que esta tese, escrita com tantas mãos e corações, possa inspirar outras mulheres professoras a reconhecerem-se como sujeitas de suas histórias e a fazerem da escrita um ato de liberdade.

Com carinho e gratidão,

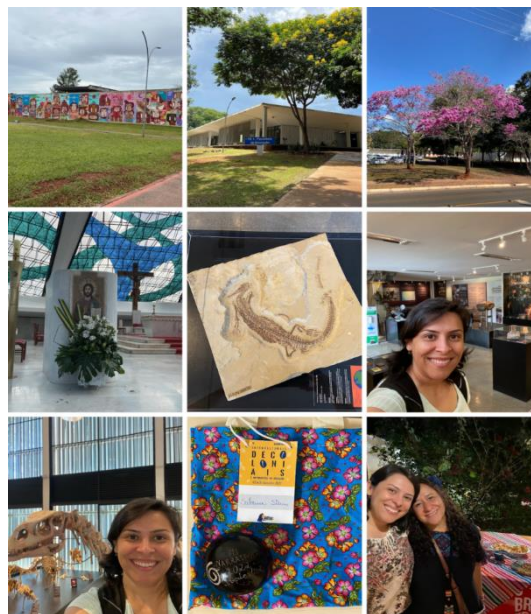
Sabrina Stein

CARTA 2

Um pouco do que me tornei: minha vida entrelaçada com a pesquisa

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida
que passa pela minha
e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.
(Cris PIZZIMENTI, 2013)²*

Figura 1 – Imagens que representam coisas significativas vividas em Brasília, 2022-2023



Fonte: Arquivos da autora, 2022-2023.

² Autora @CrisPizzimenti. “Sou feita de retalhos. Pedacinhos...”. Facebook, 10 jun. 2013. Disponível em: https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/?locale=pt_BR.

Venda Nova do Imigrante, outubro de 2023

Queridas amigas companheiras,

Nesta carta, partilho a história de como minha vida foi se entrelaçando à pesquisa e de como o ato de escrever se tornou, para mim, abrigo, método e forma de existir na docência. Aqui narro o caminho que me trouxe até o doutorado, revisitando minhas memórias de infância marcadas pela escrita de cartas, minha chegada à escola como professora, as inquietações que surgiram ao longo do percurso e o impacto inesperado da pandemia de Covid-19 em minha vida e no trabalho docente. Conto como o isolamento transformou a casa em espaço de sobrecarga, mas também de reflexão; como a escrita epistolar se reaproximou de mim como gesto de cuidado e resistência; e como, ao encontrar outras mulheres professoras que viviam dores semelhantes, nasceu o desejo de transformar nossas histórias em pesquisa e formação. Esta carta apresenta, portanto, os caminhos que me constituíram e anuncia o que esta tese pretende: fazer da memória um lugar de análise crítica, de afeto e de reconstrução de nós mesmas.

Mas sei que esse ritmo acelerado não é apenas particular meu. Como tantas mulheres, carrego jornadas que se sobrepõem, acumulam-se e reivindicam atenção simultânea. Ser professora, filha, companheira, cuidadora e pesquisadora não é algo que simplesmente se escolhe – é também resultado de uma história que, por muito tempo, atribuiu ao feminino a responsabilidade de sustentar o cotidiano da vida. Entre tarefas domésticas, compromissos profissionais e demandas emocionais dos que nos cercam, vamos nos desdobrando para dar conta de tudo, como se o tempo nos coubesse sempre nas mãos. Esse processo, porém, não é individual: ele revela estruturas culturais e políticas que moldaram o lugar social das mulheres e ainda insistem em determinar seus papéis, especialmente quando falamos da docência.

Essa multiplicidade de papéis, que vivo em meu cotidiano, não se restringe a uma experiência individual; ela expressa uma condição histórica que marca a vida de tantas mulheres. Ser mulher é, muitas vezes, habitar um território de múltiplas exigências. Nem sempre escolhemos as responsabilidades que recaem sobre nós, mas seguimos sendo convocadas a dar conta de tudo: do trabalho profissional, do cuidado com a família, da manutenção da casa e, quando possível, de nós mesmas. Essa sobrecarga não é mero acaso – é fruto de um sistema colonial e patriarcal que insiste em definir o lugar do feminino, como nos

lembra Tânia Aparecida Kuhnen (2021), naturalizando a ideia de que devemos sustentar o mundo com nossos próprios braços.

Quando escrevo, costumo me recolher à cozinha de minha casa. Espalho livros sobre a mesa, abro o computador e deixo o olhar repousar na vista que tenho da janela – uma paisagem verde, viva, da Mata Atlântica. Escolho esse lugar porque nele encontro o silêncio necessário para que as palavras encontrem espaço para se revelarem.

Sempre que começo a escrever, lembro-me da carta que Gloria Anzaldúa redigiu em 21 de maio de 1980, publicada apenas no ano seguinte. Suas palavras, marcadas pelo tempo e pela força da voz feminina, nascem de um lugar íntimo e coletivo. Logo nos primeiros parágrafos, a autora diz escrever para muitas mulheres. Essa carta foi uma inspiração profunda para mim, porque quando imaginei esta pesquisa – que agora ganha corpo e sentido –, também quis que ela fosse produzida por mulheres e para mulheres. E, sendo mulher, me reconheço acolhida na carta de Gloria e desejo acolher, com o mesmo gesto, quem agora lê as minhas palavras.

Apresento nessa carta quem eu sou, pois acredito ser importante que você me conheça – afinal, a carta é um texto íntimo, revelador. Ela carrega o tempo e o espaço de quem a escreve e é impregnada de sentimentos que se tornam expressões da alma. Cada carta é, portanto, uma produção de subjetividades, um espelho do que somos e do que nos tornamos.

Por isso, inicio evocando as palavras de Cris Pizzimenti (2013): “Sou feita de retalhos...”. Alguns desses retalhos escolhi conscientemente; outros me foram dados pela graça do viver. Juntos, eles formam o bordado da minha história – um tecido em constante construção. Assim, trago um pouco de mim, apoiando-me nas memórias que habitam minha alma e entrelaçando vida e pesquisa.

Acredito que cada pessoa que cruza nosso caminho contribui para o que somos. Os retalhos que vamos costurando na alma são marcas das presenças e aprendizados que nos constituem. Da mesma forma, a pesquisa acadêmica nunca se faz sozinha: é um movimento coletivo, tecido por encontros, afetos e trocas. Esse sonho de pesquisa começou muito antes do ingresso no doutorado – foi sendo sonhado em cada experiência, em cada olhar, em cada diálogo que me aproximou de quem compartilha comigo o desejo de compreender a docência e a vida.

O movimento da escrita sempre teve um lugar especial na minha existência. Desde a infância, eu me encantava com o ato de escrever. Gostava de ter folhas em branco para registrar pequenas frases, inventar histórias e dar vida às ideias que nasciam da imaginação. Sempre tive a escrita como companhia, desde minha infância, tanto na escola, quanto em casa. Eu registrava tudo o que aprendia, para revisitar quando fosse necessário.

Pelas memórias, me lembrei que escrever cartas era uma tradição familiar: minha mãe escrevia com frequência para meus tios que moravam em São João Del Rei, Minas Gerais, e a cada nova carta vivíamos um ritual de espera e alegria. Reuníamos-nos para relatar os acontecimentos, partilhar notícias e, principalmente, para sonhar com a visita deles em janeiro. Tenho doces lembranças desses momentos da infância – observar minha mãe escrevendo era encantador, mas nada se comparava à emoção de receber a resposta. Quando a carta chegava, era uma festa: todos se reuniam para ouvir sua leitura. Era como se, por alguns instantes, a distância desaparecesse e a presença se fizesse viva nas palavras.

O tempo passou, eu cresci, e escrever cartas deixou de ser prioridade. A vida foi me apresentando novas formas de comunicação e expressão, e a ascensão das tecnologias trouxe consigo a pressa, o imediatismo e a ausência do gesto paciente de escrever à mão. Aos poucos, esqueci o prazer da escrita de cartas e a emoção de recebê-las.

Quando me tornei adulta, decidi ingressar no magistério e iniciei minha trajetória docente em 2009, ao concluir a graduação em Pedagogia. Entrei na escola com entusiasmo e esperança de compartilhar aprendizagens, mas, com o passar do tempo, comecei a perceber algo que me inquietava: faltavam espaços para conversarmos sobre nossas próprias experiências e afetamentos. Falávamos de planejamento, currículo e metodologias, mas raramente havia lugar para o que nos atravessava emocionalmente como professoras.

Em 2018, ao ingressar no mestrado no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), encontrei um espaço fértil de diálogo. Ali, percebi que muitas das minhas inquietações eram também as de outros educadores e educadoras. Essa partilha me impulsionou a desejar criar, dentro das escolas, rodas de conversa em que pudéssemos falar de nossas dores, desafios e descobertas. Essas rodas, mais tarde, tornaram-se sementes do que hoje chamo de pesquisa-vida – um modo de compreender a docência que não separa o saber do sentir, nem a teoria da experiência.

Como em toda travessia da vida, há momentos que não trazem boas lembranças, mas que ainda assim fazem parte da nossa existência e moldam quem somos. No ano de 2020, vivemos um desses tempos inesperados: a chegada ao Brasil do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-CoV-2), causador da pandemia de Covid-19. Com ele, vieram as restrições, o medo e um profundo sentimento de incerteza diante do desconhecido.

Em 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou oficialmente o estado de pandemia, alertando o mundo para a necessidade urgente de medidas protetivas. Escolas, universidades e espaços públicos foram rapidamente fechados para conter a propagação do vírus. Pouco tempo depois, o *lockdown* foi instaurado – um protocolo de confinamento emergencial que nos obrigou a permanecer em casa, saindo apenas em casos de extrema necessidade.

De um dia para o outro, fomos lançadas ao isolamento social. A esperança de que tudo terminaria em breve estava estampada em nossos rostos, mas, com o passar das semanas, os noticiários tornaram-se cada vez mais trágicos. As contaminações se multiplicavam, as mortes se acumulavam e o vírus se espalhava com uma velocidade assustadora. Era uma doença sem cura, que nos mantinha presos entre o medo e a solidão, cercados por dúvidas sobre o que seria do nosso amanhã.

A escritora e pesquisadora Isabela Camini (2022, p. 35), em uma de suas cartas escritas durante a pandemia, descreve com sensibilidade e lucidez esse cenário:

As pesquisas científicas são evidentes: é uma doença cuja face é desconhecida, porque avança rapidamente para todas as direções, ceifando vidas, dando-nos avisos para que repensemos os erros cometidos nas últimas décadas, tais como: desrespeito total ao meio ambiente, agressão aos diferentes ecossistemas, desmatamento das florestas, envenenamento das águas, dos animais, especialmente da Mãe Terra. No meio urbano, admitindo a criação de grandes conglomerados de pessoas sem condições mínimas de acesso à vida digna.

Essas palavras ecoam em mim. A pandemia nos obrigou a redescobrir o cuidado – com o outro, com nós mesmas e com a própria Mãe Terra. Tivemos de aprender a viver sob regras rígidas de higiene, evitar o contato humano e transformar nossas casas em locais de trabalho.

Na educação, o impacto foi imediato. Com as escolas fechadas, nós, professoras, fomos desafiadas a reorganizar a nossa docência, era preciso pensar novas estratégias para que o

ensino acontecesse, já que o contato físico com os estudantes era impossível devido a questões sanitárias. De repente, a sala de aula passou a existir dentro de nossas casas. Foi preciso adquirir equipamentos, aprender rapidamente a utilizar plataformas digitais, dominar recursos tecnológicos e reconstruir o ato de ensinar por meio de telas.

No início, tudo era incerteza. O medo se misturava à responsabilidade de manter o vínculo com nossos estudantes. Como professora, vivi intensamente cada uma dessas transformações. O fechamento das escolas foi abrupto, e com ele vieram mudanças drásticas na rotina e na forma de compreender o trabalho docente.

Muitas vezes, foi necessário aceitar imposições sem tempo para reflexão, e escutar, com solidariedade e dor, o desabafo de minhas companheiras professoras, que relatavam as dificuldades do trabalho remoto – um formato imposto, sem planejamento prévio, que dissolveu as fronteiras entre o espaço profissional e o espaço doméstico.

O acúmulo de tarefas tornou-se a principal queixa. Nós, mulheres professoras, passamos a viver um cotidiano exaustivo, em que a docência se misturava às demandas do lar. Entre preparar aulas, responder a mensagens de pais e alunos, cuidar dos filhos, do marido, dos pais e de nós mesmas, a casa deixou de ser refúgio e tornou-se o cenário de um novo tipo de sobrecarga. Tudo acontecia no mesmo espaço – o interior de nossas casas, agora transformadas em uma espécie de escola doméstica.

Essa situação, vivida intensamente por tantas de nós, foi também uma oportunidade para problematizar as múltiplas e pesadas jornadas de trabalho que ainda recaem sobre as mulheres. Como afirmam Maria Betânia Ávila e Verônica Ferreira (2014, p. 18):

As desigualdades de classe e de raça entre mulheres são, historicamente, um determinante da sua inserção na relação trabalho doméstico/trabalho assalariado. O trabalho doméstico sempre foi de responsabilidade das mulheres, para as mulheres de todas as classes. Há, no entanto, uma desigualdade social histórica na forma de enfrentar essa relação. No contexto atual, as mulheres estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, sem que isso signifique uma transformação na sua relação com o trabalho doméstico.

Historicamente, a mulher sempre esteve associada ao trabalho doméstico. Com o advento do capitalismo, foi impelida a ocupar também o espaço público, assumindo o papel de provedora – antes reservado ao homem. Como afirmam Silvia Federici (2017) e Angela Davis (2016), a história do trabalho feminino sempre esteve entrelaçada a uma lógica de exploração

que se sustenta na invisibilização do cuidado, do afeto e da manutenção cotidiana da vida. São tarefas que não aparecem nos indicadores econômicos, mas sustentam todas as outras formas de trabalho.

Contudo, mesmo com essa transformação social, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), quando se refere à divisão do trabalho no lar, a desigualdade persiste. Ainda segundo esse órgão, a média semanal de tempo dedicada aos afazeres domésticos e ao cuidado com pessoas era de “[...] 21,3 horas para as mulheres e 11,7 horas para os homens” (IBGE, 2022, p. 5). Esses números revelam que o cuidado com a casa e com a família segue sendo um dever atribuído majoritariamente ao feminino.

Durante a pandemia, essa desigualdade se agravou. O espaço doméstico, que antes separava o lar do trabalho, tornou-se o cenário de sobreposição entre ambos. As mulheres professoras, assim como eu, precisaram exercer, no mesmo ambiente e simultaneamente, o papel de docentes e de cuidadoras. A cultura machista e os papéis de gênero naturalizados – que colocam sobre a mulher a responsabilidade pelo lar, pelos filhos e pelo marido – tornaram esse período ainda mais exaustivo.

É importante lembrar que essa sobrecarga não nasceu com a pandemia. O que ela fez foi intensificar uma realidade anterior, concentrando todas as dimensões da vida – profissional, familiar e pessoal – dentro do mesmo espaço físico: a casa.

Ser docente na pandemia foi uma experiência desafiadora. As demandas pareciam não ter fim. O smartphone nunca parava de tocar – mensagens incessantes nos grupos de WhatsApp, ligações de pais e estudantes pedindo explicações, dúvidas, orientações. A orientação das escolas era clara: deveríamos estar sempre disponíveis. O celular não podia ser desligado. À noite, muitas famílias ainda entravam em contato, e lá estávamos nós, professoras, respondendo, acolhendo, explicando. As reuniões virtuais se estendiam por horas. O cansaço era inevitável. Cheguei, muitas vezes, ao esgotamento mental.

Diante de tantos afetamentos, busquei apoio. Foi então que, por meio de uma amiga, conheci o site *Memória do Ofício Docente*³. A experiência foi libertadora. Naquele espaço

³ O site <https://memoriadooficiodocente.com> é fruto de uma pesquisa realizada entre três universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

virtual, pude narrar o que estava vivendo – como pessoa e como professora – e encontrei um lugar de acolhimento e escuta. Ao escrever, percebi que as palavras me atravessavam e, ao mesmo tempo, me libertavam. Era como se cada frase escrita aliviasse o peso do silêncio.

Enquanto escrevia, lembrava-me da minha infância e da sensação de prazer que sentia ao me sentar à mesa da cozinha para escrever. Havia algo de mágico nesse gesto de colocar as ideias no papel, e redescobrir isso, agora adulta, foi um reencontro comigo mesma. A escrita, naquele momento, tornou-se descanso para o corpo e o espírito, um modo de cuidar de mim.

Algum tempo depois, fui convidada a participar de um grupo de conversa, criado por meio da plataforma Google Meet⁴, com o intuito de ampliar esse movimento de partilha. Nele, encontrei mulheres professoras⁵ de diferentes regiões do Brasil. Em cada encontro virtual, tínhamos a oportunidade de contar nossas histórias e compreender a dimensão da pandemia nos ambientes domésticos, que haviam se transformado em salas de aula improvisadas.

Participei de cinco encontros virtuais, todos profundamente significativos. Aquele espaço tornou-se um lugar de escuta e de reconhecimento. Havia algo de emocionante em perceber que minhas vivências se assemelhavam às de tantas outras mulheres professoras. Cada relato era uma confirmação de que não estávamos sozinhas. A partilha nos fortalecia e, a cada conversa, renascia em mim o desejo de continuar exercendo o ofício docente, mesmo em meio às incertezas.

Essa parte da caminhada me toca profundamente. A pandemia da Covid-19 trouxe consigo um sentimento de solidão que invadiu o coração de muitas de nós. As escolas fechadas, as notícias de perdas, as cobranças sociais que insistiam em dizer que nós, professoras, “não estávamos trabalhando” – tudo isso produzia tristeza e desgaste. Contudo, ao participar desse movimento coletivo de mulheres docentes, compreendi algo essencial: cada uma trazia uma lição, uma força, uma maneira de resistir. A cada partilha, percebíamos que falar e escrever sobre o que nos afeta é também um ato de cura – um gesto que reequilibra corpo, mente e espírito.

⁴ É um serviço de videoconferência do Google, que faz parte do pacote Google Workspace, usado para criar e participar de reuniões *on-line*, fazer videochamadas e colaborar de forma remota.

⁵ Esse grupo em especial foi formado somente por mulheres professoras, mas no *site* encontramos narrativas de homens professores também.

Foi a partir desse movimento coletivo que comecei a escutar com mais atenção as companheiras que trabalhavam comigo. Em mensagens de texto ou áudios, elas relatavam o esgotamento físico e mental diante de tantas mudanças, do acúmulo de atribuições e da sobreposição entre o trabalho e os afazeres domésticos. As reuniões, as gravações de aulas, as correções de atividades – tudo acontecia ali, no mesmo espaço: a cozinha, a sala, o quarto.

Perceber que tantas mulheres professoras estavam atravessando experiências semelhantes às minhas começou a me inquietar. Todas nós precisávamos de um espaço de partilha, de escuta, de reconhecimento mútuo. E foi justamente essa necessidade que revelou o caráter histórico daquele momento – nunca antes uma instituição escolar havia fechado suas portas em escala mundial por causa de uma doença.

Movida por essa inquietação, decidi buscar o doutorado. Desejava que essa experiência coletiva fosse registrada e, sobretudo, compreendida. Por meio da pesquisa, queria criar um espaço de diálogo e apoio mútuo – um movimento colaborativo em que, ao ouvir as outras, eu também me transformasse e pudesse refletir sobre mim mesma.

Os diálogos realizados nos encontros virtuais promovidos pelo *site* Memória do Ofício Docente, somados às partilhas com as mulheres professoras das escolas em que trabalho, foram decisivos para esse passo. Ao escutar as narrativas dessas companheiras que, assim como eu, vivenciaram os atravessamentos da pandemia, compreendi que esse movimento de escuta e escrita era também uma experiência formativa.

Logo após minha aprovação no doutorado, participei do *III Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação*⁶, um encontro que me marcou profundamente. Nele, tive o privilégio de dialogar com pesquisadoras que desenvolviam suas investigações em formato de cartas. Foi nesse evento que conheci a professora doutora Meritxell Simon-Martin⁷, da Universidade de Lleida, na Espanha – hoje uma amiga querida –, que compartilhou conosco sua prática de ensino por meio da escrita epistolar e sua parceria com a minha orientadora, a

⁶ Evento realizado na Universidade de Brasília, de 5 a 7 de dezembro de 2022, pelo Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gpdes/UnB) e outros coletivos. Nele, apresentei, no Conversatório 2: Os intercâmbios epistolares como ferramenta de interculturalidades e decolonialidades, o trabalho intitulado *Cartas-narrativas de mulheres professoras*.

⁷ Meritxell Simon-Martín é professora no Departamento de Pedagogia da Universidade de Lleida (Espanha).

doutora Ana Tereza Reis da Silva, com quem realiza um intercâmbio epistolar transatlântico entre estudantes da Universidade de Brasília e da Universidade de Lleida, dialogando sobre o racismo.

Nessa oportunidade, conversei com Meritxell Simon-Martin sobre a importância da epistolaridade na pesquisa em educação e conheci suas publicações, bem como de outros autores que tratam do tema. Desse encontro nasceu uma amizade inspiradora e um aprendizado profundo: compreendi que escrever cartas é uma forma de registrar o que nos atravessa, de dar sentido às vivências que compõem nossa história. Esse encontro me proporcionou amadurecimento humano, formativo e acadêmico.

Em uma das aulas com minha orientadora, Ana Tereza Reis da Silva, fomos convidadas a escrever uma carta para alguém especial em nossa vida. Lembro-me de observar meus colegas escrevendo, enquanto eu permanecia imóvel, pensativa. Naquele momento, revivi tudo o que havia enfrentado nos meses anteriores: a aprovação no doutorado em outro estado, a mudança para Brasília – cidade que eu só conhecia por imagens – e as vozes que tentavam me desanimar, dizendo que era uma loucura estudar tão longe.

Foi então que compreendi: a pessoa mais importante a quem eu deveria escrever era eu mesma. Eu, que precisei de coragem para recomeçar; eu, que transformei o medo em movimento; eu, que carregava em mim tantas vozes e silêncios. Essa carta foi o início de uma nova travessia. A partir dela, percebi que escrever é, também, um modo de existir, de resistir e de se cuidar. E foi nesse gesto – íntimo e coletivo – que nasceu esta pesquisa: como um encontro entre a escrita, a docência e as mulheres que insistem em se reinventar, mesmo quando o mundo parece desabar.

Figura 2 – Registro do momento da escrita da carta inspiradora



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Somada a essa fotografia, que carrega em si um significado profundo, apresento a seguir um pequeno trecho de uma carta que se tornou uma grande inspiração. A escrita epistolar, como essa, está impregnada de sentimentos e de memórias que marcaram um tempo e um modo de viver. Ao escrever, pude dar forma ao que me atravessava naquele instante – sentimentos, lembranças, inquietações –, transformando em palavras aquilo que, de outro modo, permaneceria silencioso.

Figura 3 – Trecho da carta que escrevi para mim na disciplina *Perspectivas decoloniais e interculturais em educação*

Brasília, 19 de janeiro de 2023.

Querida Sabrina,

Tudo bem? Ah, eu tenho certeza que você está muito feliz porque hoje, você realiza seu sonho e está no Doutorado em Educação na UNB.

acompanhei suas lutas e todas as suas lágrimas quando você não era aprovada em outros processos seletivos, mas você sabe, nunca deixei você desistir e olha onde a tua perseverança te levou...

Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Escrever essa carta foi um incentivo para mim e uma memória de como era bom endereçar palavras para alguém. Por isso, esse desejo voltou com muita força ao meu coração e foi percebido por minha orientadora, que sugeriu incluir isso como parte constituinte da tese, se apresentando como uma potencialidade para registrarmos os sentimentos que a pandemia deixou.

Ao dialogarmos mais uma vez com Meritxell Simon-Martin sobre a ideia inicial de escrever a tese em formato de carta, ela nos encorajou – um desafio que, à primeira vista, parecia ousado, mas que se revelou um caminho profundamente coerente com o que se desejava expressar. A partir desse incentivo, ficou a certeza de que registrar as memórias da pandemia, especialmente aquelas que atravessaram o trabalho docente, seria não apenas possível, mas necessário.

Toda essa trajetória de diálogos e encontros me conduziu ao estudo mais aprofundado da epistolaridade e à decisão de incorporá-la como estratégia metodológica de coprodução de dados e como estilo de escrita desta tese. Desde os primeiros contatos com esse modo de narrar, percebi que a carta poderia ser muito mais do que um recurso metodológico para a produção das narrativas autobiográficas das mulheres professoras. Ela poderia ser a própria forma da tese – um modo de sistematizar e registrar a pesquisa de maneira decolonial, sensível e única.

Mas, afinal, do que trata esta carta-tese? Para que você compreenda melhor, tomo emprestadas as palavras da poeta Bell Puã (2019, p. 27), que escreve:

não
eu não falo
pelas mulheres
chega de sermos
interrompidas
não
eu não falo
pelas mulheres
quero ouvi-las.

Esse poema traduz, com precisão, a essência desta carta-tese: ouvir e acolher as narrativas epistolares de mulheres professoras que viveram os atravessamentos da pandemia de Covid-19.

Não busco falar *por* elas, mas *com* elas – escutá-las a partir de suas experiências, sentimentos e afetos, para que possamos, juntas, compartilhar nossas memórias-fragmentos epistolares como um exercício auto(hetero)formativo da docência.

Nesse sentido, Elizeu Clementino de Souza (2007) nos lembra que, ao rememorar fatos da vida e registrá-los por meio de uma narrativa, realizamos um movimento de retorno sobre nós mesmas – um olhar reflexivo que nos permite compreender o impacto do vivido em nosso presente. É um gesto de formação e de reencontro com a própria essência. Como afirma o autor:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (Elizeu CLEMENTINO DE SOUZA, 2007, p. 63-64)

A escrita das memórias-fragmentos epistolares é, portanto, uma forma de partilhar o que vivenciamos durante a pandemia e, ao mesmo tempo, refletir sobre como reagimos às mudanças e desafios desse período. Escrever uma carta, compartilhá-la e escutar a resposta da outra é um gesto de formação – um encontro entre palavras e vidas que se reconhecem.

Como nos lembra Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (2011, p. 147): “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”.

Assim também me percebo: formada por muitas histórias – algumas que me contaram, outras que vivi intensamente como protagonista –, estou sempre em reinvenção.

Para que esta pesquisa ganhasse forma, foram necessários muitos momentos de diálogo, escuta e reflexão. Por isso, na próxima carta, apresento a metodologia desta investigação, explicando como unimos sociopoética e epistolaridade na construção de rodas de conversa e na escrita de cartas, dispositivos fundamentais para a coprodução dos dados – um modo de honrar as histórias que me atravessam e os retalhos que me constituem.

Carinhosamente,

Sabrina Stein

CARTA 3

A inspiração metodológica: o caminho para o desenvolvimento da pesquisa

*A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós,
como professores, acadêmicos e pensadores críticos,
podemos começar a cruzar as fronteiras,
as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça,
pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional
e por um sem-número de outras diferenças.
(bell hooks, 2017, p. 174)*

Figura 4 – O processo dialógico



Fonte: Imagem criada por Inteligência Artificial – ChatGPT, 2025.

Venda Nova do Imigrante, dezembro de 2023

Minhas companheiras,

Parto dessa reflexão de bell hooks para afirmar que a metodologia de uma pesquisa é também uma decisão ético-política sobre como escolher caminhar no mundo. Não é apenas um conjunto de procedimentos: é o chão que sustenta o percurso, o modo como olhamos, ouvimos, acolhemos e narramos. Nesta tese, escrita em cartas e movida pelas vozes de mulheres professoras, a metodologia assume o diálogo como princípio – uma escolha que reconhece que o conhecimento nasce no encontro, quando histórias se aproximam e se refletem umas nas outras. Assim, método e sensibilidade não são opostos, mas fios que se entrelaçam para sustentar uma investigação que legitima a vida como fonte de saber.

Pesquisas tradicionais frequentemente nos ensinam que o método deve ser neutro, objetivo, quase silencioso (Paulo FREIRE, 2016). Porém, quando o objeto de estudo são afetamentos, memórias, dores, descobertas e resistências que atravessam corpos femininos em tempos de pandemia, a neutralidade já não dá conta. Era preciso um caminho que acolhesse a respiração de cada palavra, que respeitasse o tempo da fala e o tempo da escuta, que admitisse que investigar também pode ser curar, elaborar, fortalecer. Por isso, nesta pesquisa, o método não aparece como uma sequência rígida de etapas, mas como um espaço de encontro – uma roda que se forma cada vez que uma mulher assume sua voz e partilha sua experiência com outras.

Dessa forma, a metodologia aqui escolhida torna-se mais do que uma estrutura formal: ela é um gesto político e epistêmico (Walter MIGNOLO, 2008). Ao reunir cartas produzidas coletivamente, reafirmamos que o conhecimento não é produzido sozinho, nem distante, mas nasce da partilha, da escuta e da compreensão mútua. A pesquisa, então, não se limita a analisar documentos: ela produz presença, memória, reflexão, autoconhecimento e formação docente. É nesse movimento que esta carta-tese se inscreve – como um percurso que reconhece o valor do vivido, legitima saberes tecidos na experiência e transforma cada carta em ato de pesquisa, diálogo e existência.

A escolha metodológica que orienta esta carta-tese não foi tomada sozinha. Ela nasceu de muitas conversas com minha orientadora, Ana Tereza Reis da Silva, que, desde o início, acolheu minhas inquietações e me ajudou a encontrar um caminho metodológico coerente com

aquilo que eu desejava investigar: mulheres, memórias, afetamentos e formação docente. Em nossos diálogos, compreendemos que a escrita epistolar – já utilizada por ela em experiências de pesquisa e de formação – não seria apenas um instrumento para coletar dados, mas uma forma legítima de produzir conhecimento, situada na vida, na experiência e no corpo das professoras. A carta nos oferecia um espaço para escrever como falamos, sentir enquanto escrevemos e transformar a dor, o cansaço e a resistência em narrativa compartilhada.

Foi também nesse processo de escuta e reflexão que a sociopoética, proposta por Jacques Zanidê Gauthier (2012) e disseminada no campo da educação brasileira, mostrou-se um caminho possível e necessário. Em diálogo com minha orientadora, compreendemos que a sociopoética nos permitiria pesquisar *com* as professoras, e não *sobre* elas, reconhecendo-as como coautoras da investigação. A metodologia, assim, assume uma postura ética e alteritária: valoriza a criação coletiva, legitima os saberes sensíveis e convoca o grupo a refletir sobre si mesmo a partir da própria experiência. Ao articular sociopoética e epistolaridade, consolidamos uma escolha que desafia os limites da escrita acadêmica tradicional, permitindo que esta tese seja, ao mesmo tempo, pesquisa, gesto de cuidado, exercício formativo e registro de um tempo histórico que atravessou nossos corpos, nossas práticas e nossas vidas.

Articulando a sociopoética e a epistolaridade, encontrei nas leituras, autoras e publicações que me acompanharam o fio condutor de um modo de pesquisar que não se faz sozinha. Ambas ofereceram o chão para que esta investigação se produzisse como um movimento coletivo, em que teoria, experiência e escrita se entrelaçam na tessitura desta carta-tese. A escolha metodológica, portanto, não nasceu de uma definição fria, mas de um chamado que emergiu dos encontros, das narrativas e dos afetamentos que se fizeram palavra.

Assim, antes de detalhar cada passo do percurso, julgo necessário situar o lugar desta pesquisa, oferecendo um mapa que permita acompanhar esse caminhar metodológico que se quer rigoroso, mas não engessado; estruturado, mas sensível às vozes que o compõem. Nas próximas linhas, apresento a organização adotada, não como compartimentalização rígida, mas como gesto de cuidado com quem lê – um modo de facilitar a compreensão das opções metodológicas e tornar visível como a sociopoética e a escrita epistolar foram se materializando na prática desta investigação.

3.1 A sociopoética na pesquisa acadêmica como propulsora de diálogos

Ao falar da escrita de si, é necessário reconhecer que nela habitam emoções, fragilidades e pulsões que, muitas vezes, a lógica moderna tenta silenciar. A modernidade/colonialidade instituiu um modo de compreender o ser humano cindindo corpo, mente e espírito, como se sentir fosse um desvio, e pensar, uma obrigação produtiva. Em nome da racionalidade voltada ao lucro e ao poder, fomos educadas a esconder o que nos atravessa. Frente a esse cenário, escrever torna-se um gesto insurgente, uma forma de devolver ao sensível o direito de existir no pensamento e na vida, recuperando aquilo que nos constitui profundamente (Jacques Zandidê GAUTHIER, 2012).

É nesse horizonte que apresento a sociopoética como inspiração metodológica desta pesquisa – não como um manual a ser seguido passo a passo, mas como uma trilha que conversa com o que desejo construir nesta carta-tese. Ao buscar registrar os sentimentos, percepções e marcas deixados pela pandemia na experiência de mulheres professoras, tornou-se necessário adotar um método que acolhesse o corpo, as emoções e a subjetividade como fontes legítimas de conhecimento, reconhecendo que nossas narrativas são também território de luta, memória e formação.

A sociopoética nasceu das experiências de Jacques Zandidê Gauthier junto ao povo indígena Kanaky, de Nova Caledônia, que lutava contra o colonialismo francês por meio de movimentos comunitários e sindicais. Nesse contexto, a escola tornou-se espaço de resistência e autonomia, articulando saberes ancestrais às reflexões críticas sobre a realidade como caminho para um ecodesenvolvimento sustentável (Sandra Haydeé PETIT; Jacques Zandidê GAUTHIER; Iraci dos SANTOS; Nébia Maria Almeida de FIGUEIREDO; Sandra Haydée PETIT, 2005). Dessa fusão entre luta, ancestralidade e produção de conhecimento nasce um modo de pesquisa que reconhece o saber como experiência viva.

Quando Jacques Zandidê Gauthier chega ao Brasil, em 1993, encontra interlocutoras que expandem e aprofundam essa proposta. Enfermeiras pesquisadoras como Iraci dos Santos e Nébia Maria Almeida de Figueiredo, já envolvidas com pedagogias sensíveis às culturas afro e indígenas no Rio de Janeiro e na Bahia, transformam esse encontro em movimento formativo. Em 1995, Iraci, então orientanda de Jacques Zandidê Gauthier na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), expressa o desejo de que sua pesquisa fosse também prazerosa e

humanamente atenta, o que impulsiona o desenvolvimento de técnicas que valorizam o corpo, as sensações e a participação integral dos sujeitos na produção do conhecimento (Sandra Haydeé PETIT; Jacques Zanidê GAUTHIER; Iraci dos SANTOS; Nélia Maria Almeida de FIGUEIREDO; Sandra Haydeé PETIT, 2005). Assim se consolida a sociopoética: como método, mas, sobretudo, como ética de pesquisa.

Esse ponto sempre me atravessou profundamente. Quando Iraci dos Santos (2005) afirma que sua pesquisa precisava ser prazerosa, humana e atenta às necessidades daqueles que participavam dela, encontro também o que pulsa em mim. Trabalhar com o outro é sempre tocar o território das emoções – aquilo que nem sempre teve espaço para existir publicamente, mas que viveu silenciado dentro de cada uma de nós. Falar de pandemia e docência, então, abre fissuras que ainda doem, e por isso meu olhar sobre cada companheira nesta pesquisa é de atenção, respeito e escuta. Não investigo pessoas; caminho com mulheres que se dispuseram a compartilhar fragmentos de suas histórias, afetos e atravessamentos.

Na sociopoética, o corpo é reconhecido como território de saberes. Ele sente, percebe, registra e aprende mesmo antes de formular conceitos. Por isso, a sociopoética valoriza aquilo que Jacques Zanidê Gauthier (2012) chamou de “confetos”, uma fusão de conceitos e afetos que prioriza a vibração do vivido, a intuição, a emoção, a imagem, o gesto e não apenas o raciocínio lógico. Nesse movimento, o grupo deixa de ser “participante” e torna-se “grupo-pesquisador”, no qual cada pessoa lê, dialoga, sente, produz e partilha – contribuindo para que “[...] outras fontes de conhecimento, não racionais e sim emocionais, sensíveis, intuitivas, imaginativas e motrizes, entrem em jogo” (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012, p. 74). Assim, a pesquisa passa a ser feita *com* e não *sobre* alguém.

Por essa razão, cada mulher que aceitou caminhar comigo nesta investigação não é objeto de estudo, mas copesquisadora. Suas palavras, suas cartas, suas experiências e suas presenças ativam o que há de mais potente na sociopoética: o conhecimento coletivo, forjado no encontro entre vidas que se reconhecem, se espelham, se escutam e se fortalecem. Aqui, ninguém fala sozinha. Cada narrativa é ponto de uma costura maior, produzida com as linhas de nossas experiências docentes.

Convém destacar que, como afirma Jacques Zanidê Gauthier (2012), a sociopoética não se estrutura em etapas rígidas, como um manual de pesquisa a ser seguido. Ao contrário, ela se

constitui no fazer, no caminhar, no acolhimento do inesperado e do indizível. É um método que se inventa no coletivo, aberto às dobras do percurso, sensível ao que nasce do encontro. Em outras palavras, seus passos não estão dados de antemão – são tecidos junto com quem participa da pesquisa, respeitando o ritmo, o gesto e a singularidade de cada corpo-palavra que se lança ao diálogo.

A sociopoética se apresenta como um “[...] novo método de construção coletiva do conhecimento, que tem como pressuposto básico que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poiético (do grego *poiesis* = criação)” (Sandra Haydeé PETIT; Jacques Zanidê GAUTHIER; Iraci dos SANTOS; Nélia Maria Almeida de FIGUEIREDO; Sandra Haydée PETIT, 2005, p. 1). Esse entendimento desloca a pesquisa de um ato técnico para uma experiência criadora, onde o conhecimento não é extraído, mas produzido no encontro entre corpos, memórias, afetos e mundos.

Sua fundamentação também assume a decolonialidade como horizonte político-epistêmico, reconhecendo que cada sujeito carrega saberes válidos e potentes, que precisam ser acolhidos e legitimados. Nessa perspectiva, a sociopoética “[...] se integra em lugar de excluir, se junta em lugar de cortar [...]” (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012, p. 2), revelando que as narrativas compartilhadas são expressões de sujeitos que *sentipensam*⁸ a vida, isto é, pensam com o corpo, com as emoções, com as experiências e marcas que carregam.

Como método que valoriza o saber coletivo, a sociopoética convoca a organização de rodas de conversa, compreendidas como espaços seguros de diálogo e escuta, onde cada pessoa é reconhecida como coprodutora de conhecimento. Essa dimensão foi essencial para esta pesquisa, pois sabíamos que as professoras que aceitaram caminhar conosco precisavam de um espaço em que pudessem falar sobre os afetamentos da pandemia – um lugar onde a palavra encontrasse acolhimento e eco e onde as dores, descobertas e aprendizagens pudessem ser traduzidas em reflexão.

Um de seus aspectos mais nobres é reconhecer que somos seres que se expressam de diferentes maneiras e que, muitas vezes, por vivências sociais, históricas e coloniais,

⁸ Segundo Ana Tereza Reis da Silva (2022, p. 36), *sentipensar* é um neologismo formulado pelo filósofo Saturnino de La Torre. O termo designa a reunião de elementos constitutivos da experiência do conhecimento (pensamento/sentimento, coração/mente) que foram separados pelo mundo moderno (Ana Tereza REIS DA SILVA, 2022, p. 36).

aprendemos a silenciar partes importantes de nós. A sociopoética convida a desfazer essa contenção, lembrando que:

Os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro, ao equilibrarem as potências da razão pelas da emoção, das sensações, da intuição, da gestualidade, da imaginação... Muitos saberes não se expressam com palavras, por terem sido recalcados nos nossos músculos e nervos por opressões diversas ou por pertencerem à ordem do silêncio, do sagrado ou da dança. (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012, p. 74)

Dessa forma, a sociopoética cria um ambiente em que o corpo pode falar — pelos silêncios, pelas memórias, pela escrita, pelas imagens e pelos afetos que atravessam cada sujeito. É nesse diálogo entre vida e pesquisa que se estrutura o caminho metodológico desta carta-tese.

Para que corpo, mente e espírito permaneçam conectados, a sociopoética propõe que o trabalho investigativo seja antecedido por práticas de relaxamento, que criam condições de presença e escuta profunda (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012). Trata-se de uma etapa metodológica fundamental, pois favorece a introspecção, a concentração e o retorno de cada sujeito a si – permitindo que emoções, sensações e pensamentos silenciados possam emergir antes das rodas de conversa. Nesse gesto, rompe-se com a ideia de que pesquisar é apenas raciocinar: é também habitar o próprio corpo, sentir o que ele comunica e reconhecer que o conhecimento nasce, muitas vezes, do que não foi dito.

Na sociopoética, o diário de itinerância ocupa um lugar fundamental, pois permite tornar visíveis os percursos sensíveis que atravessam o corpo e o pensamento durante a pesquisa. Ele funciona como um espaço de registro e elaboração, onde cada participante pode manifestar aquilo que nem sempre encontra lugar nos discursos acadêmicos formais: tensões, dúvidas, sonhos, desejos e pequenas epifanias que emergem do caminho vivido. René Barbier (1993, p. 78) afirma que essa escrita favorece a “[...] expressão coletiva e pública das tensões, desejos, sonhos e devaneios, cuja elaboração autogerida permite ouvir parte do silêncio interior de cada um, sem que ninguém queira se apossar dele”. Nesse sentido, o diário de itinerância tornou-se, nesta pesquisa, um instrumento essencial para documentar a travessia feita por nós – mulheres professoras e copesquisadoras –, produzindo conhecimento não apenas sobre o que vivemos, mas sobre como fomos nos transformando ao narrar e compartilhar o caminho.

Os diários de itinerância possibilitam que cada participante registre, ao seu modo, os afetamentos, pensamentos, percepções e deslocamentos que vive ao longo do percurso formativo. Esses diários funcionam como um espaço íntimo de escrita, onde a vida encontra o método e onde o sujeito pode narrar aquilo que lhe toca, lhe atravessa e lhe transforma. Inspirada por essa orientação, optei por converter os diários em cartas, ampliando sua potência expressiva e afetiva. A carta, enquanto texto epistolar, permite que a narrativa deixe de ser apenas registro e se torne encontro – uma escrita que se dirige a alguém, que cria ponte, que estabelece diálogo (Meritxell SIMON-MARTIN, 2022). Assim, os diários de itinerância tornaram-se cartas que testemunham a travessia da pandemia, revelando fragmentos de memória que talvez se perdessem se não fossem escritos e que, ao serem partilhados, transformam a experiência individual em conhecimento coletivo sensível.

Para avançar na compreensão do caminho metodológico desta pesquisa, é necessário voltar o olhar agora para a epistolaridade, que se tornou, ao lado da sociopoética, um dos pilares que sustentaram este trabalho. Se a sociopoética ofereceu o solo para o encontro sensível e coletivo, a escrita de cartas deu forma à palavra, permitindo que as experiências ganhassem corpo, destinatário e sentido. Assim, nos próximos parágrafos, dialogarei com autoras e autores que têm refletido sobre o lugar da carta como gênero narrativo, dispositivo formativo e método de investigação, de modo a evidenciar como a epistolaridade contribuiu para transformar vivências dispersas em memória compartilhada, tecida com afeto, política e reflexão.

3.2 O uso da epistolaridade como metodologia para o registro do que nos toca/afeta

A escrita de cartas é uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde os primórdios da necessidade de dizer-se. Como gênero textual, a carta conserva algo precioso que, muitas vezes, se perde em outros formatos: a autenticidade da voz e a sinceridade da experiência. Ao escrever, o sujeito registra o que vive e o que sente, oferecendo ao outro uma possibilidade de encontro, de escuta e de presença, transformando a escrita em um exercício de reflexividade e intimidade (Meritxell SIMON-MARTIN, 2013). A carta, assim, é mais que texto – é gesto, é travessia, é a materialização da palavra que se destina a alguém e, por isso mesmo, carrega em si o calor do diálogo e o risco da vulnerabilidade.

No campo da educação, a epistolaridade tem se consolidado como uma ferramenta potente de pesquisa e formação, sobretudo quando o que se busca compreender não são apenas fenômenos, mas vidas em movimento – especialmente vidas docentes. Por meio das trocas epistolares, abrem-se espaços dialógicos nos quais escrita e leitura não apenas comunicam, mas aproximam; criam reconhecimento, reciprocidade e relação. A carta sustenta vínculo, provoca escuta e produz reflexão, tornando-se, portanto, método. Um método que respeita o tempo da palavra, o silêncio entre uma frase e outra e o modo singular como cada autora ou autor se diz. Nesse território em que quem escreve e quem lê se encontram, o conhecimento se faz coletivo, sensível e situado – como exige uma educação que não separa vida de pesquisa, corpo de pensamento, nem humanidade de produção de saber.

Como prática investigativa, a epistolaridade configura-se como uma estratégia de produção colaborativa que promove formação docente e inaugura novos modos de pensar e agir a partir dos afetamentos vividos. Escrever, como afirmam Meritxell Simon-Martin, Ana Tereza Reis da Silva, Gloria Jové-Monclús (2022, p. 539), é “[...] suspender o cotidiano para escrever para alguém (pensar e intencionar palavras e pensamentos para outriedade [...])”. Nesse deslocamento, a carta cria um espaço-tempo próprio, onde o pensamento pode respirar, onde a experiência se torna narrável e onde a subjetividade encontra um lugar legítimo de expressão. Ao ler o que nos é endereçado e ao escutar o que o outro escreve, revisitamos nossas próprias memórias, dores e descobertas – e, juntas, vamos tecendo práticas de resistência, cuidado e reinvenção.

A carta, nesse sentido, também se afirma como um gesto metodológico decolonial, pois rompe com a lógica hegemônica que historicamente orientou a produção do conhecimento acadêmico – uma lógica que valorizou a impessoalidade, a neutralidade e a separação rígida entre quem pesquisa e aquilo (ou aquele) que é pesquisado. Ao escolher escrever para alguém, e não apenas sobre algo, deslocamos o foco da pesquisa para o campo da relação, reconhecendo que todo saber nasce entre corpos, vozes, histórias e afetos. A epistolaridade devolve ao ato investigativo sua dimensão humana, reconhecendo que toda escrita contém rastros da vida de quem escreve.

Por essa razão, a escrita epistolar acolhe o saber situado, encarnado e subjetivo, legitimando experiências que, sob critérios eurocêntricos de cientificidade, foram frequentemente silenciadas ou desqualificadas. Ao afirmar que a vida é fonte legítima de

conhecimento, a carta reivindica o direito das mulheres professoras de narrar-se com sua própria voz — e não apenas de serem narradas pelo olhar de outros. Escrever cartas, portanto, é um ato político de insurgência contra a colonialidade do saber: é afirmar que toda narrativa pode ser conhecimento e que toda vida pode ser teoria (Meritxell SIMON-MARTIN, 2022). Ao colocar a experiência no centro da reflexão, a epistolaridade produz ciência com o que se vive – e não apesar do que se vive.

Como a epistolaridade trabalha com *sentipensamentos* que atravessam as subjetividades, ela se apresenta como uma ferramenta metodológica que permite que nós, mulheres professoras, possamos nos expressar com liberdade, conectando-nos conosco mesmas e com as sensações que a pandemia deixou gravadas em nosso íntimo. Escrever torna-se, assim, um gesto de escuta de si, de cuidado e de elaboração do vivido. É nesse sentido que Meritxell Simon-Martin (2013) afirma que escrever uma carta é criar diálogos carregados de afeto, de memória e de conhecimento que brotam do coração e da experiência compartilhada.

Narrar a vida por meio de uma carta é trabalhar com temas sensíveis, pois ali habitam intimidades da alma, passagens guardadas, feridas e potências que nos atravessaram ao longo da pandemia. Escolher a carta como forma de registro das narrativas é garantir a cada companheira o direito de unir palavra e sentimento, experiência e reflexão, corpo e memória. O próprio gênero epistolar favorece esse movimento, porque nele escrevemos nosso sentir, aquilo que estamos vivendo – ou, como nesta pesquisa, aquilo que nos atravessou durante a pandemia de Covid-19 e que ainda ecoa em nós.

Isabela Camini (2022) destaca que a epistolaridade, como abordagem metodológica, permite uma aproximação profunda das emoções e vivências das participantes, desde que a pesquisa garanta um espaço de escuta sensível. Trata-se de um lugar no qual o afeto é valorizado e no qual o tempo de cada uma é respeitado – tempo de sentir, de nomear, de compartilhar. É nesse ambiente de confiança que a carta deixa de ser apenas palavra e se torna território de acolhimento, simbolização e expressão.

Para a autora, a escrita de cartas pode constituir-se como potente ferramenta de formação docente, pois estimula a reflexão sobre a prática, fortalece vínculos e legitima a escrita de si como espaço seguro de elaboração. Por meio da epistolaridade, cada professora pode narrar suas percepções, afetamentos e aprendizagens, construindo conhecimento a partir do próprio

viver – e não distante dele. Nesse sentido, a carta torna-se método, gesto político e ato de cuidado consigo e com o outro.

A abordagem de Isabela Camini (2022) evidencia que a troca de correspondências permite que outras pessoas tenham acesso ao que nos atravessa na docência, compartilhando dores, descobertas e inquietações que, muitas vezes, permanecem silenciadas dentro das paredes da escola. Ao escrever para o outro, produzimos um movimento de aproximação afetiva que fortalece laços, sensibiliza e amplia nossa capacidade de escuta. Nesse sentido, utilizar a epistolaridade como metodologia torna-se uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas de maneira humanizada, reconhecendo que ensinar também é acolher a si e aos outros.

bell hooks (2017), embora não escreva diretamente sobre a epistolaridade, sempre confiou profundamente na potência transformadora da escrita. Para ela, escrever é um processo de libertação, pois, ao registrar o que nos incomoda, deixamos que o corpo expresse aquilo que antes estava retido, adensado, silenciado. Revisitar memórias é, portanto, um gesto de cura: ao narrar, deixamos que a palavra abra fissuras no que dói e, ao mesmo tempo, crie caminhos para atravessar a experiência.

Toda carta constitui uma narrativa autobiográfica, na qual quem escreve apresenta, nas dobras do texto, fragmentos de si. Como afirmam Valéria Marques de Oliveira e Cecília Raquel Satriano (2018, p. 372):

A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. No narrador podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado. No sentido tradicional, as narrativas são formas orais ou escritas de contar uma história.

Essa compreensão nos mostra que, ao contar algo de nossa vida, não buscamos reproduzir eventos tal como ocorreram, mas sim como foram sentidos e significados por nós. Assim, escrever os afetamentos provocados pela pandemia significa registrar, por meio da epistolaridade, as memórias que se constituíram no encontro entre tempo, corpo e relações.

Por isso, é necessário reconhecer que cada narrativa é sempre única. Ao narrarmos um acontecimento pela segunda ou terceira vez, já não somos as mesmas; algo se transformou em

nós. A primeira escrita nos possibilitou refletir, reelaborar, compreender – e, por isso, nunca retomaremos à história da mesma maneira. Cada nova narrativa é também uma nova versão de nós mesmas (Valéria MARQUES DE OLIVEIRA; Cecília Raquel SATRIANO, 2018).

A produção do texto epistolar nesta pesquisa configura-se como uma narrativa autobiográfica – uma escrita de si que guarda, nas entrelinhas, fragmentos das vidas das companheiras que, como professoras, vivenciaram os atravessamentos da pandemia em suas práticas e em seu cotidiano pessoal. Cada carta carrega a marca de uma história situada, de um contexto social e cultural vivido, como afirmam Valéria Marques de Oliveira e Cecília Raquel Satriano (2018), revelando que o ato de narrar é sempre também um gesto de memória, inscrição e pertencimento.

As narrativas autobiográficas tornam-se, assim, ferramentas fundamentais para compreender os processos formativos e as trajetórias de aprendizagem dos sujeitos. Elas possibilitam um mergulho nas subjetividades e nos sentidos que cada pessoa atribui às experiências vividas. Maria da Conceição Botelho Ferrer Sgadari Passeggi (2011) lembra que a autobiografia, no campo da pesquisa educacional, permite analisar as relações entre indivíduo e contexto, desvelando a complexidade das interações que constituem os processos educativos.

Para a autora, a prática autobiográfica ultrapassa a escrita solitária e pode manifestar-se também por meio de narrativas compartilhadas, criando espaços coletivos de construção de significados. Quando os sujeitos são convidados a refletir sobre suas próprias histórias, a educação torna-se mais significativa, pois fortalece o vínculo entre conhecimento e experiência vivida, transformando memórias em formação.

Foi nesse movimento que, por meio das rodas de conversa e da escrita de cartas, eu e minhas companheiras estávamos continuamente refletindo sobre a vida indissociável da profissão, marcada pelos impactos da pandemia. Cada encontro era uma oportunidade de revisitar lembranças, reorganizar sentidos e reencontrar partes de nós mesmas.

Ao ouvir e ler as cartas produzidas, documentamos nossas experiências e, como afirma Elizeu Clementino de Souza (2007), a abordagem autobiográfica contribui para a reconstrução da identidade de quem narra. O processo de rememoração e reflexão crítica não apenas registra

o vivido, mas abre possibilidades de emancipação, transformando a maneira como cada participante compreende sua caminhada acadêmica, humana e profissional.

Essa dimensão sempre me chamou atenção: ao planejar cada roda de conversa a partir de temas-geradores específicos, havia a intenção de que cada encontro fosse profundo, sensível e formativo – um momento privilegiado para pensar a docência à luz da vida. Por isso, acredito tanto na potência do diálogo e da epistolaridade como caminhos de registro, formação e cuidado.

Paulo Freire também se faz presença nesta pesquisa como inspiração incontornável, uma vez que sempre defendeu o diálogo como eixo estruturante da educação e reconheceu, ao longo de sua vida pessoal e profissional, a prática epistolar como território de encontro e reflexão. Em suas cartas, Freire construía pontes onde, muitas vezes, o encontro físico era impossível, fazendo da escrita uma forma de presença e de luta – gesto que aproxima pessoas, produz pensamento e humaniza o ato educativo.

A prática epistolar, segundo Paulo Freire (1978), alinha-se a uma educação libertadora, pois consolida uma comunicação que respeita a autonomia e a experiência de quem escreve. Em suas cartas pedagógicas, ele convidava o interlocutor a expressar suas próprias inquietações, dúvidas e descobertas, reafirmando a educação como processo dialógico e emancipatório. Assim, a carta se torna instrumento político e pedagógico, uma escrita que convoca o sujeito à autoria de sua própria palavra e de sua própria história.

Meritxell Simon-Martin (2013) lembra que escrever cartas é também fortalecer vínculos, estimular o pensamento crítico e ampliar a criatividade narrativa. Sob essa perspectiva, a epistolaridade emerge como um caminho de elaboração intelectual e sensível para nós, mulheres professoras, possibilitando a organização do pensamento, a produção autoral do discurso e a reflexão sobre nossas trajetórias e práticas. Escrever passa a ser, simultaneamente, análise e cuidado, gesto formativo que reinscreve a docência em dimensões profundamente humanas.

Encerrar a discussão sobre a epistolaridade é reconhecer que, mais do que um dispositivo de coleta de dados, ela se tornou, nesta pesquisa, um modo de existir e produzir conhecimento com o outro. As cartas permitiram que a dimensão sensível, muitas vezes

sufocada no ambiente acadêmico, fosse legitimada como espaço de pensamento, memória e elaboração política.

Escrever e ler cartas foi, para nós, um exercício de autorreflexão e também de acolhimento – um movimento simultâneo de escuta do próprio corpo e do corpo coletivo que se formou nas partilhas. Assim, a epistolaridade se firma como prática metodológica decolonial, por compreender a vida como fonte legítima de conhecimento e por aceitar que cada narrativa é única, situada e carregada de mundo. Se escrever uma carta é abrir uma porta, terminamos este percurso convictas de que, ao escrevê-las, também abrimos caminhos para fortalecer nossa voz, nossa experiência e nossa presença no campo da pesquisa em educação.

Dessa forma, o aporte teórico-metodológico desta carta-tese consolida-se no encontro entre a sociopoética, a epistolaridade e uma perspectiva decolonial de pesquisa, que reconhece o diálogo, a experiência e a memória como territórios legítimos de produção de saber. Ao valorizar corpo, pensamento e afeto como dimensões indissociáveis do processo formativo, esta investigação se distancia de modelos lineares, neutros ou prescritivos de ciência e se aproxima de uma epistemologia que nasce do comum, da escuta sensível e da construção coletiva. O percurso assumido aqui reconhece que pesquisar é caminhar – e que esse caminhar transforma, produz sentidos e também nos produz como mulheres professoras que escrevem a própria história.

Finalizada esta etapa teórico-metodológica, passo agora a apresentar como esses princípios ganharam forma na prática: como se organizaram as rodas de conversa, qual foi o lócus da pesquisa e quem foram as mulheres professoras que caminharam comigo nesta travessia epistolar. É no encontro entre nossos corpos, nossas vozes e nossas memórias que a pesquisa deixa o plano das ideias e se encarna em experiência vivida, partilhada e registrada em cartas que deram corpo e sentido a este estudo (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012).

3.3 Primeira travessia epistolar: quando escrever se torna pesquisa e cuidado

Em novembro de 2022, minha orientadora, professora Ana Tereza Reis da Silva, sugeriu que eu experimentasse, antes mesmo da etapa formal da pesquisa, a troca de cartas com outras professoras. O objetivo era duplo: por um lado, perceber se a epistolaridade, como método, se

sustentaria na prática; por outro, permitir que eu me aproximasse do gesto de escrever cartas como forma de reflexão, afeto e pesquisa. Assim, a escrita começou antes da pesquisa propriamente dita – como quem testa a temperatura da água antes de mergulhar.

Para essa experiência inicial, convidei duas grandes amigas e companheiras de caminhada docente: Liliana Grecco Pereira, professora de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Aracê, em Domingos Martins (ES), e Rosiane Kieffer de Araujo, professora dos Anos Iniciais da Escola Municipal Atílio Pizzol, em Venda Nova do Imigrante (ES). Ambas, mulheres e mães, experimentaram, como eu, a sobreposição entre maternidade, docência e vida doméstica dentro das paredes de suas casas durante a pandemia⁹. Ao recebê-las como primeiras participantes, desejava que, ao lerem minha carta, pudessem elaborar suas próprias memórias e responder, narrando como viveram e significaram aquele período.

A escolha das duas professoras não foi aleatória. Estabeleci três critérios fundamentais: 1) a proximidade pessoal e profissional, já que trabalhamos nas mesmas escolas e vivemos experiências compartilhadas no cotidiano escolar; 2) os diálogos trocados entre 2020 e 2022, quando conversávamos, muitas vezes de forma espontânea, sobre angústias, trabalho remoto, desafios, invenções, medos e cansaços; e 3) a confiança mútua, indispensável para um processo de escrita que exige entrega, memória e exposição sensível. Assim, aceitaram o convite com afeto e coragem, experimentando a escrita de cartas como forma legítima de registrar e refletir sobre suas vidas pessoais e docentes durante a Covid-19. As cartas foram trocadas por *e-mail* entre 1 de fevereiro e 14 de março de 2023¹⁰.

Convites aceitos, era chegada a minha vez de dar o primeiro passo. Escrevi a carta inaugural tecendo minhas memórias-fragmentos sobre o que vivi na pandemia – a mulher, a professora, a filha e a profissional atravessada por um tempo que exigiu reinvenção. No silêncio do papel, procurei registrar sentimentos, cansaços e descobertas que me marcaram profundamente. Essa primeira escrita funcionou como um sopro de origem: meu corpo, minha história e minhas perguntas eram lançadas ali, abrindo caminho para aquilo que viria – primeiro

⁹ Essas narrativas representam as memórias-fragmentos vivenciadas entre os anos de 2020 e 2022.

¹⁰ A opção pela troca de cartas por *e-mail* se deu devido à praticidade e foi algo decidido por meio de diálogo, por isso os textos epistolares foram escritos pelo computador, no programa do Pacote Office Word.

as respostas dessas duas companheiras e, depois, a ampliação do processo para um grupo maior de mulheres professoras nas rodas de conversa que constituíram a pesquisa.

À medida que escrevia minha primeira carta, fui redigindo, com cuidado e honestidade, as sensações e marcas deixadas em mim a partir de março de 2020, quando as escolas em que eu lecionava fecharam as portas. Registrei acontecimentos que atravessaram minha vida pessoal e profissional, procurando nomear aquilo que, durante muito tempo, permaneceu guardado no meu corpo. Em não raro momento, as lágrimas escorreram pelo meu rosto enquanto eu escrevia, mas essa entrega não me fragilizou – ao contrário, me libertou. Escrever foi, para mim, como abrir uma fresta por onde pudessem sair as dores retidas, dando forma às lembranças e reconhecendo que, nas palavras, eu encontrava um caminho possível para elaborar, significar e existir diante do vivido.

Essa experiência se aproxima do que afirmam Débora Medeiros do Amaral e Aline Machado Dorneles (2022, p. 872), ao dizerem que:

A escrita de cartas narrativas é um convite à conversa-escrita. Entendemos que uma conversa-escrita se dá por meio de movimentos entre as palavras faladas e as palavras escritas, sendo assim um convite a narrar o vivido pela linguagem escrita.

Com esse gesto, entendi que não estava apenas escrevendo uma carta – mas inaugurando um espaço de conversa, de escuta e de presença; uma escritura que brota da vida e que devolve à palavra sua dimensão de encontro e de memória.

Ao escrever uma carta, revisito o vivido e, ao fazê-lo, revisito também o corpo onde essas experiências se inscreveram. Cada palavra que registro nasce das memórias que carrego na pele, nos músculos, na respiração – da matéria sensível do que permanece em mim. Escrever é materializar, pela linguagem, aquilo que por vezes permanece soterrado nas entranhas: sentimentos que não cessaram de existir, mas que aguardavam ser nomeados para ganharem forma, sentido e lugar.

Endereçar essa primeira carta às duas companheiras que atravessaram comigo o ofício docente na pandemia foi profundamente significativo. Como já vínhamos dialogando sobre o tema há anos, pude lançar mão de uma escrita afetiva, honesta e encarnada, compartilhando com

elas aquilo que senti e vivi, e abrindo espaço para que também pudessem experimentar esse movimento de escrita de si – um exercício que é, simultaneamente, reflexão, cuidado e escuta.

Para que esta carta não se torne excessivamente longa, apresento, ao final, o *link* onde estão os escritos epistolares produzidos nessa etapa inicial de experimentação metodológica. Nele, é possível acessar a íntegra das três cartas: a que escrevi para Liliana Grecco Pereira e Rosiane Kieffer de Araujo e, em seguida, as respostas que cada uma delas redigiu a partir do que lhes foi endereçado. Esses textos revelam, com a força tranquila da escrita íntima, as marcas deixadas pelos anos desafiadores de 2020, 2021 e 2022 – anos que exigiram de nós reinvenção, resistência e coragem. Como esta foi uma etapa preliminar da pesquisa, os conteúdos dessas cartas serão retomados adiante, quando dialogaremos com autoras e autores que nos ajudam a compreender e aprofundar as reflexões que surgiram nesse processo.

Diante disso, nesta pesquisa assumo, ao mesmo tempo, o lugar de pesquisadora e de narradora. Por essa razão, escrevo usando o “nós”, pois não busco analisar um acontecimento que me é externo ou distante. Ao contrário: me uno às minhas companheiras, que, assim como eu, experienciaram a pandemia, para que possamos pensar e sentir juntas aquilo que nos atravessou, criando um espaço de escuta sensível, acolhimento e aprendizado mútuo. Esta cartatese é, portanto, um exercício constante de aproximação ao que me toca e toca o outro, ao que me afeta e afeta o outro (Benedito de ESPINOSA, 2007), e ao que nos transforma cotidianamente enquanto mulheres e professoras em tempos de pandemia e pós-pandemia de Covid-19.

Refletir sobre o cotidiano da docência na pandemia é também uma forma de dar visibilidade às múltiplas situações desafiadoras que enfrentamos, muitas vezes em solidão e sem apoio institucional. Nesse caminho, o grupo-pesquisador da sociopoética (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012) assumiu papel fundamental, pois favorece que a partilha aconteça em comunidade, como espaço de afetos e aprendizagens, possibilitando refletir coletivamente sobre nossas práticas e reconstruir, ao mesmo tempo, nossas vidas pessoais e profissionais – já que ambas, na docência, caminham sempre entrelaçadas (Paulo FREIRE, 2016).

Como essa investigação nasce da coletividade de mulheres que narram suas experiências da pandemia, entendo que toda pesquisa é obra viva produzida por muitas mãos. Somos atravessadas por leituras, encontros, memórias, escutas e palavras que reverberam e se

transformam em conhecimento. Nesse sentido, as partilhas realizadas – por meio da oralidade e da escrita de cartas – são acolhidas sem julgamento ou hierarquia, compondo uma rede fraterna de afeto, respeito e compromisso ético.

Como nossas narrativas envolvem afetamentos, sensações e emoções profundas, faz-se necessário reconhecer que o corpo também fala e registra experiências. A sociopoética parte dessa premissa, afirmando que o conhecimento não nasce apenas da razão, mas do toque, da escuta, da intuição, da imaginação e da gestualidade – potências que muitas vezes foram reprimidas ou silenciadas ao longo da vida. Como afirmam Jacques Zanidê Gauthier e Shara Jane Costa Adad (2020, p. 266), compreendemos o mundo “[...] por meio de todas as potências do corpo[...]”, e é preciso abrir espaço para que essas expressões possam emergir.

Por isso, esta pesquisa buscou criar um ambiente favorável à escuta e ao acolhimento, organizando rodas de conversa inspiradas nas oficinas sociopoéticas. A intenção era despertar sensibilidade para a produção de conhecimento que não se restringisse ao discurso racional, mas que também acolhesse desejos, memórias, marcas, dores e encantamentos que habitaram nosso corpo durante a pandemia. E, como nos lembra Jacques Zanidê Gauthier (2012), essa abertura é o que permite acessar o inconsciente e perceber que escrever é deixar emergir aquilo que estava guardado nos nervos, nos músculos e na alma – quase sempre contido pelas pressões do cotidiano.

A epistolaridade, nesse movimento, se apresenta como instrumento dialógico e cooperativo para produzir comunidades de afeto e pensamento crítico (Meritxell SIMON-MARTIN, 2022). Ao escrever para alguém e ao ler o que o outro partilha, criamos um circuito coletivo de construção de sentidos. As cartas, lidas nas rodas de conversa, se tornaram disparadoras de reflexão: nelas, revisitamos nossas histórias, identificamos aprendizagens e analisamos como as mudanças impostas pela pandemia reconfiguraram nossas vidas e práticas docentes. Esse espaço de troca, fundamentado na escuta e na palavra, configurou-se como lugar de liberdade, encontro e reconstrução (Meritxell SIMON-MARTIN; Ana Tereza REIS DA SILVA; Gloria JOVÉ-MONCLÚS, 2022).

Com a escrita das cartas produzidas na fase inicial da pesquisa, deu-se início à organização das rodas de conversa, definindo temas-geradores que permitissem aprofundar o diálogo sobre os atravessamentos da pandemia. Essa escolha se fundamenta na sociopoética,

que entende que o conhecimento é produzido coletivamente e que os temas não são rígidos, mas se reconstroem a partir das necessidades e inquietações do grupo (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012). Assim, ao lermos e escutarmos umas às outras, percebemos o quanto havia a ser dito, sentido e elaborado – e foi dessa constatação que emergiu a organização dos encontros que serão detalhados a seguir.

Desse modo, as experiências compartilhadas, os métodos adotados e as travessias sensíveis construídas até aqui se tornaram o solo fértil sobre o qual a pesquisa ganhou corpo. Finalizada essa etapa de experimentação epistolar e reflexão coletiva, avanço agora para apresentar como esses princípios se materializaram na prática: onde a pesquisa aconteceu, como as rodas de conversa foram organizadas e quem foram as mulheres que deram voz, corpo e sentido à construção desta carta-tese.

3.4 Da roda de conversa à carta: quando a escuta gera escrita

Antes de avançar para o lócus da pesquisa e para a apresentação das participantes, é importante destacar que a primeira experiência de troca epistolar – realizada entre fevereiro e março de 2023 com Rosiane Kieffer de Araujo e Liliana Grecco Pereira – foi decisiva para validar e confirmar a pertinência dessa metodologia. Ao escrever e receber cartas, pude compreender, por meio das narrativas sensíveis e densas das minhas companheiras, o quanto a pandemia atravessou nossas vidas de maneira profunda, afetando simultaneamente a docência e o cotidiano doméstico. Nas palavras compartilhadas, emergiam o cansaço, o medo, a solidão e a sobrecarga, mas também a força, a criatividade e a reinvenção que nos sustentaram enquanto mulheres professoras em um contexto de urgência.

Essa troca inicial funcionou como um ensaio metodológico – um laboratório afetivo no qual testamos a potência da carta como instrumento de pesquisa, cuidado e elaboração de si. Ao percebermos que, mesmo em experiências diferentes, nossas histórias se encontravam nos mesmos afetos e atravessamentos, compreendemos que essa escrita não poderia ficar só entre nós três. Era necessário seguir ampliando o círculo, convocando outras mulheres a dizer de si e a exercer seu direito à palavra, contribuindo para o registro de um momento histórico que raramente acolheu os sentimentos docentes.

Diante dessa primeira experiência epistolar, abriu-se um caminho fecundo de diálogos que permitiu planejar os passos seguintes da pesquisa. Aos poucos, eu e minha orientadora fomos delineando a necessidade de delimitar o lócus da pesquisa, para ampliar a conversa, convocando outras companheiras para partilhar seus afetamentos. Assim nasceram as rodas de conversa e a proposta de produzir memórias-fragmentos por meio das cartas, integrando corpo, mente e espírito em sintonia com a inspiração sociopoética que orienta este trabalho. O que começou com três vozes transformou-se, então, em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Para compreender como a pandemia atravessou a vida de mulheres professoras, esta investigação precisou nascer de um território concreto, vivo e afetivo: as escolas onde minha própria trajetória docente se entrelaça à de minhas companheiras.

Por isso, o lócus dessa pesquisa se deu em dois espaços públicos de Ensino Fundamental – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracê e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Pizzol, localizadas na região serrana do Espírito Santo – onde atuo há anos como professora dos Anos Iniciais e onde compartilho cotidianos, aprendizagens e inquietações com outras educadoras. Para compreender com mais nitidez o cenário que acolheu essas narrativas e partilhas, é importante apresentar brevemente as escolas que compõem esse território de afetos, práticas e memórias.

A EMEF Aracê está em funcionamento desde 1935 e atende aproximadamente 250 (duzentos e cinquenta) estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Recebeu esse nome por estar situada no distrito de Aracê, zona rural do município de Domingos Martins (ES), e “[...] atende em sua maioria, alunos que são filhos de pequenos e médios proprietários rurais, colonos e meeiros, que têm sua fonte de renda proveniente das atividades agrícolas” (Sabrina STEIN, 2019, p. 101), sendo, portanto, classificada como uma escola do campo. Nesse território, marcado pela força da agricultura familiar, pelas tradições locais e por vínculos comunitários que atravessam o cotidiano escolar, construí parte importante da minha trajetória docente.

Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Aracê



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Se, por um lado, a EMEF Aracê representa esse território rural tecido por relações comunitárias profundamente enraizadas, por outro, a EMEF Atílio Pizzol amplia o cenário ao apresentar um contexto distinto, igualmente significativo para compreender as experiências das mulheres professoras em tempos de pandemia. Ao transitar de uma escola para outra, percebemos como diferentes histórias, geografias e condições socioeconômicas se entrelaçam e enriquecem o horizonte desta pesquisa.

A EMEF Atílio Pizzol está localizada no distrito de São João de Viçosa, pertencente ao município de Venda Nova do Imigrante (ES). Recebeu esse nome em homenagem ao Sr. Atílio Pizzol, morador da comunidade que, preocupado com o desenvolvimento social e cultural da região, doou o terreno para a construção da escola em 1980. Atualmente, atende quase 500 (quinhentos) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, oriundos, em sua maioria, de famílias pobres que vivem com até um salário-mínimo, residindo em casas alugadas ou cedidas (Letícia de Oliveira CASTRO, 2019). Trata-se de um território distinto do Aracê, mas igualmente pulsante, onde o trabalho docente se reinventa diariamente diante de desafios socioeconômicos que atravessam a vida escolar.

Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Atílio Pizzol



Fonte: Prefeitura de Venda Nova do Imigrante, 2024.

É nesse chão escolar, marcado pela presença sensível das professoras e pelas histórias que atravessaram os anos pandêmicos, que se desenrolou o movimento desta pesquisa. Nele, nos interstícios da rotina, no silêncio das telas e na sobreposição dos afazeres, tomaram forma as narrativas epistolares que compõem esta carta-tese. São relatos escritos por quem viveu, dia após dia, o impacto da Covid-19 na docência e na vida pessoal – histórias que, ao serem narradas, se transformaram em conhecimento, denúncia, cuidado e resistência.

Trazer a história dessas duas escolas é também registrar um pouco do que sou e do caminho que venho trilhando junto às minhas companheiras. Ao apresentar essas duas instituições de ensino, não as descrevo apenas, revelo territórios que moldaram minha identidade docente e afetiva, espaços onde minhas práticas, inquietações e esperanças ganharam forma. É nesse pertencimento, tecido no cotidiano escolar, que encontro a força desta pesquisa, pois foi justamente no movimento de ir e vir entre essas duas escolas, de partilhar salas, corredores e conversas, que pude conhecer profundamente as mulheres professoras que hoje caminham comigo. Assim, ao narrar a trajetória dessas instituições, registro também o solo

comum que nos aproximou e que tornou possível convidá-las para compor, comigo, esta travessia investigativa.

A escolha das companheiras que caminharam comigo nesta pesquisa não foi aleatória: ela se deu a partir de critérios éticos, afetivos e metodológicos que garantissem a profundidade e a seriedade dos diálogos sobre os afetamentos da pandemia. Assim, foram convidadas mulheres que exerceram a docência entre os anos de 2020 e 2024 em uma das escolas onde atuo – a EMEF Aracê ou a EMEF Atílio Pizzol – e com as quais mantenho vínculos de confiança e afinidade, condição essencial para a partilha sensível que este estudo exigiu. Cada uma recebeu uma carta-convite, enviada individualmente pelo aplicativo WhatsApp, na qual apresentei os objetivos da pesquisa e expliquei a proposta de participação em dez encontros virtuais, realizados pela plataforma Google Meet, para dialogarmos sobre nossas vivências na pandemia de Covid-19. Foram realizados doze convites; sete mulheres professoras aceitaram a travessia, no mês de janeiro de 2024.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, todo o processo seguiu as exigências éticas estabelecidas pelas Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado de maneira colaborativa, lido e discutido coletivamente, garantindo clareza e autonomia para cada participante. Em respeito ao protagonismo dessas mulheres professoras, todas concordaram com a gravação das rodas de conversa, com a posterior transcrição dos diálogos e com a divulgação de seus nomes, imagens e produções escritas, fortalecendo o caráter coletivo e autoral desta carta-tese.

Assim, o grupo-pesquisador constituiu-se por mim e por sete mulheres professoras atuantes que, assim como eu, vivenciaram intensamente o período pandêmico e que aceitaram transformar suas memórias, dores, aprendizagens e reinvenções em matéria de conhecimento.

Para apresentar as mulheres professoras que integram esta pesquisa, compartilho a seguir uma frase-biografia e uma foto (autoimagem) selecionada por cada copesquisadora. O infográfico circular no qual elas são representadas simboliza as rodas de conversa, o movimento contínuo e horizontal de nossas vozes, as vivências que nos conectam e as nossas singularidades.

Figura 7 – Minhas companheiras na pesquisa: a roda de apresentação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Decidi trazer essa apresentação porque, muitas vezes, quando somos convidadas a falar de nós, recorremos imediatamente à nossa profissão⁷ como se ela fosse nossa única forma de existência possível. Mas este trabalho convoca justamente o contrário: voltar-se para o eu, para aquilo que nos move e nos atravessa para além do exercício docente. Assim, embora cada participante mencione sua atuação profissional, também evidenciam que são muito mais do que o rótulo de “professora”: são mulheres que sentem, sonham, gostam, criam, desejam, enfrentam e reinventam a vida. Suas identidades, múltiplas e plurais, ajudam a compreender a riqueza das narrativas que compõem esta carta-tese.

Como essas educadoras lecionam – ou lecionaram – nas escolas já apresentadas, considero importante situar onde atuam e com quais turmas trabalham¹¹, pois muitas das vivências narradas emergem justamente desses cotidianos escolares. Assim, integram o grupo-pesquisador¹².

¹¹ As escolas onde as companheiras trabalham e suas respectivas turmas se referem ao ano letivo de 2024, quando aconteceram as rodas de conversa e a produção dos textos epistolares.

¹² Liliana Grecco Pereira e Rosiane Kieffer de Araujo decidiram participar desse movimento também em 2024, por isso novamente são citadas.

- **Franciani Douro Hoffmann**, professora de uma turma de 2º ano na EMEF Aracê;
- **Suellen Portes Bernardo Majeski**, professora de Ciências da EMEF Aracê;
- **Rosiane Kieffer de Araujo**, professora de uma turma de 1º ano da EMEF Atílio Pizzol;
- **Edivânia Salomão Moreira**, professora de uma turma de 4º ano da EMEF Atílio Pizzol;
- **Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol**, coordenadora do turno matutino da EMEF Aracê;
- **Simone dos Santos Trabach**, professora de uma turma de 4º ano na EMEF Aracê;
- **Liliana Grecco Pereira**, mãe atípica – condição que a levou a se afastar da profissão de professora de História para dedicar-se integralmente ao cuidado de seu filho amado.

Cada uma dessas mulheres traz consigo um percurso singular, marcado por afetos, desafios, escolhas e travessias que se entrelaçam com suas práticas docentes, mas também as transcendem. São essas vozes, diversas e potentes, que dão corpo, densidade e humanidade à pesquisa.

Esse espaço de diálogo foi concebido por meio de elaboração conjunta, planejado coletivamente entre mim e as companheiras que integram esta pesquisa. Desde o início, buscamos construir um ambiente em que todas pudessem se reconhecer como parte ativa do processo investigativo, contribuindo com ideias, sugestões e inquietações. Cada encontro foi pensado à luz dos afetamentos que a pandemia deixou em nossas vidas docentes e pessoais, de modo que os temas, as dinâmicas e os encaminhamentos surgiram do diálogo vivo e das necessidades que emergiam do próprio grupo. Não se tratou, portanto, de aplicar uma estrutura previamente definida, mas de criar, em comunhão, um território de fala, escuta e acolhimento.

As rodas de conversa foram organizadas a partir de três momentos norteadores, cuidadosamente pensados para acolher o corpo, a palavra e a escrita em cada encontro. O primeiro momento consistia no relaxamento inicial – prática inspirada na sociopoética –, que nos convidava a abaixar o nível de controle consciente para permitir que viesse à tona aquilo que compõe nossa história individual e coletiva (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012). Era um instante de silêncio guiado, conduzido por mim e pela companheira Rosiane Kieffer de Araujo, que voluntariamente assumiu esse papel, sempre embalado por músicas suaves que favoreciam a desaceleração do pensamento e a abertura para a escuta sensível.

O segundo momento destinava-se ao diálogo, espaço em que partilhávamos o que mais nos tocou e afetou durante a pandemia de Covid-19, entrelaçando nossas experiências com nossa essência feminina e com a docência que nos constitui. Por fim, o terceiro momento envolvia a produção de textos epistolares, escritos a partir das reflexões emergidas na roda, criando assim um território coletivo de elaboração sensível, em que o grupo-pesquisador podia expressar seus sentimentos, registrar suas memórias-fragmentos e fortalecer os laços que sustentaram todo o percurso metodológico.

Foi nesse movimento coletivo – sensível, horizontal e profundamente humano – que as cartas começaram a ganhar corpo. As rodas de conversa funcionaram como disparadoras das memórias, dos *sentipensamentos* e das narrativas que seriam posteriormente registradas na escrita epistolar. Ao partilharmos histórias, dores, descobertas e reinvenções, íamos encontrando as palavras que, mais tarde, seriam endereçadas umas às outras em forma de carta. Assim, diálogo e escrita tornaram-se gestos complementares: nas rodas, experienciávamos o encontro; nas cartas, o prolongávamos, aprofundando o que nele tinha sido sentido e pensado. Desse modo, as rodas de conversa não foram apenas um método, mas um exercício de construção coletiva do conhecimento e de cuidado mútuo.

Para garantir que todas as sete professoras, junto comigo, pudessem participar plenamente do processo, decidimos realizar as rodas de conversa pela plataforma Google Meet, sempre às 19h, em respeito às rotinas de trabalho, cuidado e vida familiar de cada uma. Encontrávamo-nos uma vez por mês, na última semana, e a escolha do dia específico era feita de maneira coletiva, por meio de enquetes no grupo de WhatsApp criado especialmente para nos manter conectadas, trocar informações e cultivar o vínculo entre os encontros. Assim, cada decisão logística também se tornava parte do nosso exercício de diálogo e corresponsabilidade.

Além disso, todas as rodas de conversa foram gravadas – uma escolha acordada pelo grupo – para que fosse realizada, posteriormente, a transcrição cuidadosa das falas e aprofundar a análise dos sentidos produzidos em cada encontro. As gravações funcionaram como uma memória viva do processo, permitindo-nos revisitar nuances, gestos e narrativas que, muitas vezes, passam despercebidos no calor da partilha. Dessa forma, tanto a organização quanto o registro das rodas preservaram o espírito de coletividade que orientou toda a pesquisa.

Havia, em nossos encontros, um gesto inaugural que se tornou quase ritual: começar com uma meditação guiada, entre palavras suaves e músicas que nos ajudavam a respirar de novo. Não era um detalhe metodológico, mas uma condição ética do encontro. Reuníamos-nos à noite, depois de jornadas exaustivas de trabalho, atravessadas por telas, demandas e responsabilidades que não cessavam. Tornou-se, então, necessário criar um tempo outro – um intervalo de cuidado e desaceleração –, como se precisássemos “desabitatar o dia” para, só então, habitar a escuta. Esse movimento inicial nos permitia recolher o corpo disperso, aquietar a mente saturada e abrir espaço para um diálogo que não fosse apenas fala, mas presença sensível e partilhada.

Esses instantes inaugurais foram, para nós, profundamente reveladores. No meu caso, transformaram-se em prática cotidiana: aprendi a encerrar meus dias ouvindo músicas tranquilas, como forma de recompor as forças diante das exigências impostas pela pandemia. Para todas nós, esse ritual simbolizou abrir uma fresta de respiração no meio do cansaço, reconhecendo que, antes de sermos pesquisadoras, somos mulheres que vivem realidades complexas e marcadas por pressões múltiplas. Relaxar, nesse sentido, tornou-se mais que uma técnica – foi um gesto de resistência e cuidado.

A companheira Rosiane Kieffer de Araujo (2024), em uma das rodas de conversa, traduziu com sensibilidade a importância desse momento ao afirmar:

O relaxamento nos faz pensar e nos conectar com nosso corpo, já que passamos muito tempo da nossa vida pensando, usando nossa mente. Aprendemos durante a nossa vida a pensar o tempo todo e nos esquecemos dessa conexão com o físico, com a natureza, com a terra. Estamos sempre preocupados com o futuro, sem viver o presente, ou pensando no passado. Devido à tecnologia, ficamos com a mente acelerada, e hoje esse relaxamento nos conecta com o nosso corpo.

Suas palavras revelam o cerne da sociopoética: trazer o corpo de volta ao centro do processo de produção de conhecimento, reconhecendo que ele carrega memórias, tensões, afetos e saberes que não se expressam apenas pela via racional.

Vivemos em um mundo acelerado, no qual o pensamento corre sempre à frente do corpo – como se estivéssemos permanentemente convocadas a responder, produzir, resolver. Quando paramos para nos olhar, percebemos o quanto o cansaço se instalou silenciosamente, exigindo pausa e cuidado. Jacques Zanidê Gauthier (2012) afirma que o relaxamento oferece justamente

essa possibilidade: suspender a racionalização constante, permitir que o corpo fale, que a expressão não seja censurada e que afetos historicamente silenciados encontrem passagem. É um gesto de abertura para o sentir.

Somente após esse momento inaugural é que os diálogos se desenrolavam. Com a mente desacelerada e os corpos mais presentes, o grupo se colocava disponível para partilhar experiências, registrar emoções e produzir conhecimento. Para Jacques Zanidê Gauthier (2012), esse ritual não é um detalhe metodológico, mas um fundamento: é ele que cria laços, sustenta a confiança e prepara o terreno para a construção coletiva da pesquisa. O silêncio inicial funcionava como solo fértil para a emergência da palavra – uma palavra mais verdadeira, menos atravessada pelo automatismo cotidiano.

Cada roda de conversa foi cuidadosamente planejada a partir de um tema-gerador, pensado para favorecer a partilha das vivências e afetamentos experimentados durante a pandemia. Como copesquisadora e facilitadora, cabia a mim abrir e fechar os espaços de fala, escutar atentamente e ajustar os rumos conforme as necessidades e emergências do grupo. Muitos temas nasceram, renasceram e se transformaram ao longo do percurso – porque, como preconiza a sociopoética, o método não antecede a vida: ele se faz no caminhar coletivo, a partir do que pulsa no grupo. Assim, os temas-geradores tornaram-se o fio que teceu nossa produção de dados de forma cooperativa, dialógica e profundamente humana (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012), porém, sempre em diálogo com as companheiras.

Em cada roda de conversa, senti a necessidade de registrar, em forma de uma carta-memória, aquilo que vivenciamos juntas – como quem escreve para não permitir que o vivido se perca nas dobras do tempo. Essas cartas funcionaram como um diário de memórias, tendo como inspiração a sociopoética (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012), que orienta a construção de um diário itinerante do que é desenvolvido pelo grupo-pesquisador. Assim, era possível retomar os diálogos, revisitá-los com cuidado e, ao mesmo tempo, reconstruir os afetos e reflexões que emergiam em cada encontro. Escrever após cada roda foi, para mim, um gesto metodológico e também existencial: uma maneira de honrar nossas vozes, de conservar o que ecoou em nós e de compreender, com mais profundidade, como o movimento coletivo ia se desdobrando em aprendizagem, sensibilidade e pensamento compartilhado.

Antes de iniciarmos cada nova roda de conversa, as cartas eram lidas em voz alta, como quem reacende o caminho percorrido para então seguir adiante. Esse gesto de retorno – de reler o que havia sido registrado – nos permitia reencontrar nossas próprias palavras e também reconhecer o que havia amadurecido em nós desde o último encontro. A leitura criava um fio de continuidade entre as rodas, aquecia o grupo, afinava nossa escuta e preparava o terreno para que novas memórias, sentimentos e reflexões viessem à tona. Assim, cada encontro começava ancorado no vivido, como se nossas cartas fossem pequenas âncoras afetivas que nos lembravam de onde partimos e por que seguimos juntas.

Assim, para que se conheça o que dialogamos em cada roda de conversa, trago nos próximos parágrafos uma espécie de resumo do que construímos ao longo dos dez encontros, juntamente com as respectivas datas em que aconteceram.

A primeira roda de conversa, que aconteceu em 28 de fevereiro de 2024, foi um encontro de chegadas. Chegadas suaves, cuidadosas, envoltas em escuta e afeto. Começamos respirando juntas, literalmente, num gesto simples de presença, tendo uma música¹³ de fundo para nos relaxar. Nos apresentamos, nos ouvimos. Foi um tempo de abrir caminhos: expliquei o sentido da pesquisa, o porquê da escrita de cartas como forma de dizer o que às vezes a fala não alcança. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e construído coletivamente, como símbolo de uma ética que se faz com e não sobre o outro. Ao final, deixamos no ar uma provocação para nosso próximo encontro: que objeto, guardado ou esquecido, nos contaria sobre o que vivemos na pandemia?

No encontro seguinte, em 20 de março, voltamos ao que tínhamos começado trazendo como tema-gerador: *memórias ligadas a objetos*. Uma carta-memória, escrita por mim, foi o fio condutor que nos fez mergulhar e então vieram os objetos – cada um trazendo consigo uma história, uma memória, um silêncio. Havia emoção, havia dor, mas também havia reconhecimento. Olhamo-nos através desses fragmentos e aconteceu a escolha das duplas, para iniciarmos as trocas de cartas. Era o início de um diálogo mais íntimo, onde palavra e papel seriam companhia.

¹³ Em todas as rodas de conversa, a música para o relaxamento foi escolhida na plataforma YouTube, sempre selecionando vídeos com sons da natureza.

A primeira rodada de cartas foi organizada em duplas, como um gesto inicial de aproximação sensível entre as participantes. A intenção era simples e profunda: cada mulher professora deveria narrar um pouco de si, de sua história e de como a pandemia a atravessou – o que viveu, sentiu e carregou nos dias incertos que marcaram aquele período. Ao escrever para apenas uma interlocutora, cada carta ganhava a intimidade de uma confidência e a densidade de um espelhamento: ao contar-se, cada uma também se reconhecia na vida da outra. Essa etapa inaugurou o movimento epistolar da pesquisa, permitindo que os primeiros afetamentos emergissem em forma de narrativas que, mais tarde, seriam partilhadas no coletivo das rodas de conversa.

Em 26 de abril, a terceira roda começou com poesia: um soneto¹⁴ sobre a pandemia, que atravessou a todas nós, e posteriormente a leitura da carta-memória de nosso último encontro para relembrarmos nossa travessia. A partilha das cartas entre as duplas revelou-se um momento profundamente sensível e emocionante, pois ali abrimos espaços para confidências que raramente encontram lugar no cotidiano acelerado da docência. Ao lermos umas às outras aquilo que havíamos escrito – nossas dores, medos, descobertas e pequenas resistências –, sentimos que não estávamos sós. Cada carta era uma fresta por onde nossas intimidades respiravam, permitindo que memórias antes silenciadas ganhassem voz. Houve lágrimas, silêncios e longos suspiros, mas, sobretudo, houve reconhecimento: percebemos que nossas experiências se entrelaçavam e que, ao partilhar o que nos doía e também o que nos fortalecia, estávamos construindo um território coletivo de confiança, afeto e coragem.

Como o tempo não foi suficiente para todas nós expressarmos oralmente nossas cartas, propusemos que as outras duplas as compartilhassem no próximo encontro. E deixamos mais um convite: que sentimento guardaria, em uma palavra, tudo o que aquela experiência da pandemia havia significado para cada uma de nós?

Na roda do dia 23 de maio, quem conduziu o relaxamento foi uma das professoras, Rosiane Kieffer de Araujo, e, após esse momento, foram compartilhadas as memórias do último encontro. A cada palavra lida, o grupo mostrou, pelo diálogo, o quanto já se sentia parte. Mais cartas foram apresentadas, mais escutas. Depois, desenvolvemos mais um tema-gerador:

¹⁴ Soneto de Pandemia, da autora Daniela Martins Cunha (2020), está disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/professora-do-campus-e-premiada-em-concurso-literario/soneto-da-pandemia-de-daniela-martins-cunha/view>.

memórias e sentimentos, onde uma a uma, todas nós trouxemos o sentimento escolhido: saúde, exaustão, gratidão, resistência... O encontro nos tocou profundamente porque a pandemia deixou em nosso ser muitas memórias-sentimentos que irão nos acompanhar para toda a vida.

O exercício da escrita de uma carta foi tão marcante que o grupo decidiu que deveríamos escrever para o grupo, como um gesto de síntese e reflexão sobre tudo o que já havíamos vivenciado juntas nas rodas de conversa, especialmente na partilha dos objetos que evocavam nossas memórias da pandemia, dos sentimentos que ainda habitavam nossos corpos. Para aquecer essa escrita, lemos juntas uma reportagem sobre a sobrecarga das mulheres na pandemia, intitulada *Pandemia elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação*¹⁵, do Instituto Unibanco. Muitas se reconheceram nas entrelinhas porque perceberam o quanto estavam sobrecarregadas, tanto na pandemia quanto no pós-pandemia.

No dia 27 de junho, nos encontramos para mais uma roda de conversa e, após o relaxamento e a leitura da carta-memória, cada uma de nós compartilhou o que havia escrito na carta para o grupo. Reunir essas experiências em palavras foi como costurar, num mesmo tecido, nossas percepções individuais e coletivas: aquilo que carregamos do período pandêmico, o que ainda nos atravessa e o que desejamos compreender com mais profundidade. Essa carta tornou-se, assim, um espelho sensível do caminho percorrido até então – um exercício de colocar em linguagem aquilo que emergiu nos encontros, reafirmando que nossas histórias, quando escritas e partilhadas, revelam a força de um viver docente marcado pela resistência, pelo cuidado e pela busca de significado no meio do caos.

Na sexta roda de conversa, realizada no dia 31 de julho, o relaxamento foi conduzido por mim com uma música suave de canto de pássaros para nos reconectarmos com nosso eu interior após um dia cansativo de trabalho. Como de costume, foi feita a leitura da carta-memória. Para aprofundarmos a compreensão dos afetamentos que atravessaram nossa docência durante a pandemia, selecionei cinco charges¹⁶ que circulavam na mídia naquele período pandêmico e que, de modo crítico e sensível, retratavam as tensões, ironias e dores vividas pela sociedade. Cada uma delas foi comentada, entre risos e indignações. As professoras

¹⁵ Essa reportagem não está mais disponível no site do Unibanco.

¹⁶ As charges podem ser visualizadas no link: https://drive.google.com/file/d/1D1UAizpchr10C7juMse-7-bCNQok7zCL/view?usp=drive_link.

se viram nas imagens: exaustas, múltiplas, potentes. Por meio delas, fomos observando fragmentos de nossa própria experiência – a sobrecarga, o acúmulo de funções, o medo, o imprevisto, a reinvenção cotidiana –, permitindo que a leitura das charges funcionasse como um espelho simbólico daquele tempo.

Esse movimento abriu espaço para que refletíssemos, juntas, como o humor, a crítica social e a arte gráfica capturaram aspectos profundos da crise sanitária e educacional, desencadeando diálogos que adensaram nossas narrativas epistolares. Ao final, uma proposta delicada: escrever uma carta a si mesma. Uma carta para o próprio "eu", aquele que resistiu, que sente, que ainda sonha com leveza.

No sétimo encontro, em 29 de agosto, depois de um momento profundo de conexão com nosso corpo por meio de um relaxamento guiado, assistimos a um vídeo do humorista Diogo Almeida sobre a rotina de um professor, trazendo como tema-gerador: *a ética do cuidado*. Aqui nos sentimos parte do vídeo, porque doeu notar que muitas vezes trabalhamos doentes, em extrema exaustão. As cartas ao “eu” foram lidas com emoção. Falamos sobre cansaço, mas também sobre coragem. A leitura da reportagem *Dicas para Evitar a Sobrecarga de Trabalho*¹⁷ nos possibilitou pensar sobre estratégias de cuidado e como criar estratégias para o enfrentamento da sobrecarga, o que nos fez sugerir o que poderíamos fazer para nos fortalecer. Era preciso, além de falar, pensar em como seguir.

Na oitava roda, em 25 de setembro, depois do relaxamento e leitura da carta-memória, voltamos ao texto lido no encontro passado e complementamos com algo que norteou boa parte de nossas conversas, que foi o tema sobre a ética do cuidado feminino. Lemos o texto *Reflexões para uma ética do cuidado feminista universalizável dossiê*, organizado por Tânia Aparecida Kuhnen (2021), que trouxe contribuições valiosas, porque propõe que o cuidado seja entendido como prática de mundo, capaz de orientar formas mais justas, sustentáveis e solidárias de viver. A proposta é que o cuidado deixe de ser marginalizado para se tornar fundamento de políticas públicas e de projetos societários comprometidos com a vida digna e com a equidade em todas as suas dimensões.

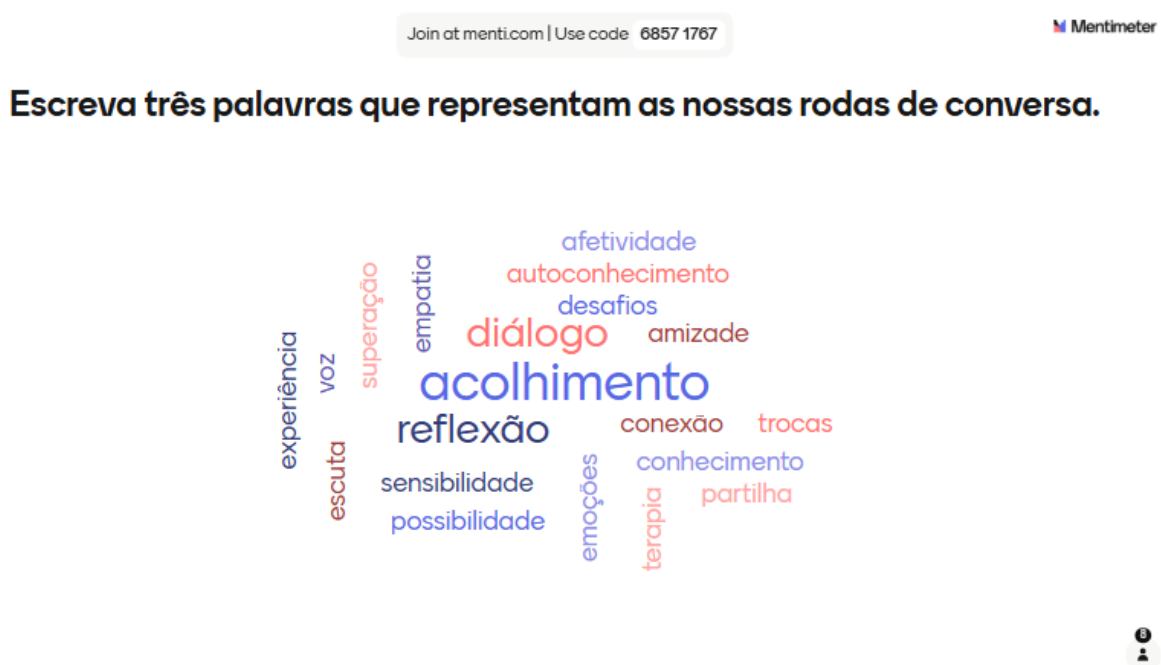
¹⁷ Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-cuidado-n29-artigo-reflexoes-para-uma-etica-do-cuidado-feminista-universalizavel>.

Conversamos sobre o que temos feito por nós mesmas, o que deixamos de fazer, o que gostaríamos de mudar. Foi um encontro de olhares atentos e falas atravessadas por desejo de mudança. Propusemos, então, que cada uma trouxesse, na roda seguinte, uma autoavaliação do que foi vivenciado até ali e não somente isso, mas o que havia sido transformado a partir desse movimento de encontros.

No dia 23 de outubro, no nono encontro, o tempo foi de reflexão e balanço. Usamos o Mentimeter¹⁸ para criar uma nuvem de palavras: cada professora escolheu três que resumiam sua experiência nas rodas de conversa. O resultado foi uma constelação de sentidos – escuta, acolhimento, aprendizado, leveza, fortalecimento. Ali, nos reconhecemos enquanto coletivo. Foi um momento onde cada uma de nós pôde falar sobre o que cada palavra representava em todo esse percurso realizado coletivamente.

O infográfico a seguir reúne as palavras que foram mais significativas para o grupo-pesquisador.

Figura 8 – Mentimeter



Fonte: <https://encurtador.com.br/VN56t>, 2024.

¹⁸ É uma ferramenta online que permite criar apresentações interativas e envolventes, facilitando a participação do público durante a apresentação.

E, por fim, em 30 de novembro, realizamos a última roda de conversa. Foi presencial, com café, risos e abraços. Não houve roteiro, apenas o desejo de estar juntas. Celebramos o que construímos: uma rede de afeto, de trocas e de cuidado. Ali compreendemos que, mais do que encontros, vivemos processos. E que, mesmo com a despedida formal, algo permanece – em nós, entre nós.

Ao escrever o que dialogamos nas rodas de conversa, tive lindas lembranças que me fizeram perceber o quanto amadurecemos, e principalmente, o quanto olhamos para dentro de nós percebendo aquilo que mais nos afetava, buscando uma ressignificação diante dos fatos ocorridos oriundos da pandemia, mas principalmente olhando para nossa profissão docente e nosso posicionamento enquanto mulheres nesse contexto.

Foi nesse movimento de escuta, escrita e partilha que compreendi que esta pesquisa também é atravessada por uma perspectiva decolonial. Ao percebermos o valor das experiências narradas e dos saberes produzidos em nossos encontros, fomos igualmente tensionando modos tradicionais de fazer pesquisa, historicamente marcados pela distância entre quem pesquisa e quem é pesquisado. As cartas, as memórias e os diálogos construídos coletivamente permitiram afirmar outras formas de produção de conhecimento, mais sensíveis, situadas e comprometidas com a experiência vivida. Nesse sentido, a epistolaridade e a sociopoética aproximam-se da decolonialidade ao reconhecerem a escuta, o afeto, o corpo e a narrativa como dimensões legítimas do saber, deslocando a pesquisa de uma lógica puramente instrumental para uma prática ética, relacional e profundamente humana.

A perspectiva decolonial atravessa esta pesquisa ao reconhecer que produzir conhecimento não significa apenas interpretar a realidade, mas também questionar as hierarquias que historicamente legitimaram determinados saberes e silenciaram outros. Em diálogo com autores como Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2008) e Catherine Walsh (2019), compreende-se que a colonialidade do saber ainda opera nos modos tradicionais de pesquisa acadêmica, especialmente quando privilegia discursos distantes da experiência vivida. Nesse sentido, assumir a epistolaridade e a sociopoética como fundamentos metodológicos constitui também um gesto de deslocamento epistemológico, pois permite reconhecer as narrativas, os afetos, as memórias e os saberes cotidianos das mulheres professoras como produções legítimas de conhecimento.

A epistolaridade, articulada à sociopoética, aproxima-se da decolonialidade ao romper com a lógica verticalizada da pesquisa e instaurar uma relação de escuta, partilha e coautoria entre pesquisadora e participantes. As cartas não foram apenas instrumentos de registro, mas espaços de fala e elaboração de si, nos quais a experiência pôde emergir sem a rigidez dos modelos acadêmicos tradicionais. Da mesma forma, a sociopoética, conforme proposta por Jacques Gauthier (2012), valoriza o corpo, a sensibilidade, a imaginação e o conhecimento coletivo como dimensões constitutivas da produção científica. Assim, esta pesquisa inscreve-se em uma perspectiva decolonial ao afirmar a escrita, a escuta e o encontro como práticas de resistência ao apagamento das experiências femininas e docentes, produzindo uma ciência comprometida com o cuidado, com a vida e com a pluralidade dos modos de conhecer.

Encerrado esse percurso metodológico – tecido pela sociopoética, pela escrita de cartas e pelas rodas de conversa –, o que permanece é a força de um movimento que uniu corpo, memória e palavra para produzir conhecimento enraizado na experiência. Ao articular relaxamento, diálogo e escrita, construímos um espaço comum onde cada professora pôde se reconhecer e ser reconhecida, elaborando suas vivências e afetos de maneira coletiva e sensível. Agora, com as cartas produzidas, lidas, revisitadas e maturadas ao longo dos encontros, avançamos para a etapa de análise, onde cada narrativa será acolhida como parte essencial desse mosaico de memórias-fragmentos. É nesse mergulho interpretativo que buscaremos compreender os sentidos, tensionamentos e aprendizagens que emergiram de nossas travessias, honrando a metodologia que deu forma a tudo o que aqui se ergue.

Que as próximas páginas possam continuar este caminhar, revelando as vozes, os rastros e as memórias que costuramos juntas.

Com carinho e compromisso,

Sabrina Stein

CARTA 4

A epistolaridade como dispositivo de escuta: experiências de mulheres professoras na pandemia

*Nada acontece no mundo “real”
a menos que primeiro aconteça
nas imagens em nossas cabeças.
(Gloria ANZALDÚA, 2021, p. 125)*

Figura 9 – Registro de uma das rodas de conversa que aconteceu no dia 23 de maio de 2024¹⁹



Fonte: Arquivos da autora, 2024.

¹⁹ Nessa roda de conversa não está presente a companheira Simone dos Santos Trabach, que se ausentou por motivos pessoais.

Venda Nova do Imigrante, fevereiro-novembro de 2024

Companheiras de caminhada,

A epígrafe de Glória Anzaldúa (2021) que abre esta seção evidencia que, para realizarmos algo em nossa vida, primeiro idealizamos em nossa mente, pensando como aquilo vai ser desenvolvido. Em alguns casos, colocamos o projeto no papel para, só depois, colocá-lo em prática.

Esta carta-tese também nasce desse movimento: no princípio criamos tudo em nossa mente, aquilo que mais nos toca e afeta, aquilo que desejamos compreender e investigar. Depois, abrimos espaço para o diálogo – interno e com as outras –, permitindo que novas possibilidades se revelem até que, finalmente, as ideias ganhem forma no papel e se organizem em etapas concretas.

Ao revisitar minhas experiências e as leituras que me acompanharam até aqui, reconheço que cada uma de nós é feita de memórias-fragmentos que nos atravessam diariamente e nos ajudam a produzir novos sentidos para nossa existência. Escrever sobre nós mesmas é um retorno ao eu profundo, um movimento de reencontro com caminhos já percorridos, que moldaram quem somos hoje.

Nesse percurso, vida pessoal e profissional se entrelaçam, confirmando o que Paulo Freire (2016, p. 36) nos lembra: “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração [...]”. Sem os sujeitos que encontrei ao longo da vida, não haveria memória possível da minha própria história.

Narrar a vida é caminhar por território conhecido, mas sempre revestido de novas camadas de sentido. É acessar lembranças guardadas no íntimo, marcas de momentos que contribuíram para nossa formação. Ninguém existe sem memórias, e muitas vezes são elas que nos impulsionam a repensar quem somos e a deixar a zona de conforto, arriscando passos em direção a águas mais profundas.

É nesse tecido vivo que as rodas de conversa se tornam fundamentais: nelas, as redes de partilha possibilitam autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade estética dos discursos (Carlos Eduardo FERRAÇO, 2008). Cada companheira pode falar e escrever suas

narrativas, resgatando essas memórias-fragmentos essenciais para nossa formação pessoal e profissional.

Nesse fluxo colaborativo, buscamos refletir sobre nossa prática docente e nos fortalecer diante das mudanças impostas pela pandemia de Covid-19, reconhecendo que fomos nos reinventando cotidianamente, como afirma Janete Magalhães Carvalho (2009), a partir dos encontros entre corpos e das relações profundas que estabelecemos umas com as outras.

A escrita epistolar se afirma, assim, como uma fonte potente de análise, porque convoca uma narrativa livre, afetiva e encarnada, capaz de revelar nuances subjetivas que dificilmente emergiriam por outros meios, deixando aparecer aquilo que o corpo lembra, que a memória insiste em guardar e que a palavra dita nem sempre alcança.

Tendo apresentado o caminho metodológico que sustentou esta investigação – tecido pela sociopoética, pelas rodas de conversa e pela escrita epistolar – passo agora a adentrar o território vivo das narrativas produzidas por nós, mulheres professoras que atravessaram a pandemia. As cartas que escrevemos não são apenas registros de um tempo histórico excepcional, mas rastros de memória, afetos e sentidos que emergiram do encontro entre nossos corpos, vozes e experiências. É a partir delas, e com elas, que construo a análise a seguir.

Para isso, organizei os trechos narrativos em categorias que nasceram do próprio movimento do grupo-pesquisador, permitindo compreender como fomos significando nossos medos, descobertas, dores e reinvenções. O que se apresenta nas próximas páginas é, portanto, uma leitura sensível e dialogada das cartas – um exercício de escuta profunda que busca honrar aquilo que cada companheira pôde dizer de si e do tempo pandêmico que marcou nossas vidas e nossa docência.

As categorias que orientam esta análise não foram previamente determinadas, nem tomadas de modelos rígidos de investigação. Elas emergiram do próprio corpo vivo da pesquisa, em consonância com os princípios da sociopoética de Jacques Gauthier (2012), que reconhece o conhecimento como criação coletiva, sempre em movimento. Assim, à medida que dialogávamos, relaxávamos, compartilhávamos nossas memórias-fragmentos e escrevíamos nossas cartas, certos temas foram se destacando, revelando linhas de força que atravessavam todas nós. Essas categorias – nascidas do sentir, do pensar e do *sentipensar* coletivo – não dizem sobre uma classificação externa, mas sobre aquilo que vibrou no grupo: afetamentos comuns,

desafios compartilhados e aprendizagens que se entrelaçam. São, portanto, categorias produzidas *com* as companheiras, inspiradas pela escuta sensível e pelos ritmos da sociopoética, e não *sobre* elas; categorias que refletem nossa experiência situada e encarnada no tempo pandêmico.

Dessa forma, apresento a seguir a análise das cartas produzidas, organizada a partir dessas categorias²⁰ emergentes, que nos permitem compreender com maior profundidade os sentidos que atravessaram o grupo-pesquisador.

4.1 O registro de nossas memórias: a escrita de cartas

Quero começar com a seguinte citação que expressa muito daquilo que acreditamos nesta carta-tese:

Escrever é uma terapia extraordinária: dispensa terapeuta e faz bem a todos [...] Enquanto escrevemos, nos mantemos focados na construção da palavra e do pensamento que se quer comunicar às pessoas, ainda desconhecidas. Quando intercalamos a escrita com outras tarefas do cotidiano, continuamos a pensar...qual a palavra adequada para formular o próximo parágrafo. (Isabela CAMINI, 2022, p. 33)

Para introduzir esta etapa da análise, escolhi a citação de Isabela Camini (2022) porque ela traduz com profundidade o espírito que orienta esta carta-tese. Sua reflexão sobre a escrita como gesto terapêutico e processual dialoga diretamente com o que vivenciamos: escrever não foi apenas registrar fatos, mas elaborar pensamentos, organizar emoções e sustentar uma conversa silenciosa conosco mesmas e com as outras.

Assim como Isabela Camini (2022) afirma que a escrita continua trabalhando dentro de nós mesmo quando interrompida pelo cotidiano, também percebemos que, nas cartas, as palavras iam sendo gestadas aos poucos, emergindo conforme revisitávamos memórias, afetos e experiências da pandemia. É por isso que sua epígrafe não está aqui como ornamento, mas como chave de leitura que ilumina o modo como produzimos nossas narrativas – entre pausas, retomadas, sensações e descobertas que se desdobravam para além da própria folha escrita.

²⁰ Para a definição dessas categorias, contei com o auxílio da inteligência artificial ChatGPT, que serviu para identificar nas cartas os padrões, a organização de informações, e sugeriu estruturas de categorização que foram posteriormente definidas e analisadas por mim e incorporadas à pesquisa.

A escrita pode não ser simples para todas nós, mas é, sem dúvida, um gesto terapêutico. Muitas companheiras relataram que escrever uma carta para alguém foi, a princípio, desafiador; contudo, no decorrer do processo, perceberam que cada palavra colocada no papel parecia abrir frestas internas, liberando sentimentos antes silenciosos. É justamente nesse movimento que a sociopoética atua – acessando emoções que permaneciam guardadas e precisavam ser convocadas (Jacques Zanidê GAUTHIER, 2012) –, e a epistolaridade se mostrou profundamente afinada a esse propósito.

No decorrer das rodas de conversa, realizamos três rodadas de escrita de cartas, redigidas nos meses de março, agosto e junho de 2024, totalizando vinte e quatro cartas trocadas. Elas foram fundamentais para que pudéssemos nos reconhecer mutuamente, abrindo caminhos para diálogos sensíveis e necessários. Na primeira rodada, escrevemos uma carta em duplas, como exercício inicial de familiarização com o gênero e como forma de criar intimidade para acolher e ser acolhida.

Na segunda rodada, escrevemos uma carta endereçada ao nosso eu interior. Nas rodas de conversa percebemos que algumas companheiras jamais haviam experimentado dirigir palavras a si mesmas. Como nossa metodologia se fundamenta nos princípios da sociopoética – que convoca o trabalho interior, o gesto de escuta de si e a conexão com o corpo-sensação –, essa etapa se revelou potente para externalizar sentimentos guardados e acessar camadas mais íntimas de nossas experiências.

Na terceira rodada, produzimos cartas destinadas ao coletivo de companheiras. Esse movimento permitiu que pudéssemos expressar aquilo que mais nos atravessou, emocionou, motivou e afetou ao longo das rodas de conversa e da escrita epistolar, direcionando ao grupo a síntese sensível de nossas aprendizagens, dores e descobertas.

A partir desse conjunto de cartas, quatro temas se destacaram: *A Casa Invadida pelo Trabalho – A Dissolução das Fronteiras entre o Público e o Privado*; *A Invisibilidade Institucional da Docência Feminina*; *A Pandemia como Tempo de Aprendizagem, Reinvenção e Memória*; e *A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético*. Cada um deles será apresentado a seguir, revelando a potência desse movimento e o que ele nos provoca a refletir diante das experiências vividas.

A adoção de categorias também se apoia na tradição da análise temática, amplamente utilizada na pesquisa qualitativa. Para Laurence Bardin (2016), o processo de categorização consiste em “agrupar elementos semelhantes que compartilham uma unidade de sentido”, permitindo transformar conteúdos dispersos em constelações significativas. Ela destaca que categorizar não é reduzir, mas dar forma ao que já está presente, tornando visíveis núcleos de significação que atravessam os discursos. No caso desta pesquisa, as cartas – por serem narrativas livres, afetivas e autobiográficas – carregam múltiplas dimensões da experiência docente na pandemia. A criação de categorias permite organizar essa pluralidade, revelando tanto as convergências quanto as particularidades que emergiram na escrita das companheiras.

Jerome Bruner (2004) afirma que narrar é uma forma de ordenar a experiência, atribuindo coerência ao vivido por meio da organização simbólica do relato. Assim, trabalhar com categorias de análise é também honrar essa dinâmica de construção narrativa, pois possibilita identificar núcleos de sentido que estruturam as memórias das participantes. Maria da Conceição Botelho Ferrer Sgadari Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Paula Perin Vicentini (2011), ao discutirem a autobiografia na pesquisa educacional, reforçam que a análise deve buscar compreender como as experiências são organizadas pelas próprias narradoras, reconhecendo que cada fragmento de memória se encadeia a partir de eixos afetivos e existenciais. Ao agrupar as cartas em categorias, esta pesquisa se aproxima dessa perspectiva, permitindo evidenciar as maneiras pelas quais as professoras significaram a pandemia, o trabalho docente e suas próprias trajetórias.

Por fim, a categorização se ancora no que Romeu Gomes (1994, p. 70) nos aponta quando diz que elas são importantes para que possamos interpretar, de modo que é um “[...] desdobrar os múltiplos sentidos de um texto”, respeitando seu caráter simbólico e sua profundidade humana, já que elementos comuns são agrupados em torno de um conceito. Criar categorias, nesse sentido, é um gesto ético: não se trata de enquadrar as narrativas, mas de iluminar sentidos, tornando legível aquilo que as professoras expressaram como dor, descoberta, resistência ou reinvenção.

Além disso, Paulo Freire (2016) nos lembra que toda prática investigativa comprometida com a humanidade precisa favorecer a leitura do mundo, e não apenas a leitura da palavra. Ao organizar as cartas em categorias, realizo um movimento que permite

compreender o mundo vivido pelas mulheres professoras durante a pandemia – suas lutas, potências e processos de transformação.

A partir dos fundamentos sociopoéticos que orientaram a emergência das categorias, foi necessário adotar um caminho de análise capaz de interpretar essas narrativas em sua densidade subjetiva e em sua inserção social. É nesse ponto que diálogo com o método hermenêutico-dialético proposto por Maria Cecília de Souza Minayo (2014), que aprofunda e amplia a leitura do material produzido.

A perspectiva hermenêutico-dialética apresentada pela autora se aproxima profundamente do movimento desta pesquisa, pois compreende que a análise das narrativas humanas exige, simultaneamente, um gesto de interpretação sensível e um confronto crítico com a realidade vivida. Para ela, compreender textos produzidos por sujeitos implica acolher o sentido que eles expressam – a hermenêutica –, ao mesmo tempo em que é necessário colocar tais sentidos em diálogo com os contextos sociais, históricos, culturais e políticos que os atravessam – a dialética. Ao trabalhar com cartas escritas por mulheres professoras que vivenciaram intensamente a pandemia de Covid-19, esse duplo movimento se torna indispensável: primeiro ouvimos o que cada narrativa diz de si, de seu corpo e de sua memória; depois, buscamos compreender como essas falas se relacionam com as estruturas que moldam a docência feminina, o mundo do trabalho, a vida doméstica e os afetamentos coletivos que emergiram no período pandêmico.

Assim, o método hermenêutico-dialético dialoga com a sociopoética de Jacques Gauthier (1992) e fortalece a decisão de organizar a análise em categorias emergentes. Isso porque, ao invés de impor recortes prévios, a hermenêutica nos convida a interpretar o que se revela no texto; e a dialética nos impele a problematizar essas revelações à luz das tensões vividas pelo grupo-pesquisador. As categorias desta carta-tese – como a casa invadida pelo trabalho, a invisibilidade institucional, os aprendizados da pandemia ou a docência como lugar de afeto – não nasceram de um esquema teórico antecipado, mas do encontro entre as narrativas das professoras e a realidade concreta que atravessou suas vidas. É nesse entrelaçamento entre sentidos individuais e determinações coletivas, entre expressão subjetiva e condições estruturais, que a hermenêutica-dialética de Maria Cecília de Souza Minayo (2014) se torna um eixo interpretativo potente para sustentar esta análise.

A articulação entre a escrita epistolar, as rodas de conversa e o diálogo com autoras e autores que tratam dessas temáticas permitiu construir um tecido interpretativo vivo, afetivo e teoricamente fundamentado. Nas próximas páginas, você encontrará fragmentos de nossa travessia: aquilo que vivemos, o que deixamos emergir e o que, de modo irreversível, nos marcou.

4.2 A Casa Invasa pelo Trabalho Docente – A Dissolução das Fronteiras entre o Público e o Privado

Esta primeira categoria analítica busca compreender como a reorganização forçada do tempo e do espaço, no contexto da pandemia, reconfigurou profundamente a experiência docente feminina.

A pandemia de Covid-19 produziu uma reorganização profunda dos tempos, dos espaços e das relações de trabalho docente, atingindo de modo especial a vida das mulheres professoras. Um dos efeitos mais marcantes desse período foi a transformação da casa – historicamente associada ao descanso, à intimidade e ao cuidado – em espaço permanente de trabalho. Essa invasão do trabalho no espaço doméstico não ocorreu como escolha, mas como imposição, dissolvendo fronteiras que, até então, organizavam minimamente a separação entre o público e o privado (Rita de Cassia MARQUES; Anny Jackeline Torres SILVEIRA; Denise Nacif PIMENTA, 2020, p. 228).

No cotidiano pandêmico, a casa passou a concentrar múltiplas funções simultâneas: local de ensino, de reuniões virtuais, de planejamento pedagógico, de correções, de atendimento às demandas institucionais e, ao mesmo tempo, espaço de cuidado com filhos, familiares, tarefas domésticas e gestão da vida cotidiana. Essa sobreposição de papéis intensificou a carga de trabalho docente e produziu um estado contínuo de disponibilidade, no qual o tempo do trabalho se estendia para além dos horários formais, atravessando a noite, os fins de semana e os momentos antes reservados ao descanso (Rebecca Machado OLIVEIRA DA SILVA; Liége Maria Queiroz SITJA, 2020).

As cartas escritas pelas companheiras evidenciam que essa reorganização forçada do espaço doméstico não se deu apenas no plano material, mas também no plano simbólico e

afetivo. A ausência de limites claros entre casa e trabalho docente produziu sentimentos de exaustão, culpa, sobrecarga e, em muitos casos, a sensação de nunca “desligar”. O que se expressa nas narrativas não é apenas o aumento das tarefas, mas a experiência de ter a intimidade constantemente atravessada por demandas institucionais, telas ligadas, notificações e cobranças invisíveis.

Para as mulheres professoras, essa experiência foi atravessada por desigualdades historicamente construídas. A centralidade do cuidado, socialmente atribuída às mulheres, intensificou-se no contexto do ensino remoto, fazendo com que o trabalho docente se somasse às responsabilidades domésticas e familiares, muitas vezes sem qualquer redistribuição ou reconhecimento. Assim, a casa, ao ser invadida pelo trabalho docente, tornou-se também um espaço de tensionamento, resistência e negociação constante entre aquilo que era possível sustentar e aquilo que ultrapassava os limites do corpo e da saúde emocional (Lívia Mendes Moreira MIRAGLIA; Aysla Sabine Rocha TEIXEIRA, 2021).

É a partir dessas vivências narradas nas cartas que esta categoria de análise se constitui. Ao reunir os trechos que abordam a dissolução das fronteiras entre o público e o privado, busco compreender como as mulheres professoras significaram essa experiência e quais marcas ela deixou em suas trajetórias pessoais e profissionais. Mais do que descrever um contexto, essa categoria revela um modo de viver e sentir o trabalho docente em tempos pandêmicos, tornando visível aquilo que, por muito tempo, permaneceu naturalizado e silenciado.

Com a rápida e inesperada reconfiguração do trabalho docente, que passou a acontecer majoritariamente de forma virtual, as cartas escritas pelas companheiras revelam como esse deslocamento atravessou o cotidiano e transformou o espaço doméstico em extensão da escola.

Considerando que a docência, de forma abrupta e inesperada, passou a acontecer virtualmente, vejamos o que dizem algumas companheiras sobre a invasão do trabalho docente no tempo/espaço da vida privada:

[...] Logo vieram as aulas remotas, primeiro só com o envio de atividades e a criação dos grupos de WhatsApp, depois com a produção de videoaulas. Aos poucos, sem perceber, a minha cozinha foi sendo tomada pela sala de aula. Minha mesa cheia de papéis e livros e eu que trabalhava no turno da tarde, tinha as manhãs ocupadas por intermináveis reuniões online. Meus filhos tinham aula online e eu precisava ajudá-los nas tarefas e emprestar meu celular ou computador para que pudessem baixar as atividades. (Rosiane Kieffer de ARAUJO, 2024)

[...] No contexto da pandemia não estávamos dentro do espaço físico da escola e com isso a trouxemos para nossos lares. Havia uma preocupação enorme em atendermos os estudantes e suas famílias, por muitas vezes o meu espaço com minha família ficou em segundo plano, diante disso ficamos reféns dentro de nossa própria casa, preocupados com os possíveis contatos de familiares solicitando auxílio, esclarecimentos, respostas aos vídeos e nós deveríamos sempre estar disponíveis. Em muitos momentos senti que não tinha mais um espaço/tempo que fosse meu e isto foi muito ruim. (Franciani Douro HOFFMANN, 2024)

[...] Nas escolas em que eu trabalhava, organizamos tudo em apostilas que tinham atividades para um mês, isso demandava muito da gente como professora. Quando elas retornavam, eu gastava horas corrigindo tudo para dar uma devolutiva e notas para os meus estudantes. Sem contar da loucura dos grupos de WhatsApp, onde eu tinha horário para postar as atividades e estar ali, disponível 100% para os meus estudantes, explicando, tirando dúvidas e auxiliando no que for preciso. Eu postava curiosidades, questionamentos, desafios, eu fazia aquele meu momento de uma aula ser extremamente interativo e aí, naquele horário, muitos alunos me chamavam no privado e eu respondia todos com áudio, com explicação dos conhecimentos. (Liliana GRECCO PEREIRA, 2024)

[...] Em meio a tudo isso, ainda tínhamos que dar conta de fazer cursos, comprovar que estávamos ali trabalhando, eram muitas atividades para corrigir, estudantes que não tinham recebido a atividade da semana e devido a isso estavam atrasados nas atividades. Organizar as atividades enviadas e as que eram recebidas também era bem estressante. (Suellen Portes Bernardo MAJESKI, 2024)

[...] tive que organizar uma formação com os professores da escola e a equipe do Centro de Referência em Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do município de Domingos Martins, pois, muitos profissionais não compreendiam a necessidade da adaptação das atividades enviadas para casa para os estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Éramos muito cobrados em fazer atividades, utilizar o WhatsApp, gravar vídeos e não tínhamos nenhum apoio. Precisamos usar o nosso celular particular, o nosso notebook, nossa internet. (Ivone Aparecida Lorenzoni Boone MONHOL, 2024)

Essas narrativas evidenciam que a transição do ensino presencial para o remoto não foi uma tarefa fácil, já que exigiu de cada uma de nós muitas adaptações pessoais, familiares e profissionais, já que agora nossa casa tornara-se um ambiente de labor. Conseguimos observar que a fronteira que existia entre nosso espaço privado, do lar, adquiria dimensões públicas, pois nossa casa se tornara a escola.

A esse respeito destaco que a transposição da sala de aula para os espaços domésticos trouxe uma ressignificação dos ambientes familiares, como nos aponta Rosiane Kieffer de Araujo (2024) ao dizer que “Minha cozinha foi sendo tomada pela sala de aula”, deixando evidente que a sobreposição entre o espaço do trabalho docente e o espaço doméstico impôs uma reorganização da rotina e uma intensificação da jornada laboral (Emmanoela de Almeida

Paulino LIMA, 2021). A entrada de reuniões intermináveis nas manhãs, somada à tarefa de apoiar os filhos nas aulas *online*, revela o acúmulo de funções e a dificuldade em estabelecer limites entre o labor e a vida pessoal.

O *home office*, imposto de forma abrupta, deslocou o trabalho docente para dentro dos lares, subvertendo a função social da casa. Espaço historicamente associado ao descanso e à vida familiar, o ambiente doméstico passou a ser continuamente reorganizado para atender às demandas da docência, revelando uma precarização silenciosa do trabalho pedagógico.

Outro ponto a ser destacado é a percepção que Franciani Douro Hoffmann (2024) relata sobre a sensação de invasão do tempo e espaço privado, pois “[...] Ficamos reféns dentro de nossa própria casa, preocupados com os possíveis contatos de familiares solicitando auxílio”, o que corrobora com as análises das autoras Thiele da Costa Müller Castro, Priscila Pavan Detoni, Carla Garcia Bottega e Jaqueline Tilton (2020), que evidenciam como o ensino remoto promoveu a dissolução das fronteiras temporais, exigindo de cada docente uma disponibilidade contínua, o que aumentou os níveis de estresse e exaustão emocional, já que era preciso ter uma disponibilidade permanente.

Como aponta Christophe Dejours (2018), quando a organização do trabalho invade o tempo da vida, instala-se um sofrimento que não decorre apenas do excesso de tarefas, mas da impossibilidade de interromper, delimitar e simbolizar o tempo do trabalho – situação que se evidencia nas narrativas das professoras, atravessadas por um tempo sempre disponível, fragmentado e continuamente invadido pelas demandas docentes.

Essas experiências não se deram de forma neutra, mas atravessaram corpos femininos historicamente responsabilizados pelo cuidado e pelo trabalho doméstico, intensificando a sobreposição de papéis e exigências no espaço do lar (Silvia FEDERICI, 2019).

Para além da invasão do espaço doméstico, essas narrativas revelam a constituição de um tempo fragmentado, interrompido por demandas sucessivas; de um tempo invadido, no qual o trabalho atravessa todas as horas do dia; e de um tempo sempre disponível, que convoca a docente a responder continuamente às solicitações escolares, diluindo os limites entre trabalho, descanso e vida familiar.

Essa diluição da fronteira entre o pessoal e o profissional é discutida por Antônio Nóvoa (2009, p. 34), ao afirmar que "[...] à docência é também uma experiência de vida" e que o ensino remoto intensificou essa fusão de esferas, muitas vezes de forma violenta e sem consentimento. A invasão da escola no lar simbolizou, para muitos docentes, a perda de fronteiras essenciais para a saúde mental e o equilíbrio emocional.

O relato de Liliana Grecco Pereira (2024) evidencia o esforço das docentes em recriar, no ambiente virtual, a interação própria da sala de aula presencial. A produção de apostilas, o uso intensivo dos grupos de WhatsApp e a comunicação individualizada com os estudantes revelam uma intensificação do trabalho pedagógico e emocional, sustentada quase exclusivamente pelo compromisso ético das professoras.

Esse esforço incessante para manter o engajamento dos estudantes em um contexto de ensino a distância não foi uma tarefa fácil, porque era preciso criar estratégias para estabelecer uma conexão emocional e garantir a continuidade do processo educativo de forma eficaz. Além disso, a pandemia afetou muitos discentes e suas famílias de maneiras diferentes, tornando ainda mais difícil para as professoras atenderem às necessidades específicas de cada um (Joelma Silva ANDRADE, 2021).

A fala de Suellen Portes Bernardo Majeski (2024) sintetiza a sobrecarga enfrentada pelos docentes: além de planejar e corrigir atividades, era preciso comprovar a produtividade por meio da realização de cursos e outras atividades formativas. A demanda excessiva por resultados e a multiplicidade de tarefas convergem com o que Dalila Andrade Oliveira, Edmílson Pereira Junior e Ana Maria Clementino (2021) denominam de “escalada da burocratização do trabalho docente” em tempos pandêmicos, o que gerou muito estresse e adoecimento, já que tudo acontecia de forma rápida e intensa, não havia tempo para pensar, somente para executar.

Dentro de um trabalho remoto, as dificuldades estruturais foram ainda mais evidentes no contexto da educação inclusiva. Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) traz um relato importante, já que houve a necessidade de formar colegas para a adaptação das atividades para estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), precisando trabalhar com o que havia disponível em sua casa, sem receber suporte institucional adequado.

Maurice Tardif (2002) já alertava sobre a multiplicidade de saberes que o docente carrega, mas a pandemia ampliou essa lógica para uma exigência desmedida de trabalho multifacetado, sem os suportes adequados. Fomos abrigadas a ser gestora, técnica de informática, produtora de conteúdo digital, tutora e formadora, muitas vezes simultaneamente, com recursos próprios.

O uso de recursos pessoais para viabilizar o trabalho remoto – como celulares, computadores e internet – revela uma precarização que, segundo Edvaldo Souza Couto, Edilece Couto e Ingrid de Magalhães Porto Cruz (2020), se caracteriza com os processos contemporâneos de intensificação e privatização dos custos do trabalho, transferindo a nós a responsabilidade por garantir as condições materiais do ensino remoto.

Para além da dissolução das fronteiras entre o espaço doméstico e o trabalho docente, as cartas também revelam que essa invasão da escola na casa se deu de forma profundamente desigual e precarizada. Não se tratou apenas de reorganizar rotinas, tempos e afetos, mas de lidar com a ausência de condições materiais básicas para o exercício do trabalho pedagógico.

A casa passou a ser sala de aula, escritório e espaço de atendimento, sem que houvesse, por parte das instituições, suporte tecnológico ou infraestrutura adequada. É nesse contexto que a narrativa de Simone dos Santos Trabach (2024) se inscreve, trazendo à tona, de maneira sensível e concreta, os limites materiais impostos ao trabalho docente durante a pandemia. Assim, ela nos diz que:

[...] Meu celular já não era muito bom, às vezes travava e eu não conseguia corrigir as atividades, era um sofrimento! Eu ainda tinha a dificuldade de não ter internet em casa, porque aqui na minha localidade ninguém tinha e sozinha ficaria muito caro para colocar. Como disse no encontro, tive que improvisar uma garrafa de plástico com areia e brita e colocava em um banco de madeira, do lado de fora de casa para colocar o celular dentro e conseguir sinal, somente assim conseguia enviar as atividades para escola e depois postar no grupo. Tive que colocar internet em minha casa sem poder financeiramente para conseguir trabalhar.

Essa narrativa evidencia, de forma contundente, a ausência de políticas institucionais voltadas à garantia de condições materiais mínimas para o exercício do trabalho docente no contexto do ensino remoto emergencial. Algo que emergiu com força nos diálogos do grupo-pesquisador foi o fato de que, em nenhum momento, houve um levantamento prévio por parte das instituições sobre as condições tecnológicas das professoras, como acesso a computador,

internet ou equipamentos adequados, transferindo para cada docente a responsabilidade individual pela viabilização do trabalho remoto.

Segundo Carlos Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente é inseparável de condições institucionais adequadas. Sem suporte, os professores ficaram à mercê de sua criatividade e resiliência individuais, aprofundando a desigualdade educacional e gerando desgaste físico e emocional.

O que a companheira traz para nós foi uma realidade muito comum, principalmente entre os professores e professoras da Educação Básica, como nos apontam Flávia Marcele Cipriani, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Ana Carolina Carius (2021), que realizaram no período pandêmico uma pesquisa com docentes da Educação Básica e observaram que a maioria tinha dificuldade no acesso às tecnologias e lhe faltavam equipamentos adequados para o trabalho remoto, evidenciando as dificuldades que foram enfrentadas e a não assistência das instituições públicas ao trabalho docente.

Trazer essas narrativas à tona é revisitar um período em que o fazer pedagógico sofreu uma ruptura radical: a escola deixou de ser um espaço físico coletivo e passou a se inscrever integralmente no interior das casas. Nesse contexto, foi necessário conciliar, de maneira simultânea e exaustiva, o trabalho docente, as tarefas domésticas e o cuidado com a família, em um ritmo acelerado e marcado por exigências crescentes de disponibilidade e resposta imediata.

Foi preciso muita disponibilidade e energia para dar conta de tantas reuniões, atendimentos virtuais pelo WhatsApp às famílias e estudantes, além do preparo das atividades, tudo isso sem descanso, tendo que aprender a manejar novos equipamentos e a utilizar aplicativos para que nosso trabalho pedagógico fosse realizado (Lívia Morel DIAS, 2022).

A esse respeito, gostaria de trazer para o diálogo as contribuições de Joelma Silva Andrade (2021), que, em sua dissertação *Mulheres em territórios de conflitos e violência: a docente universitária e o sofrimento mental antes e durante a pandemia*, ressalta algo muito importante a ser considerado sobre o trabalho docente. Segundo ela, antes da pandemia, esse trabalho já dava sinais de sobrecarga, porque se acumulavam muitas funções e, principalmente, em razão do capitalismo, haver pressão para a produtividade e bons resultados em avaliações externas.

Comungando com essa questão tão pertinente e muito real, Priscila Matos Crisostomo da Silva, Kátia Reis de Souza e Liliane Reis Teixeira (2017, p. 106) nos dizem que:

[...] esses profissionais têm assumido funções que estão além de sua formação e suas atribuições [...] o trabalho docente não está circunscrito apenas às atividades em sala de aula; ele compreende a gestão da escola no que concerne à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. Trata-se de um processo de sobrecarga de trabalho que vem aumentando.

Assim, antes mesmo da pandemia, essa situação já era evidente, mas, diante do contexto pandêmico e da necessidade do ensino emergencial, todas nós, mulheres professoras, de modo particular, precisamos readaptar o labor docente, reorganizar nossa relação com os estudantes e articular esse trabalho às tarefas domésticas, uma vez que a escola passou a habitar, de forma permanente, o interior de nossas casas.

A narrativa de Simone dos Santos Trabach (2024) revela que a casa invadida pelo trabalho não foi apenas um espaço simbólico de sobreposição, mas também um território marcado pela precarização material, pela desigualdade de acesso às tecnologias e pela responsabilização individual das professoras pela sustentação do sistema educacional em um momento de crise.

O trabalho docente se fundiu de tal forma à vida cotidiana que passou a atravessar praticamente todas as atividades diárias, como observamos na fala de Liliana Grecco Pereira (2024):

Eu comecei a perceber que eu andava com meu caderno e com meu celular para todo canto da sala da minha casa. Eu sentava para comer na mesa, o caderno e o celular junto, eu sentava na varanda para brincar com meu filho, o caderno e o celular estava junto, eu carregava no carro, se eu saía para algum lugar... eu carregava porque eu deduzia que algum aluno poderia me chamar. O meu trabalho ele invadiu minha casa, ele invadiu todos os cômodos, ele invadiu o meu celular, a minha vida privada. Era retorno pelo banheiro, pela cozinha, pela sala, no quintal, na estrada, no carro, nos finais de semana.

O trecho da carta revela a intensidade com que o trabalho docente, mediado pelas tecnologias digitais durante a pandemia de Covid-19, invadiu os espaços da vida privada da professora, borrando as fronteiras entre o tempo do trabalho e o tempo pessoal. Trata-se de um

tempo fragmentado e sempre disponível, no qual não há pausas claramente definidas, e a docência passa a ocupar todos os intervalos do dia, inclusive aqueles antes destinados ao descanso e à convivência familiar.

Essa percepção dialoga com o que apontam Dalila Andrade Oliveira, Edmílson Pereira Junior e Ana Maria Clementino (2021), ao destacarem que a pandemia aprofundou a já existente sobrecarga docente, deslocando a escola para dentro das casas e exigindo uma disponibilidade constante por meio de aplicativos e redes sociais. Nesse sentido, o lar deixou de ser um espaço de refúgio, transformando-se em extensão da sala de aula e do ambiente escolar.

Além disso, observa-se no relato a materialidade da presença do caderno e do celular em todos os lugares, o que simboliza não apenas o compromisso da docente, mas também a pressão de estar permanentemente acessível aos estudantes. De acordo com Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), o trabalho docente já se caracteriza como uma atividade multifacetada, permeada por demandas simultâneas; contudo, no contexto remoto, tais exigências se intensificaram pela ausência de delimitação espacial e temporal. A docência, nesse cenário, deixou de estar circunscrita ao espaço escolar para se dissolver nos espaços domésticos, transformando o cotidiano em espaço de trabalho contínuo.

O relato também explicita um processo de exaustão e desgaste emocional, uma vez que descreve a sensação de invasão de sua intimidade. Segundo Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade (2022), a intensificação do trabalho docente no período pandêmico foi acompanhada por sintomas de adoecimento físico e psíquico, como ansiedade, insônia e sensação de permanente vigilância. Essa invasão, portanto, não se limita ao aspecto espacial, mas adentra a subjetividade docente, comprometendo a qualidade de vida e as relações familiares. O brincar com o filho, por exemplo, é interrompido pela presença constante das obrigações profissionais.

Por outro lado, o uso do celular como ferramenta de trabalho representa também a reconfiguração das práticas pedagógicas e comunicacionais. Como pontua Vani Moreira Kenski (2021), as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de interação, mas também intensificaram a lógica da conectividade permanente, criando uma cultura de disponibilidade contínua. Isso gera um paradoxo: ao mesmo tempo em que aproximam professores e alunos, as tecnologias dissolvem limites e naturalizam jornadas de trabalho sem pausas, reconfigurando o que se entende por tempo escolar. A esse respeito, Edivânia Salomão Moreira (2024) afirma:

Mesmo estando em casa, eu acordava no horário que ia para a escola, fazia todas as coisas, mas sempre com a cabeça fervendo. O tempo inteiro estava preocupada, recebendo mensagem. Depois tinha que corrigir as coisas, não tinha hora direito para nada.

A docente evidencia que, mesmo com a mudança do espaço físico, a temporalidade do trabalho docente permaneceu intacta – ou até intensificada –, produzindo um estado contínuo de alerta e preocupação, sintetizado na expressão “cabeça fervendo”. Essa percepção é compartilhada também por Franciane Hoffmann (2024):

Eu não consegui organizar uma rotina com todos os meus horários delimitados, não havia hora para trabalhar, cuidar da casa ou dos meus filhos, tudo isso se fundiu. Tive que atender a muitas famílias a noite, fora do meu horário de trabalho, não era a minha obrigação, mas como algumas só podiam dialogar comigo a noite, eu não tinha escolha. Por muitas vezes me senti refém dentro de minha própria casa, preocupada com os possíveis contatos de familiares solicitando auxílio, esclarecimentos, respostas aos vídeos, por isso era preciso estar sempre disponível.

Esses relatos revelam como a casa e o trabalho se fundiram de tal forma que não havia mais distinção entre essas dimensões da vida, pois cuidar do lar e do trabalho não era mais definido pelo tempo, mas apresentado de acordo com o que era demandado pelas famílias dos estudantes. Assim, a afirmação “eu não tinha escolha” revela que a disponibilidade contínua não se configurou como opção individual, mas como uma exigência moral e profissional, produzindo um sentimento de obrigação que atravessa a subjetividade docente.

Às vezes me pego refletindo sobre essa exigência de uma disponibilidade quase ininterrupta. Ela se valeu, e foi sustentada, pelo compromisso ético que temos com a docência, já que compreendíamos que, para muitas crianças, adolescentes e famílias, a escola – mediada por nós – era o único apoio possível naquele contexto.

Seja como for, é possível afirmar que, sob certos aspectos, a pandemia dissolveu as fronteiras entre vida pessoal e profissional, inaugurando um processo que mesclou atividades de cuidado, responsabilidades domésticas e obrigações laborais. Esse cenário reflete a intensificação do trabalho docente durante a pandemia de Covid-19, quando a escola se deslocou para dentro da casa, fazendo com que a rotina se tornasse difusa e fragmentada. Segundo Dalila Andrade de Oliveira, Edmílson Pereira Junior e Ana Maria Clementino (2021), a ausência de delimitação temporal do trabalho remoto contribuiu para o surgimento de uma

sobrecarga invisível, marcada por longas jornadas e pela exigência de disponibilidade constante.

Ao atender famílias fora do seu horário de trabalho, o trabalho docente reforça o papel da escola como espaço de mediação social e afetiva, mas também evidencia a precarização da docência. Como discute Michael Whitman Apple (2019), as políticas educacionais contemporâneas ampliaram as pressões sobre os professores, responsabilizando-os não apenas pelo ensino, mas por uma gama de demandas sociais. No contexto pandêmico, essa responsabilização foi ainda mais acentuada, resultando em práticas que ultrapassaram as atribuições formais da profissão, como o atendimento em horários noturnos.

A ausência de uma rotina claramente estruturada revela também a sobreposição de papéis assumidos pelas mulheres professoras. Como pontuam Lívia Mendes Moreira Miraglia e Aysla Sabine Rocha Teixeira (2021), a pandemia expôs e intensificou as desigualdades de gênero, já que, historicamente, as mulheres acumulam funções relacionadas ao trabalho doméstico, cuidado com os filhos e, simultaneamente, ao trabalho profissional. No relato, a fusão entre cuidar da casa, ensinar e maternar ilustra as múltiplas jornadas que recaem sobre as professoras, gerando exaustão física e emocional.

Franciani Douro Hoffmann (2024) ainda complementa dizendo que:

Na pandemia, senti como se tivesse perdido a diferença de espaço e tempo/ trabalho e vida pessoal, porque nós, professoras sempre trazemos algo para casa, seja um planejamento, uma atividade para finalizar, algum material que precisa ser complementado que não deu tempo de fazer na escola, mas na pandemia a gente perdeu completamente essa divisão, porque era tudo junto, filho pequeno, marido, casa, trabalho, tudo ficou junto e misturado e ainda era preciso sempre esclarecer para a equipe pedagógica o que estávamos fazendo, como nosso trabalho estava sendo realizado, era muita pressão.

Aqui a companheira explicita que, antes da pandemia, embora o trabalho docente já extrapolasse o espaço escolar, ainda existiam fronteiras mínimas entre o tempo institucional e a vida privada. Com o ensino remoto, essas divisões foram completamente dissolvidas, fazendo com que trabalho pedagógico, cuidado com os filhos, tarefas domésticas e vida conjugal se fundissem em um mesmo espaço-tempo. Essa sobreposição recaiu de forma mais intensa sobre as mulheres, uma vez que as atividades domésticas e de cuidado continuam sendo social e historicamente atribuídas a elas (Maria Betânia ÁVILA; Verônica FERREIRA, 2014).

Nesse sentido, a docência no período remoto pode ser compreendida à luz do conceito de intensificação do trabalho, proposto por Andy Hargreaves (2001) e atualizado por autores como Dalila Andrade Oliveira e Ada Ávila Assunção (2009), para quem o aumento das tarefas, a ausência de tempo de descanso e a flexibilização forçada de horários configuram uma dinâmica de exploração laboral. A obrigação de dialogar com famílias à noite expressa essa intensificação, pois o tempo livre, que deveria ser destinado ao descanso e ao convívio familiar, é capturado pelo trabalho.

Rosiane Kieffer de Araujo (2024) relata uma experiência vivenciada durante a pandemia que nos permite refletir sobre as formas pelas quais as instituições escolares operaram processos de cobrança e responsabilização individual das docentes. Em sua narrativa, a professora afirma que:

Estava esgotada, sem tempo para mim e só me sentindo cobrada e responsabilizada por qualquer dificuldade dos alunos ou pais em entender as tarefas. Fui chamada na escola pelo diretor por ter me esquecido de uma reunião *on-line* que nem aconteceu no meu horário de trabalho! Mesmo em pedaços, precisei sorrir nos vídeos, responder as mães à noite, nos finais de semana, pois não saberia quando conseguiria contato novamente.

Essa narrativa é impactante porque, ao afirmar que estava “[...] esgotada, sem tempo para si” e responsabilizada pelas dificuldades de alunos e famílias, a companheira explícita de forma contundente a dimensão subjetiva e estrutural existente: por estar visível, disponível, era sempre cobrada e responsabilizada. A cobrança por parte da gestão escolar – expressa na convocação para uma reunião *on-line* fora de seu horário de trabalho – e a exigência de manter uma postura de disponibilidade permanente, “sorrindo nos vídeos” e respondendo mensagens à noite e nos finais de semana, revelam como o trabalho docente exercido por mulheres ainda é compreendido como um labor sem fronteiras, marcado pela desconsideração das condições objetivas de sua realização.

Por trás dessa cobrança – como a do diretor que responsabiliza a companheira por um esquecimento em meio ao esgotamento – encontra-se uma estrutura que desqualifica o sofrimento e a sobrecarga docente. Michele Perrot (2005) já havia observado que o trabalho feminino, embora fundamental para a sustentação das sociedades, tende a ser silenciado ou desvalorizado socialmente, mesmo quando as mulheres constituem a maioria em determinados campos profissionais, como é o caso do magistério.

Shirley Macêdo (2020) contribui para a compreensão desse fenômeno ao analisá-lo como efeito da divisão sexual do trabalho educacional, na qual a docência exercida por mulheres permanece em posição subordinada, marcada por exigências de cuidado, dedicação e disponibilidade afetiva, sem a contrapartida de reconhecimento institucional ou valorização salarial. A invisibilidade, portanto, não se produz pela ausência, mas pelo excesso de naturalização: o trabalho das mulheres está sempre presente, mas raramente é legitimado como um trabalho qualificado, digno de condições adequadas e de limites claros.

A narrativa em análise, assim, não se configura como um desabafo individual, mas como a expressão de uma condição coletiva que atravessa a docência feminina no Brasil. Ela materializa a sobreposição entre expectativas sociais de gênero e demandas institucionais da escola, revelando um processo no qual a professora é convocada a assumir, simultaneamente, os papéis de trabalhadora, cuidadora, mãe substituta, psicóloga e mediadora. A invisibilidade institucional da docência feminina manifesta-se, portanto, naquilo que não é reconhecido: o direito ao descanso, à delimitação da jornada de trabalho e ao cuidado com a saúde mental das profissionais que sustentam a base da educação brasileira – direitos que, no contexto pandêmico, foram sistematicamente negados, a ponto de até o sofrimento se tornar socialmente interdito.

A experiência da professora evidencia, ainda, uma dimensão contemporânea da invisibilidade institucional: a diluição das fronteiras entre trabalho e vida pessoal. Durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto se tornou a única alternativa, as professoras foram convocadas a ampliar sua disponibilidade para além dos limites contratuais, assumindo a responsabilidade de manter vínculos pedagógicos e afetivos em condições adversas (Sâmara Carla Lopes GUERRA DE ARAUJO; Silvia Cristina YANNOULAS, 2021). Tal processo expressa aquilo que Maria Betânia Ávila e Verônica Ferreira (2014) denominam como naturalização da sobrecarga docente feminina, uma expectativa social de que as mulheres estejam sempre acessíveis, resilientes e disponíveis, independentemente das condições institucionais oferecidas.

Diante disso, os testemunhos epistolares aqui mobilizados revelam a necessidade de políticas que assegurem o direito à desconexão e reconheçam os impactos da intensificação docente sobre a saúde mental. Como ressalta António Nóvoa (2020), pensar o futuro da profissão docente implica repensar a organização do trabalho e criar condições que respeitem a

vida pessoal dos professores. Nesse sentido, as cartas escritas por mulheres docentes se tornam documentos fundamentais para compreender como a fusão entre vida privada e profissional compromete não apenas o bem-estar individual, mas também a própria sustentabilidade da educação como prática social.

As narrativas epistolares analisadas evidenciam como a experiência docente durante a pandemia de Covid-19 provocou a dissolução das fronteiras entre a vida pessoal e o trabalho, transformando o lar em espaço de ensino, cuidado e comunicação constante com alunos e famílias. Os relatos das companheiras mostram como a rotina se tornou fragmentada, marcada pela presença contínua de dispositivos tecnológicos e pela necessidade de estar sempre disponível, mesmo em horários que deveriam ser dedicados ao descanso e ao convívio familiar.

As cartas revelam, ainda, a intensificação do trabalho docente e o acúmulo de funções, especialmente entre mulheres, que passaram a conciliar, de forma sobreposta, as tarefas domésticas, o cuidado com os filhos e as exigências profissionais. Essa sobrecarga está relacionada à precarização do trabalho e à responsabilização crescente dos professores por demandas que extrapolam suas atribuições pedagógicas, como o atendimento a famílias em horários noturnos.

Assim, cada partilha revela os impactos subjetivos e emocionais dessa dinâmica, apontando para o desgaste físico, a exaustão e a invasão da vida privada. Ao mesmo tempo, denuncia a necessidade urgente de políticas que reconheçam o direito à desconexão e garantam condições dignas de trabalho docente. Nesse sentido, as cartas das professoras se tornam registros fundamentais para compreender os efeitos da pandemia sobre a profissão e para projetar alternativas de valorização e proteção à saúde dos educadores.

Ao longo das narrativas, a disponibilidade permanente não aparece apenas como uma exigência imposta de fora, mas como um compromisso que foi sendo incorporado subjetivamente pelas professoras. A necessidade de responder, atender, explicar e estar presente, mesmo em contextos de exaustão, revela uma culpa silenciosa: a sensação de que não estar disponível significaria falhar como docente. Esse movimento pode ser compreendido à luz do que Byung-Chul Han (2015) denomina de autoexploração, na qual a pressão deixa de ser apenas externa e passa a ser internalizada pelos próprios sujeitos, que se responsabilizam

individualmente por exigências estruturais. A culpa, atravessada por marcadores de gênero, intensifica esse processo e dificulta a construção de limites entre o trabalho e a vida pessoal.

4.3 A Hiperfeminização do Trabalho Docente na Pandemia

A categoria da hiperfeminização do trabalho docente emerge, nesta carta, como chave interpretativa para compreender a intensificação generificada da docência durante a pandemia. Ela não designa a simples presença majoritária de mulheres na profissão, mas a radicalização de uma estrutura histórica que articula docência, cuidado e responsabilização moral feminina. Se a feminização refere-se à composição da categoria, a hiperfeminização diz respeito à intensificação qualitativa e quantitativa das exigências materiais, afetivas e simbólicas dirigidas às mulheres professoras. Trata-se da atualização, em contexto de crise sanitária, da divisão sexual do trabalho que, como demonstram os estudos feministas, associa às mulheres a gestão do cuidado, da casa e da vida cotidiana, mesmo quando inseridas no trabalho formal.

Com o fechamento das escolas e a migração abrupta para o ensino remoto, a pandemia não criou essa lógica – ela a expôs e a radicalizou. A casa tornou-se simultaneamente sala de aula, espaço doméstico e território emocional; o corpo da professora converteu-se em mediação pedagógica permanente; e a disponibilidade feminina foi reiterada como pressuposto tácito do funcionamento escolar. Nesse cenário, a sobreposição entre trabalho doméstico, trabalho pedagógico e trabalho emocional deixou de ser implícita para tornar-se experiência cotidiana narrada nas cartas.

A docência na Educação Básica brasileira é marcada por um processo histórico de feminização que não se restringe à predominância numérica de mulheres, mas se estrutura como construção simbólica e política do magistério como extensão do cuidado materno (Jane Soares de ALMEIDA, 1998; Guacira Lopes LOURO, 1997). Ao longo do século XX, consolidou-se a associação entre ensinar, zelar, proteger e afetar – atributos culturalmente atribuídos ao feminino. Essa construção produziu efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que possibilitou a inserção massiva das mulheres no mundo do trabalho, contribuiu para a desvalorização social e salarial da profissão, ancorada na ideia de vocação e não de trabalho especializado.

No Brasil, desde o século XIX, a docência é marcada por uma forte presença feminina, especialmente no ensino primário. O movimento de feminização da profissão está associado a processos históricos que articularam a necessidade de expansão da escolarização à construção de papéis de gênero socialmente definidos. Como lembra Guacira Lopes Louro (1997), a entrada massiva das mulheres no magistério esteve vinculada à ideia de que elas seriam naturalmente mais aptas ao cuidado e à educação das crianças, reproduzindo, no espaço escolar, funções tradicionalmente atribuídas ao espaço doméstico. Essa associação contribuiu para consolidar a docência como uma profissão majoritariamente feminina, mas também como uma prática subalternizada, de baixo prestígio social e remuneração.

No início do século XX, a valorização das carreiras intelectuais e de maior *status* social foi direcionada, sobretudo, aos homens, enquanto as mulheres permaneciam majoritariamente restritas ao magistério primário. Como aponta Maria Cristina Aranha Bruschini (2007), a expansão do ensino normal representou importante porta de entrada para muitas mulheres no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, reforçou a lógica da divisão sexual: elas eram vistas como “vocacionadas” para a educação, e não como profissionais cuja atuação exigia reconhecimento e valorização institucional. Esse processo contribuiu para a construção de uma invisibilidade estrutural, na qual a docência feminina era naturalizada, mas não legitimada como uma atividade de saber especializado.

Durante o período de modernização educacional no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960, a presença das mulheres no magistério se ampliou de forma significativa; contudo, o prestígio da profissão continuou concentrado em cargos de direção, gestão e no ensino superior, espaços majoritariamente ocupados por homens (Jane SOARES DE ALMEIDA, 1998). Consolidou-se, assim, um paradoxo: enquanto as mulheres se tornavam maioria na educação básica, permaneciam minoria nos espaços de poder e decisão. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da análise de Michele Perrot (2005), que discute o não reconhecimento histórico das mulheres, cujo trabalho, embora essencial, foi sistematicamente ocultado ou desvalorizado pelas instituições.

No final do século XX, os estudos feministas e de gênero aprofundaram a análise dessas desigualdades. Michael Whitman Apple (1986) demonstra que a divisão sexual do trabalho educacional não é resultado de escolhas individuais, mas expressão de estruturas sociais que reproduzem hierarquias e desigualdades de gênero. Em diálogo com essa perspectiva, Danielle

Fernandes Vasconcelos Alves e Ana Ignez Belém Nunes (2016) destacam que o magistério foi sendo ocupado por mulheres em função de políticas educacionais que se beneficiaram da mão de obra feminina barata, ao mesmo tempo em que reforçavam estereótipos de docilidade, dedicação e abnegação.

A literatura sobre divisão sexual do trabalho (Helena HIRATA; Danièle KERGOAT, 2007; Danièle KERGOAT, 2010) demonstra que as sociedades capitalistas se organizam a partir da separação entre trabalho produtivo e reprodutivo, atribuindo às mulheres a responsabilidade prioritária pelo cuidado e pela manutenção da vida cotidiana. No caso das professoras, essa divisão assume contornos particulares, pois o trabalho docente já é, em si, atravessado por dimensões relacionais e afetivas. Assim, o que se observa não é apenas a sobreposição de jornadas, mas a fusão estrutural entre trabalho pedagógico e trabalho de cuidado.

Com a pandemia de Covid-19, essa arquitetura histórica sofreu uma intensificação abrupta. O ensino remoto deslocou a escola para dentro das casas, dissolvendo fronteiras entre público e privado e ampliando a jornada para além dos limites institucionais. À luz das reflexões de Ricardo Antunes (2020), pode-se afirmar que houve um processo de intensificação e expansão do trabalho, marcado pela exigência de disponibilidade permanente, aprendizagem tecnológica acelerada e reinvenção pedagógica. Contudo, para as mulheres professoras, essa intensificação assumiu caráter generificado: além da adaptação profissional, recaíram sobre elas as demandas ampliadas do cuidado familiar, do acompanhamento escolar dos filhos e da gestão emocional do lar em contexto de crise sanitária.

É nesse cenário que propomos compreender a noção de hiperfeminização do trabalho docente. Ela não foi a criação de uma nova condição, mas a radicalização de uma estrutura histórica de responsabilização feminina. Diferentemente da feminização histórica, a hiperfeminização designa a ampliação e radicalização das expectativas de gênero sobre as professoras, sobretudo no que tange à disponibilidade integral, à responsabilidade moral e à sustentação afetiva dos processos educativos.

Como indicam Silvia Federici (2017) e Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (2015), o trabalho reprodutivo tende a ser naturalizado e invisibilizado; durante a pandemia, essa naturalização foi tensionada, mas também aprofundada. A crise sanitária funcionou, portanto,

como lente de aumento das desigualdades estruturais de gênero, tornando visível a centralidade – e o peso – do trabalho feminino na sustentação da escola pública.

A análise da hiperfeminização do trabalho docente pode ser ainda tensionada a partir das formulações de Nancy Fraser (2020), especialmente quando esta autora discute a crise contemporânea da reprodução social. Para Fraser, o capitalismo neoliberal intensifica a exploração do trabalho produtivo ao mesmo tempo em que desestabiliza as condições que sustentam a reprodução da vida, deslocando para as famílias – e, de modo desproporcional, para as mulheres – a responsabilidade por recompor o tecido social. Nesse horizonte, a pandemia não inaugura a crise, mas radicaliza uma dinâmica já em curso: a transferência silenciosa das tarefas de sustentação da vida para o âmbito privado. No caso das professoras, tal processo assume contornos específicos, pois o trabalho de reprodução social atravessa simultaneamente o espaço doméstico e o espaço escolar.

Ao mesmo tempo, a noção de hiperfeminização pode ser lida à luz da performatividade de gênero discutida por Judith Butler (2003). Se o gênero se constitui por meio da repetição regulada de normas que definem o que é inteligível como “feminino”, a pandemia intensificou as expectativas normativas sobre o corpo-docente-mulher. Esperava-se que as professoras fossem tecnicamente competentes, emocionalmente disponíveis, maternalmente acolhedoras e permanentemente resilientes. A hiperfeminização, nesse sentido, não se reduz à ampliação quantitativa de tarefas, mas implica a reiteração exacerbada de performances de cuidado e abnegação como condição de legitimidade profissional.

Essa sobrecarga normativa dialoga com o que Nancy Fraser (2020, p. 54) denomina de “[...] contradições do cuidado”, enquanto o sistema educacional depende estruturalmente do trabalho afetivo e relacional das mulheres, não há correspondente reconhecimento material e simbólico que sustente tal exigência. Produz-se, assim, um paradoxo: a centralidade do trabalho docente feminino torna-se evidente em momentos de crise, mas essa evidência não se converte automaticamente em redistribuição, reconhecimento ou transformação estrutural. A hiperfeminização, portanto, opera na tensão entre visibilidade e persistência da desigualdade.

Nessa perspectiva ampliada, compreender a pandemia como dispositivo revelador não significa romantizar a resistência das professoras, mas reconhecer que suas narrativas expõem as engrenagens generificadas que estruturam a escola pública. A hiperfeminização emerge

como categoria analítica capaz de articular divisão sexual do trabalho, intensificação neoliberal e performatividade de gênero, evidenciando que o ensino remoto foi também um laboratório social onde se exacerbaram as normas que historicamente moldam a docência feminina. É nesse ponto que as cartas se tornam fundamentais: elas não apenas testemunham a experiência, mas desestabilizam a naturalização dessas expectativas, reinscrevendo o cuidado como prática política e não como destino.

É nesse entrecruzamento entre reprodução social, performatividade de gênero e intensificação neoliberal que as narrativas das professoras se inscrevem. Suas falas não apenas ilustram o conceito de hiperfeminização – elas o corporificam, revelando como a sobrecarga, o cuidado ampliado e a exigência de disponibilidade infinita atravessaram o cotidiano docente. Ao escutá-las, a categoria teórica ganha carne, tempo e experiência, permitindo compreender que a pandemia não criou a desigualdade, mas a expôs em sua forma mais aguda e reiterada.

Se faz importante destacar que a pandemia não criou a desigualdade de gênero na docência, ela a expandiu, aprofundou e tornou incontornável, pois a intensificação das expectativas de cuidado, disponibilidade e responsabilização atribuídas às mulheres professoras já acontecia.

Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) explicita esse movimento ao afirmar que:

Nós que somos trabalhadoras da educação sabemos que a desigualdade nas tarefas do lar é histórica. O machismo masculino sempre se evidenciou nas relações das sociedades. O homem deveria ser o provedor do lar e a mulher à responsável pelos afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Com a modernidade à mulher passou a conquistar o mercado de trabalho. Mesmo com uma remuneração menor que a dos homens, muitas delas passaram a ser a provedora da família. Com todas estas conquistas a mulher não abdicou das suas funções do lar e do cuidado com os filhos. Ela inicia uma nova fase de jornada dupla de trabalho. Com a pandemia do Covid- 19 a situação ainda ficou mais difícil. A mulher além de fazer todas as atividades domésticas, trabalhar em *home office* também precisou assumir a função de professora dos filhos e a sua jornada de trabalho passa a ser tripla.

A professora não descreve apenas uma sobrecarga circunstancial. Ela revela a intensificação de uma estrutura histórica: a divisão sexual do trabalho, analisada por Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), que organiza socialmente o cuidado como responsabilidade feminina. O que a pandemia fez foi expandir essa lógica para dentro da casa-escola digitalizada, fundindo definitivamente trabalho produtivo e reprodutivo.

Essa ampliação das demandas produziu também efeitos na saúde mental das mulheres –professoras. Como Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) registra, “Esta sobrecarga de trabalho da mulher e a incerteza do futuro com o desenrolar da pandemia fez com que muitas de nós adoecêssemos com ansiedade, depressão, fobias e muitas outras doenças”. Aqui, a hiperfeminização aparece não apenas como ampliação de tarefas, mas como sobreposição de exigências morais e emocionais. A mulher professora deveria dar conta de tudo: da casa, dos filhos, dos alunos, do uso da tecnologia, das próprias emoções e das emoções alheias.

Liliana Grecco Pereira (2024) aprofunda essa compreensão ao nomear a invisibilidade histórica do trabalho doméstico:

No cenário educacional nacional, e aqui na nossa região também, a presença feminina é predominante, e sempre foi. Apesar de muitos avanços conquistados, nós mulheres ainda enfrentamos obstáculos estruturais e culturais que dificultam muitas questões, sejam pessoais ou profissionais, o esgotamento e sobrecarga de trabalho durante a pandemia, não estaria ilesos de todos os fardos que recaí sobre as mulheres, mães e professoras. O trabalho doméstico é muitas vezes tratado como um ‘trabalho natural’ que não é reconhecido como trabalho produtivo. A invisibilidade e desvalorização do trabalho doméstico é uma forma de opressão de gênero que precisa ser enfrentada pela luta feminista.

Ao afirmar que o trabalho doméstico é naturalizado, a professora nos permite compreender que, durante a pandemia, essa naturalização se estendeu ao trabalho docente remoto. Ensinar de casa passou a ser visto como uma extensão “esperada” da condição feminina, como se a adaptação tecnológica e pedagógica fosse apenas mais uma tarefa no repertório feminino de cuidados.

A hiperfeminização manifesta-se, portanto, na sobreposição entre três dimensões que, durante a pandemia, deixaram de ser fronteiras e tornaram-se camadas simultâneas da experiência docente: o trabalho doméstico, o trabalho pedagógico e o trabalho emocional. O trabalho doméstico não cessou – ao contrário, intensificou-se com a permanência contínua da família em casa, a reorganização das rotinas, o cuidado ampliado com filhos, idosos e doentes. O trabalho pedagógico, por sua vez, exigiu reinvenção tecnológica, planejamento redobrado, produção de materiais digitais, acompanhamento individualizado de estudantes e mediação constante com as famílias. Já o trabalho emocional, frequentemente invisibilizado, consistiu na

sustentação afetiva de alunos angustiados, de responsáveis inseguros e, não raro, de si mesmas, em meio ao medo, ao luto e à incerteza coletiva.

Essas três dimensões não se sucederam no tempo; elas se acumularam no mesmo espaço – o da casa transformada em escola – e no mesmo corpo – o da mulher professora. Enquanto ensinavam, as docentes cuidavam; enquanto cuidavam, mediavam conflitos; enquanto mediavam, continham emoções próprias e alheias. A hiperfeminização revela-se, assim, como uma experiência de simultaneidade extenuante, na qual o fazer pedagógico se entrelaça ao trabalho reprodutivo e à gestão afetiva da vida. Não se trata apenas de aumento de tarefas, mas da exigência estrutural de que essas múltiplas dimensões coexistam sem ruptura, sustentadas por uma expectativa social que ainda associa às mulheres a responsabilidade pela manutenção do cotidiano e dos vínculos.

Simone dos Santos Trabach (2024) sintetiza esse agravamento ao afirmar que “[...] A chamada ‘dupla jornada’, que consiste na responsabilidade pelo trabalho (emprego) e pelas atividades domésticas, já acontecia antes da pandemia e era enfrentada pelas mulheres. Mas com a pandemia isso se agravou”. O agravamento mencionado pela professora não é apenas quantitativo. Ele é qualitativo. A pandemia dissolveu as fronteiras entre público e privado, como já analisado na categoria anterior, e essa dissolução teve efeitos desiguais. A casa tornou-se sala de aula, estúdio de gravação, espaço de mediação tecnológica e território de cuidado ampliado: tudo simultaneamente.

Franciani Douro Hoffmann (2024) expressa essa intensificação subjetiva quando nos diz que:

Nós mulheres temos que nos desdobrar para alcançar objetivos profissionais e darmos conta de nossas obrigações pessoais e familiares, uma vez que, nós professoras, iniciamos nosso trabalho antes de chegarmos à escola e saímos da escola com tarefas para terminar. Ser mulher e protagonista de nossas histórias, construir uma família e ser responsável por ela, exige muito trabalho, dedicação e persistência!

O “desdobrar-se” aparece aqui como categoria simbólica da hiperfeminização. Não se trata apenas de fazer mais, mas de fragmentar-se para corresponder às múltiplas expectativas sociais. A pandemia radicalizou esse processo ao exigir presença constante, adaptação tecnológica acelerada e disponibilidade emocional irrestrita.

Rosiane Kieffer de Araujo (2024) reforça essa percepção estrutural ao afirmar que:

Nós mulheres, fomos as mais afetadas nesse cenário da pandemia, porque nós já tínhamos essas múltiplas tarefas antes. Isso sempre existiu. Por quê? Porque nós fomos inseridas nesse mercado de trabalho, mas a gente não deixou as tarefas do lar, ainda somos responsáveis pela casa e por todos os serviços que envolvem esse espaço. Nós nunca conseguimos dividir de forma igualitária nossas atividades com os homens. Isso se dá porque vivemos em uma sociedade machista, infelizmente e todas nós fomos aceitando isso ao longo do tempo.

Sua narrativa evidencia que a pandemia não inaugurou a desigualdade; ela a intensificou e a tornou visível. O confinamento escancarou o funcionamento da divisão sexual do trabalho, transformando a docência feminina em eixo central de sustentação da escola e da vida doméstica.

Contudo, as narrativas também revelam que a hiperfeminização não gerou apenas esgotamento; produziu também consciência política. Franciani Douro Hoffmann (2024) afirma: “O único caminho que eu vi, a única luz que eu vi foi a questão de lutas por direitos iguais”. A intensificação das exigências abriu espaço para o reconhecimento de que a sobrecarga não é destino individual, mas estrutura social. Nesse sentido, a pandemia operou como dispositivo de revelação das assimetrias de gênero que atravessam a docência.

Assim, esta categoria permite compreender que o tempo pandêmico não apenas reafirmou a feminização histórica do magistério, mas produziu uma intensificação estrutural de suas marcas: ampliação das responsabilidades, dissolução de fronteiras, expectativa de disponibilidade total e sobreposição de funções produtivas e reprodutivas.

A hiperfeminização do trabalho docente na pandemia evidencia que a escola, sustentada majoritariamente por mulheres, depende estruturalmente de um trabalho que articula cuidado, conhecimento e emoção – dimensões que continuam sendo socialmente atribuídas ao feminino.

Mais do que um fenômeno circunstancial, trata-se de um processo que convoca a repensar as políticas educacionais, as condições de trabalho e as estruturas de gênero que sustentam a docência contemporânea.

Para além da dimensão subjetiva e emocional da sobrecarga docente, as narrativas também revelam que a invisibilidade se materializou de forma concreta nas condições objetivas de trabalho. A exigência de disponibilidade permanente e o sentimento de culpa não operaram

isoladamente, mas foram acompanhados pela ausência de suporte técnico, financeiro e estrutural por parte das instituições. Assim, a docência feminina durante a pandemia foi atravessada não apenas pela intensificação simbólica do trabalho, mas também pela precarização material, que transferiu para as professoras a responsabilidade de garantir os meios necessários para a realização do ensino remoto.

Outra realidade foi ressaltada por Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024), quando relata que “Fomos cobradas e precisávamos utilizar o WhatsApp o tempo todo, gravar vídeos e não tínhamos nenhum apoio, nenhum auxílio com equipamentos ou ajuda de custo para pagar internet, tudo saiu do nosso bolso”. Ela tensiona de maneira contundente a romantização do “ensino remoto emergencial” ao explicitar sua face material e desigual: a docência passou a exigir disponibilidade permanente no WhatsApp, produção constante de vídeos e investimento financeiro próprio em equipamentos e internet. Ao afirmar que “tudo saiu do nosso bolso”, não apenas denuncia a ausência de apoio institucional, mas evidencia o deslocamento silencioso dos custos da política educacional para o corpo e para a economia doméstica das professoras. Nesse movimento, a hiperfeminização do trabalho docente se intensifica: além de pedagogas e cuidadoras, tornam-se também financiadoras do próprio trabalho, assumindo encargos que revelam a naturalização histórica da abnegação feminina na profissão.

Complementando essa narrativa, Simone dos Santos Trabach (2024) relata que:

Como não tinha internet em casa e o sinal no lugar em que eu moro é muito ruim, tive que improvisar uma garrafa de plástico com areia e brita e colocava em um banco de madeira, do lado de fora de casa para colocar o celular dentro e conseguir sinal, somente assim conseguia enviar as atividades para escola e depois postar no grupo, tendo que me comunicar com as famílias dessa maneira.

Mais uma vez, as narrativas evidenciam que a pandemia expôs de forma abrupta e desigual as fragilidades estruturais do trabalho docente, recaindo de maneira mais intensa sobre as mulheres. Diante da urgência de garantir a continuidade do ensino remoto, não houve espaço para planejamento, formação prévia ou oferta de condições institucionais mínimas. O imperativo era claro: realizar as atividades pedagógicas e manter a comunicação com as famílias, independentemente dos meios, dos custos ou do impacto sobre a vida das professoras.

Quando a professora relata ter sido “cobrada o tempo todo”, obrigada a “gravar vídeos” e a utilizar o WhatsApp de forma contínua, sem qualquer apoio institucional ou auxílio para aquisição de equipamentos e acesso à internet, escancara-se uma das faces mais perversas da docência feminina no Brasil. A imagem da educadora improvisando uma garrafa com areia e brita para conseguir sinal de internet torna-se símbolo eloquente da precarização material e simbólica do trabalho docente – uma precarização que é atravessada por marcadores de gênero, território e classe social.

Durante a pandemia de Covid-19, o discurso social que romantizou a capacidade de adaptação das professoras às tecnologias digitais ocultou as condições concretas em que esse trabalho foi realizado. Como apontam Érika Carvalho Silva, Marcos Vinícius Ribeiro de Araújo e Elaine Cristina de Oliveira (2022), as docentes foram convocadas a manter o vínculo pedagógico sem o respaldo institucional necessário, arcando com custos pessoais relacionados a internet, equipamentos e energia elétrica. Esse cenário explicitou o que os autores denominam de “naturalização da sobrecarga docente feminina” (2022, p. 5), na qual a dedicação, o imprevisto e o sacrifício são esperados e valorizados simbolicamente, mas não reconhecidos como trabalho que demanda investimento público, direitos e proteção.

A ausência de suporte material, relatada na narrativa, revela o que Helena Hirata (2018) define como uma dimensão estrutural das desigualdades de gênero: a expectativa de que as mulheres assumam responsabilidades sem que lhes sejam garantidos recursos ou reconhecimento. No campo educacional, essa lógica é reforçada por uma cultura institucional que associa o trabalho docente feminino à vocação e ao cuidado (Guacira Lopes LOURO, 1997), o que contribui para o apagamento de sua dimensão profissional. Essa associação histórica sustenta o que Michele Perrot (2005, p. 24) descreve como a “[...] invisibilidade social das mulheres trabalhadoras”, pois elas estão presentes em todos os espaços, mas permanecem invisíveis em termos de poder e reconhecimento.

Além da dimensão simbólica, a narrativa explicita o peso territorial. A professora que mora em uma região sem acesso à internet está duplamente silenciada, pela condição de gênero e pela exclusão digital que marca os espaços rurais e periféricos. Roseli Salete Caldart (2012) e Mônica Molina e Helana Célia Freitas (2011) já apontavam que as desigualdades de infraestrutura no campo afetam diretamente o trabalho docente, e durante a pandemia essa desigualdade se aprofundou. O imprevisto da “garrafa de plástico com areia e brita” torna-se

metáfora de resistência e de abandono: resistência porque expressa criatividade e compromisso ético com a educação; abandono porque revela a negligência do Estado em assegurar condições mínimas de trabalho às professoras.

Em diálogo com bell hooks (2017), pode-se compreender que essas mulheres, ao insistirem em ensinar mesmo nas margens, reconstroem a docência como um ato político de resistência. Contudo, essa resistência não deve ser romantizada porque ela denuncia a ausência de políticas de cuidado com quem cuida. O gesto da professora, sozinha, tentando “encontrar sinal para enviar as atividades”, traduz o isolamento e o silenciamento do trabalho docente feminino: ele acontece, mas não é visto; o esforço é extremo, mas o reconhecimento é mínimo.

O relato dessa companheira não é apenas um testemunho individual, mas uma denúncia coletiva sobre as condições estruturais de desigualdade que moldam o trabalho docente feminino no Brasil. A hipperfeminização, acentuada pela pandemia, reafirma que as mulheres sustentam cotidianamente o sistema educacional, mas continuam a atuar nas margens – invisibilizadas, precarizadas e silenciadas – mesmo sendo absolutamente fundamentais para sua existência.

Rosiane Kieffer de Araujo (2024) nos apresenta outra situação que representa a falta de empatia quando nos diz que “[...] Tive que ouvir da mãe de um aluno que professora não reclamou da pandemia porque ficou à toa em casa, sendo que as cobranças só aumentaram e o fracasso escolar foi debitado em nossa conta”.

Essa narrativa emocionou a todas nós, pois as cartas foram lidas e partilhadas nas rodas de conversa, tornando visível a intensidade das experiências vividas. Ao acompanhar a emoção da companheira, fomos reconhecendo o quanto a pandemia foi cruel e atravessou nossos corpos e afetos. Nesse sentido, escrever e falar constituíram gestos de resistência e de liberação de dores que, muitas vezes, sequer sabíamos nomear. Vemos aqui o quanto estamos expostas ao julgamento social e à transferência de responsabilidades que recaem sobre nós, professoras – fenômenos centrais na discussão sobre a invisibilidade institucional e simbólica da docência feminina.

Quando Rosiane Kieffer de Araujo nos diz que “Tive que ouvir da mãe de um aluno que professora não reclamou da pandemia porque ficou à toa em casa [...]”, reforça que, ao mesmo

tempo em que são vistas como responsáveis por “salvar” a aprendizagem, as professoras são acusadas de inércia, como se o trabalho remoto significasse descanso. Essa visão deturpada é reflexo de uma longa tradição de desvalorização do trabalho docente das mulheres, que Guacira Lopes Louro (1997) identifica como produto de uma cultura patriarcal que associa a mulher ao cuidado, ao sacrifício e à doação, e não à profissionalização.

Durante a pandemia, essa herança simbólica se atualizou sob novas formas. A expectativa social de disponibilidade total foi acompanhada por uma negação do sofrimento e do esforço docente. Ao serem vistas “como quem ficou à toa em casa”, as professoras enfrentaram a deslegitimação de sua prática e de seu cansaço. Essa desqualificação pode ser compreendida à luz do que Boaventura de Sousa Santos (2019) denomina epistemicídio, aqui atravessado por marcadores de gênero, que apagam e deslegitimam os saberes produzidos por mulheres em campos historicamente feminilizados, como a educação.

Essa desqualificação do trabalho docente feminino, evidenciada no comentário da mãe do aluno e no sentimento de injustiça vivido pela professora, não se restringe ao apagamento do saber pedagógico, como analisa Boaventura de Sousa Santos (2019). Ela se inscreve, também, em uma lógica mais ampla dos trabalhos que sustentam a vida cotidiana – atividades que, historicamente, recaem sobre os corpos femininos e são naturalizadas como obrigação, cuidado ou vocação.

Para aprofundar essa compreensão, torna-se necessário deslocar o olhar do campo estritamente educacional para as estruturas sociais que organizam quem cuida, quem sustenta e quem permanece invisível. É nesse ponto que as contribuições de Françoise Vergès (2020) se tornam centrais, pois permitem compreender como a desvalorização da docência feminina durante a pandemia está imbricada a uma política histórica de exploração do trabalho de cuidado, atravessada por marcadores de gênero, classe e raça.

As reflexões de Françoise Vergès (2020) contribuem de modo decisivo para compreender a desvalorização do trabalho docente feminino, especialmente quando este é atravessado pela naturalização do cuidado. A autora evidencia que, nas sociedades contemporâneas, atividades fundamentais para a sustentação da vida – como educar, cuidar, acolher e manter vínculos – são sistematicamente desvalorizadas por estarem historicamente

associadas ao feminino. Esse processo produz uma lógica perversa: quanto mais indispensável é um trabalho, mais ele tende a ser invisibilizado, precarizado e moralmente exigido.

No contexto da pandemia, essa dinâmica se intensificou, pois as professoras foram convocadas a sustentar a escolarização, o cuidado emocional dos estudantes e o vínculo com as famílias, sem que esse esforço fosse reconhecido como trabalho qualificado, ou seja, acentuou as desigualdades históricas. Ao contrário, como aponta Françoise Vergès (2020), a naturalização do cuidado transforma a dedicação em obrigação moral, apagando o direito ao limite, ao descanso e ao reconhecimento institucional – movimento que atravessa diretamente as narrativas das mulheres professoras analisadas nesta pesquisa.

Quando Rosiane Kieffer de Araujo (2024) afirma que “[...] as cobranças só aumentaram e o fracasso escolar foi debitado em nossa conta”, aprofunda a denúncia. O deslocamento da responsabilidade pela crise educacional para as docentes evidencia a face institucional dessa invisibilidade: a escola, o sistema educacional e as políticas públicas transferem para as mulheres professoras a culpa por problemas de ordem estrutural, mascarando a ausência de suporte estatal. Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade (2022) apontam que a divisão sexual do trabalho educacional faz recair sobre as mulheres o peso simbólico do sucesso ou fracasso da escola, como se fossem moralmente responsáveis por resultados que extrapolam seu campo de atuação profissional.

No contexto da pandemia, esse processo foi intensificado. As políticas emergenciais, centradas na manutenção das aulas a qualquer custo, desconsideraram os impactos emocionais, tecnológicos e sociais do isolamento sobre as professoras (Dalila ANDRADE OLIVEIRA; Edmílson PEREIRA JUNIOR; Ana Maria CLEMENTINO, 2021). A cobrança incessante descrita na narrativa dialoga com o que Nancy Fraser (2020) denomina de crise do cuidado: um cenário em que as instituições se retiram de sua responsabilidade coletiva e transferem às mulheres – sejam mães, enfermeiras ou professoras – o encargo de sustentar o tecido social. No campo educacional, essa crise se manifesta quando as docentes são simultaneamente cobradas a produzir resultados, acolher famílias e manter vínculos afetivos com os estudantes, mesmo em condições profundamente precárias.

Além disso, o julgamento moral dirigido às professoras, presente na fala da mãe, conecta-se ao que Simone de Beauvoir (2020) já denunciava como a condição feminina

reduzida à alteridade: a mulher é constantemente definida em função do outro, raramente reconhecida como sujeito autônomo. No caso da docência, o valor do trabalho feminino passa a ser medido pela satisfação de alunos e famílias, e não pela complexidade intelectual, pedagógica e política da atividade docente. Essa lógica reforça a invisibilidade institucional e impede o reconhecimento da professora como trabalhadora intelectual, portadora de saberes especializados.

Desse modo, as narrativas de Rosiane Kieffer de Araujo (2024) revelam o entrelaçamento entre gênero, trabalho e poder que caracteriza a docência feminina no Brasil. Não se trata de experiências isoladas, mas da expressão de uma condição coletiva de desvalorização e resistência. Como afirma Joan Scott (2017), o gênero é uma categoria útil de análise justamente por permitir compreender como o poder se inscreve nas relações cotidianas; na pandemia, esse poder se materializou por meio de cobranças, deslegitimações e sobrecarga emocional impostas às mulheres professoras.

Ao final, todas nós, professoras, emergimos como sujeitos que sustentam o sistema educacional com seus próprios recursos, tempo e corpo, mas que permanecem sem reconhecimento na narrativa institucional e social da pandemia. Como observa Judith Butler (2021), as crises tornam visíveis as vidas consideradas “não choráveis”, aquelas que sustentam o comum, mas não são reconhecidas em sua vulnerabilidade. É nesse lugar paradoxal que muitas docentes se encontraram: indispensáveis para a manutenção da educação, mas invisíveis em termos de reconhecimento e proteção.

As narrativas aqui analisadas evidenciam que a hiperfeminização docente ultrapassa o campo simbólico e se concretiza nas condições materiais, emocionais e sociais de trabalho das professoras. A pandemia de Covid-19 funcionou como um espelho que refletiu, de forma ampliada, desigualdades históricas que há muito estruturam a profissão docente, tais como a naturalização do cuidado, a precarização laboral e a ausência de reconhecimento institucional. Como mostram os relatos, as professoras foram obrigadas a improvisar recursos, arcar com custos próprios e sustentar o vínculo pedagógico com estudantes e famílias, mesmo em meio ao isolamento, ao medo e ao esgotamento.

Essas experiências revelam, portanto, que a invisibilidade da docência feminina não resulta da ausência de mulheres na educação, mas da persistência de estruturas que

desconsideram suas vozes, saberes e limites. Retomando Judith Butler (2021), trata-se de vidas que sustentam o comum, mas não são reconhecidas como dignas de cuidado, luto ou valorização política. Assim também se configurou a docência feminina durante a pandemia: essencial, mas desconsiderada; presente, mas silenciada.

A ausência de apoio institucional e a intensificação das demandas escolares ocorreram paralelamente à ampliação das responsabilidades domésticas e familiares, especialmente no caso das mulheres. Dalila Andrade Oliveira, Edmílson Pereira Junior e Ana Maria Clementino (2021) destacam que a precarização do trabalho docente atingiu níveis alarmantes nesse período, revelando desigualdades de gênero que atravessam historicamente a profissão. Ao mesmo tempo em que foram responsabilizadas por manter a escolarização de crianças e adolescentes, as professoras tiveram que lidar com a sobreposição de papéis e com a inexistência de políticas institucionais que reconhecessem essas condições excepcionais.

A análise dessas narrativas também remete às reflexões de Heleieth Saffioti (2015) sobre a divisão sexual do trabalho. Para a autora, a invisibilidade das mulheres no espaço público é consequência direta da estrutura patriarcal, que lhes atribui funções ligadas ao cuidado, naturalizadas e desvalorizadas socialmente. No caso das professoras, essa lógica se reproduz no interior das instituições escolares: são convocadas a garantir o vínculo com as famílias e a “sustentar” o processo educativo, mas sem a legitimidade necessária para questionar as condições em que exercem seu trabalho.

O acúmulo de várias atividades realizadas pelas docentes, portanto, não se configura como um fenômeno individual, mas estrutural, diretamente vinculado à forma como as instituições de ensino e as políticas educacionais se organizam. Esse entendimento dialoga com Nancy Fraser (2020), ao destacar que as lutas feministas articulam, de modo indissociável, as dimensões do reconhecimento e da redistribuição. Reconhecer o trabalho docente feminino implica não apenas valorizá-lo simbolicamente, mas garantir condições materiais e institucionais que rompam com a lógica do silenciamento, da culpabilização e da sobrecarga.

A análise das narrativas permite compreender que a hiperfeminização do trabalho docente na pandemia não foi um fenômeno episódico, restrito ao contexto emergencial, mas a explicitação de uma estrutura histórica que organiza a docência a partir de expectativas de gênero. O que se intensificou naquele período foi a naturalização da disponibilidade total das

mulheres professoras – disponibilidade de tempo, de corpo e de afeto. A crise sanitária operou como um revelador social: ao deslocar a escola para dentro da casa, tornou visível a engrenagem que sempre sustentou o cotidiano educacional, mas que raramente foi nomeada como tal. A docência feminina apareceu, então, não apenas como profissão, mas como extensão moral do cuidado, ampliando o alcance daquilo que já se esperava dessas mulheres.

Entretanto, ao tornarem pública essa experiência por meio das cartas e das rodas de conversa, as professoras não apenas denunciaram a sobrecarga; elas produziram reflexividade e consciência crítica sobre a docência e suas condições de trabalho. Nomear a hiperfeminização é romper com a ideia de que a exaustão é destino individual ou falha pessoal. É deslocar a questão do campo da culpa para o campo da estrutura.

Nesse sentido, esta categoria não encerra apenas uma descrição do vivido, mas inaugura uma tomada de posição: compreender a docência feminina como atravessada por relações de poder que precisam ser problematizadas para que o cuidado deixe de ser obrigação silenciosa e se torne escolha ética compartilhada e socialmente reconhecida. Nomear a hiperfeminização foi, portanto, um gesto analítico, mas também ético: significou recusar a naturalização do excesso que recai sobre os corpos e as casas dessas mulheres.

4.4 A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético

Se, por um lado, as narrativas das professoras evidenciaram sobrecarga, precarização e a expansão invisível do trabalho, por outro, revelaram também práticas de resistência que se sustentaram nos gestos cotidianos de cuidado, criando novas possibilidades em meio ao caos. É nesse entrelaçamento entre o esgotamento e a esperança que emerge a categoria “A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético”, em que o exercício docente se configura não apenas como trabalho, mas como escolha ética e prática de humanidade.

Durante a pandemia, o ensino remoto forçado escancarou as fragilidades estruturais do sistema educacional, mas também trouxe à tona o compromisso das professoras com seus alunos e comunidades. O vínculo pedagógico, sustentado por mensagens, ligações e vídeos improvisados, tornou-se uma expressão de afeto e resistência. Como lembra Paulo Freire (2016), ensinar exige coragem, amor e esperança, não como sentimentos ingênuos, mas como

forças políticas que impulsionam a ação transformadora dos sujeitos. Assim, o afeto, longe de se opor à razão, tornou-se uma forma de resistência frente à indiferença institucional.

António Nóvoa (2020) afirma que ser professor é assumir uma identidade ética que se constrói na relação com o outro. Essa dimensão ética aparece nas narrativas das docentes que, mesmo sem apoio e sem condições ideais, buscaram manter o contato com seus alunos, garantindo o direito à aprendizagem e à presença simbólica da escola na vida das crianças. Tal atitude reafirma a docência como um compromisso social e político, em que o cuidado com o outro é também um gesto de resistência.

De acordo com bell hooks (2017), o ensino é um ato de amor, e esse amor, entendido como prática de liberdade, desafia as estruturas opressoras que insistem em transformar a docência em mera execução de tarefas. Na pandemia, nós, professoras, não apenas ensinamos conteúdos, mas ensinamos esperança, empatia e solidariedade, ressignificando o sentido da escola em meio à distância física.

Desse modo, o afeto e a ética aparecem nas narrativas não como romantização da docência, mas como estratégias de sobrevivência e resistência diante da desvalorização e da ausência de políticas públicas que as amparassem. A docência feminina, nesse contexto, reconfigura-se como lugar de potência, onde o cuidado se torna gesto político e a esperança, método de trabalho, tendo Paulo Freire (2016) como uma profunda inspiração.

Para dialogarmos sobre essa categoria de análise, trago um registro de Liliana Grecco Pereira (2024), que nos diz que “Eu via que no meu trabalho eu dava o máximo que podia [...] eu sentia orgulho de mim pois estava fazendo muito para atender os meus alunos com compromisso ético [...]”. Essa narrativa deixa claro como a potência ética e afetiva sustenta o trabalho docente, mesmo em contextos de profunda adversidade.

O sentimento de orgulho, aqui, não se configura como vaidade, mas como consciência do compromisso ético assumido com o outro. Como aponta Paulo Freire (2016), o ato de ensinar é também um ato de responsabilidade, de entrega e de fé no ser humano. Ao afirmar que fez “o máximo que podia”, Liliana Grecco Pereira (2024) explicita um sentido de compromisso que ultrapassa o mero cumprimento de tarefas e adentra o campo do engajamento ético-político com a educação.

Essa postura evidencia o que Jorge Larrosa Bondía (2002) denomina experiência, aquilo que nos atravessa e nos transforma. A docência, nesse sentido, não se reduz a um fazer técnico, mas se constitui como uma experiência de relação e de cuidado. Ao refletir sobre sua prática e reconhecer seu esforço, a professora atribui sentido ao próprio trabalho e transforma o sofrimento em potência. Esse reconhecimento de si como sujeito ético e agente de transformação configura-se como um gesto de resistência frente à lógica produtivista e desumanizante que, como denuncia Michael Whitman Apple (2019), tende a reduzir o docente a mero executor de políticas e metas.

O orgulho expresso na narrativa também pode ser compreendido à luz da ética do cuidado, conforme discutida por René Barbier (1993), para quem a responsabilidade nas relações e a atenção às necessidades do outro constituem dimensões centrais da prática educativa. Ao sentir orgulho por “atender seus alunos”, a professora expressa uma ética relacional baseada na empatia e no compromisso. Essa dimensão afetiva, longe de fragilizar a docência, a fortalece, pois é por meio dela que se constrói o vínculo pedagógico, como destaca Maurice Tardif (2002) ao enfatizar a centralidade das relações humanas na prática educativa.

Importa destacar que esse orgulho também representa um ato de resistência à desvalorização e ao silenciamento vivenciados por tantas professoras durante a pandemia. Ao afirmar-se como alguém que fez o possível – e, muitas vezes, mais do que era exigido –, a docente rompe com o discurso da incompetência e da culpabilização, que, como analisado na seção anterior, recaiu de forma desproporcional sobre as mulheres professoras. Trata-se de uma resistência que é, simultaneamente, política e subjetiva, pois afirma a dignidade e o valor do trabalho docente.

Nessa direção, bell hooks (2017) lembra que ensinar é sempre um ato de amor e que o amor, compreendido como prática de liberdade, possui caráter revolucionário. Ao manter seu compromisso com os alunos mesmo em condições precárias, Liliana Grecco Pereira transforma o afeto em força política e em gesto de luta por uma educação que insiste em afirmar a humanidade. Sua narrativa revela, portanto, que o afeto e o compromisso ético não são elementos acessórios da docência, mas constituem a sua própria essência, pois é neles que reside a possibilidade de resistir, reconstruir e continuar acreditando no poder transformador da educação.

Outra narrativa importante que complementa o que estamos dialogando é quando Edivânia Salomão Moreira (2024) nos diz que:

A pandemia nos trouxe insegurança e medo se tudo ia dar certo. Porque quando eu ia gravar uma videoaula eram barulhos de cachorro latindo, carro de propaganda passando, fora as dificuldades com as ferramentas tecnológicas, tudo era muito difícil, mas eu não desistia, porque acima de tudo tinha um grande compromisso ético.

Essa narrativa revela a dimensão ética e resiliente da docência em tempos de crise. Ao descrever o contexto caótico em que as aulas remotas eram gravadas, a companheira dá visibilidade ao caráter humano, cotidiano e improvisado do trabalho docente, que se constrói não a partir de condições ideais, mas do compromisso ético com a continuidade do vínculo pedagógico.

Como nos lembra Hannah Arendt (2005), agir eticamente implica assumir responsabilidade diante da presença do outro no mundo. Quando Edivânia Salomão Moreira insiste em gravar suas aulas em meio aos ruídos e limitações, realiza um gesto político: o de não se omitir diante da responsabilidade que reconhece como sua. A ética docente, nesse caso, manifesta-se como resistência e como recusa ao abandono. Sua prática pedagógica reafirma, portanto, o que Paulo Freire (1996) denomina “compromisso com o ser humano”, ancorado na esperança e no respeito à dignidade do outro.

O cenário descrito dialoga com as reflexões de Jorge Larrosa Bondía (2002), para quem a experiência educativa se constitui no atravessamento do incômodo, da incerteza e da vulnerabilidade. O barulho dos cachorros, o carro de propaganda e as falhas tecnológicas tornam-se parte do território simbólico da docência durante a pandemia, revelando o caráter profundamente encarnado e situado do ensinar. Nesse contexto, o compromisso ético deixa de ser abstração e se transforma em exercício cotidiano de presença, paciência e criação de sentido.

Segundo Enrique Dussel (2012), a ética da libertação nasce do reconhecimento do outro em sua fragilidade e da decisão de agir para promover sua dignidade. Essa perspectiva se aplica diretamente à experiência narrada por Edivânia Salomão Moreira: sua persistência em meio à precariedade não expressa apenas dever profissional, mas uma escolha ética que afirma a vida e a aprendizagem dos estudantes como valores inegociáveis. Trata-se de uma resistência pedagógica silenciosa, porém profundamente transformadora.

O medo e a insegurança mencionados na narrativa também remetem ao que bell hooks (2017) define como ensinar com o coração aberto. Para a autora, a prática docente não busca a perfeição técnica, mas o encontro autêntico com o outro, mesmo quando isso implica vulnerabilidade. O “compromisso ético” afirmado pela professora emerge dessa vulnerabilidade, não como fragilidade, mas como condição humana que aproxima docentes e estudantes em um laço de empatia e confiança.

Dessa forma, a narrativa reafirma que a docência se constitui como espaço de afetos éticos. O afeto, longe de ser um sentimento menor, configura-se como categoria epistemológica e política (Michalinos ZEMBYLAS, 2014), pois é por meio dele que o conhecimento se torna relação e o ensino se transforma em ato de resistência. Ao insistir em ensinar em meio ao caos sonoro e tecnológico, a professora faz de sua prática um testemunho de que a educação, quando guiada por afeto e compromisso ético, persiste mesmo nas condições mais adversas.

A esse respeito, também registrei em uma das cartas que escrevi:

[...] não tínhamos um manual e isso foi uma grande verdade, não sabíamos se estávamos corretas, nem gravar um vídeo a gente sabia. Mesmo diante de tantas incertezas e inseguranças, nós não desistimos, estávamos esgotadas, todos os dias a gente acordava e começa tudo de novo, gravando vídeos, dando assistência a estudantes e suas famílias, se preocupando se nossos estudantes estavam aprendendo. (Sabrina STEIN, 2024)

Essa narrativa evidencia o quanto o trabalho docente durante a pandemia foi atravessado pela incerteza e pela ausência de referenciais previamente estabelecidos. Quando escrevo que “[...] não tínhamos um manual [...]”, rememoro um contexto em que não houve orientação, formação ou escuta institucional: apenas a delegação de tarefas e a exigência de que tivéssemos computador, celular e internet para garantir a comunicação com as famílias. Fomos, subitamente, lançadas ao ensino remoto, convocadas a reinventar nossas práticas sem suporte técnico, pedagógico ou emocional. A ausência desse “manual” não é apenas técnica, mas profundamente simbólica, pois expressa o vazio de políticas públicas voltadas ao cuidado e à garantia de condições dignas de trabalho docente.

Como afirma Maurice Tardif (2014), o saber docente é um saber da experiência, construído no cotidiano da prática, em meio a tensões, imprevistos e incertezas. Nesse sentido, a reinvenção descrita na narrativa não pode ser lida como fragilidade, mas como expressão de competência profissional e compromisso ético. Aprendemos fazendo, errando e recomeçando,

e foi justamente nesse movimento que se produziu um saber da resistência, forjado na prática e sustentado pelo vínculo com os estudantes.

A persistência diante do esgotamento, expressa na afirmação “[...] todos os dias a gente acordava e começava tudo de novo [...]”, materializa o que Paulo Freire (2016) denomina esperança crítica: aquela que, mesmo sem garantias, insiste em transformar o possível. A docência, nesse contexto, constitui-se como prática ética de resistência, pois se recusa a abandonar o outro. Como sustenta Emmanuel Levinas (2008), a ética nasce do rosto do outro que interpela e convoca à responsabilidade; a preocupação constante com a aprendizagem dos estudantes expressa exatamente essa resposta ética.

O sentimento de insegurança que atravessa a narrativa revela também as fragilidades emocionais vividas pelas professoras durante o ensino remoto, marcadas por pressão contínua e tensão cotidiana. No entanto, essas emoções não paralisaram a ação docente. Conforme argumenta Michalinos Zembylas (2003), o afeto pode ser compreendido como categoria política, pois é por meio das emoções que se produzem sentidos, vínculos e resistências no campo educacional. O cansaço e a exaustão, longe de imobilizar, tornaram-se força para a reinvenção do trabalho e para a continuidade do compromisso ético.

Por fim, a ausência de um “manual” e a insistência em continuar revelam a potência do fazer docente como criação. Como nos lembra Jorge Larrosa Bondía (2002), ensinar é sempre uma travessia no incerto, um agir sem garantias, sustentado pela fé no sentido do que se faz. Assim, mesmo diante do caos, da solidão e da precariedade, as professoras reafirmaram a docência como lugar de afeto, resistência e ética, onde a esperança se reconstrói a cada novo dia, ainda que mediada por telas, ruídos e imprevistos.

Como já havia mencionado anteriormente, todas as cartas escritas e trocadas entre nós eram lidas nas rodas de conversa para podermos dialogar sobre aquilo que nos atravessava e compreender de que maneira o que eu senti/sentia se encontrava com a outra. Diante de tantas conversas, desabafos e realidades que eram apresentadas, vivemos algo que muito nos emocionou, quando Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) leu esta narrativa:

Mesmo com Covid-19 trabalhei em casa fazendo o meu trabalho. Eu evolui para um caso mais grave e precisei ser hospitalizada. Mas acredite, não fiquei com medo do que ia acontecer comigo. O que me deixou muito angustiada foi o fato de talvez, os meus familiares piorarem, irem para o hospital e eu não ter

a oportunidade de vê-los e ajudá-los. Fiquei internada na Unidade de Terapia Intensiva - UTI e depois fui para o quarto e graças a Deus fiquei viva. Mesmo na época da internação, em meu telefone não parava de chegar notificação de mensagem dos pais e da escola. Minha filha precisou pedir a diretora para avisar a todos que eu não tinha condições de atender a ninguém.

Essa narrativa emocionou a todas nós porque a companheira leu esse trecho aos prantos, como se estivesse sentindo novamente tudo o que vivenciou quando teve que ser hospitalizada e sua angústia pela incerteza. Todas nós choramos porque cada uma se lembrou de algo, seja pela perda de um parente ou ente querido que não teve a mesma oportunidade que ela de sobreviver ou pela doença que chegou trazendo medo, solidão, dor.

Ao se fazer uma análise, observa-se que sua narrativa revela, de modo pungente, a profundidade do compromisso ético e afetivo que marca o exercício da docência, especialmente em contextos de crise. Mesmo adoecida e internada em decorrência da Covid-19, a companheira manteve o vínculo simbólico com seu trabalho, preocupando-se mais com o bem-estar da família e dos alunos do que com a própria saúde. Tal postura expressa o que Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 56) denominam de “[...] trabalho docente como atividade humana complexa”, permeado por dimensões emocionais, morais e sociais que ultrapassam o fazer técnico. A docência, nesse sentido, é também um espaço de entrega e doação de si, onde o compromisso com o outro se torna uma forma de resistência e de reafirmação da identidade profissional.

Durante a pandemia, esse compromisso se intensificou a ponto de se confundir com o próprio sentido de existir enquanto professora. Jorge Larrosa Bondía (2002) lembra que a experiência educativa é, antes de tudo, uma experiência ética e estética, atravessada pela relação com o outro e pela exposição de si a um mundo incerto. A docência, como se observa em Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol, foi marcada por essa abertura radical ao outro, mesmo quando o corpo não respondia mais plenamente, a preocupação com a continuidade do ensino e o cuidado com os alunos permaneciam. O gesto de sua filha, ao pedir à diretora que comunicasse a impossibilidade de atendimento, evidencia o quanto a figura da professora é vista socialmente como sempre disponível, como alguém que não pode cessar de cuidar, mesmo diante da própria vulnerabilidade.

Essa relação entre afeto e resistência encontra eco nas reflexões de Paulo Freire (1996), quando o autor afirma que ensinar exige coragem, esperança e compromisso com a vida. A

prática docente, segundo ele, não se reduz ao cumprimento de tarefas, mas se constitui como um ato de amor e de responsabilidade ética diante dos sujeitos em formação. Em contextos de crise, como a pandemia, o amor pedagógico se converte em força de resistência: observa-se que ela continua a ensinar e a se preocupar porque compreende que seu papel é essencial na construção do sentido e da esperança de seus alunos.

Além disso, Analía Soria Batista e Wanderley Codo (2006) e António Nóvoa (2020) destacam que a docência é uma profissão que envolve alto grau de comprometimento emocional, e que, muitas vezes, o desgaste psicológico não decorre apenas da sobrecarga de tarefas, mas da contradição entre o desejo de cuidar e a falta de reconhecimento institucional. A companheira, ao receber mensagens mesmo hospitalizada, vivencia essa tensão entre o dever ético e o esgotamento físico e emocional, um fenômeno que se tornou recorrente durante a pandemia e que expõe o limite da vocação quando não há suporte institucional.

Essa narrativa também nos convoca a refletir sobre os limites éticos do cuidado docente, pois quando o compromisso se mantém mesmo diante da hospitalização, não estamos diante apenas de dedicação, mas de uma ausência de condições institucionais que protejam quem cuida.

Portanto, a narrativa de Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol nos convoca a reconhecer que o trabalho docente, sobretudo o das mulheres, é sustentado por uma ética do cuidado e por uma pedagogia da resistência. Nós resistimos não apenas ao vírus, mas à invisibilidade, à desumanização e ao esquecimento institucional, reafirmando que educar é, antes de tudo, um ato de humanidade. Como sintetiza bell hooks (2017), ensinar é um ato de libertação que exige envolvimento emocional e coragem política, atributos que muitas professoras, como a companheira, encarnaram com força e ternura mesmo diante do sofrimento e da incerteza.

Diante de narrativas tão atravessadas pela dor, pelo adoecimento e pela invisibilidade institucional, impõe-se uma pergunta ética fundamental: o que fez com que essas professoras continuassem? O que sustentou o trabalho docente quando o corpo adoecia, quando o reconhecimento não vinha e quando o cuidado institucional falhava? As cartas revelam que, mesmo em meio à precarização e ao sofrimento, a docência não se esvaziou de sentido. Pelo

contrário, foi no afeto, no compromisso com o outro e na responsabilidade ética que muitas professoras encontraram forças para resistir, reinventar práticas e permanecer.

As narrativas analisadas nesta categoria evidenciam que, mesmo atravessadas pela precarização, pelo adoecimento e pela ausência de reconhecimento institucional, as professoras sustentaram o exercício da docência por meio de uma ética do cuidado profundamente comprometida com a vida e com o outro. O contexto pandêmico explicitou que o afeto, longe de representar fragilidade ou romantização do trabalho docente, constituiu-se como prática ética e política fundamental para a manutenção do vínculo pedagógico e da dignidade humana.

As experiências narradas revelam que a docência feminina, ao insistir em cuidar, permanecer e ensinar em condições adversas, transformou o sofrimento em resistência e o compromisso ético em forma de ação cotidiana. Esse movimento não anulou a dor nem o esgotamento vividos, mas produziu sentidos que reafirmaram a docência como prática de humanidade e responsabilidade social.

Assim, a categoria “A Docência como Lugar de Afeto, Resistência e Compromisso Ético” permite compreender que, em meio à crise, o trabalho docente se afirmou como espaço de sustentação do comum, onde o cuidado se tornou gesto político, e a esperança, método de permanência. Essa compreensão abre caminho para analisar a pandemia também como um tempo de aprendizagem, reinvenção e memória, dimensão que orienta a categoria seguinte.

4.5 A Pandemia como Tempo de Aprendizagem, Reinvenção e Memória

O percurso até aqui evidenciou que a docência, especialmente a exercida por mulheres, transcende os limites das prescrições institucionais e se configura como um espaço ético e afetivo de resistência. As professoras, ao enfrentarem o caos instaurado pela pandemia, reafirmaram o sentido político de sua profissão, sustentando vínculos humanos e pedagógicos mesmo diante do medo, da solidão e da doença. Esse movimento reafirma que o ato de ensinar, como defende Paulo Freire (1996), é uma prática de liberdade e esperança – um gesto que resiste à desumanização e insiste em cuidar, educar e acreditar na potência transformadora do outro. Sem esgotar a análise desenvolvida até aqui, esta categoria mantém-se no interior do

percurso analítico e busca aprofundar outra dimensão da experiência docente vivida durante a pandemia.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a pandemia escancarou as vulnerabilidades da docência e o abandono institucional, ela também se constituiu como um tempo de aprendizagem, reinvenção e memória. Para além do sofrimento e da precarização já analisados, esse período produziu deslocamentos formativos profundos, nos quais as professoras foram impelidas a (re)aprender, a experimentar novas linguagens, tecnologias e modos de estar com seus alunos. A crise sanitária, social e educacional configurou-se, assim, como uma experiência radical – uma travessia que marcou corpos, subjetividades e práticas pedagógicas (Jorge Larrosa BONDÍA, 2002). É nesse horizonte que esta categoria busca compreender como, em meio à dor, ao imprevisto e à incerteza, emergiram aprendizagens significativas, processos de ressignificação e a construção de uma memória coletiva da docência em tempos de pandemia.

Nesse sentido, trago a narrativa de Liliana Grecco Pereira (2024) que afirma:

A pandemia me fez reinventar a minha prática docente, durante toda a pandemia eu tive que desenvolver a minha criatividade no planejamento. Durante a pandemia inteira eu tive o cuidado de pensar em cada detalhe, pensando em várias possibilidades para que a atividade fosse feita com os recursos que ele tinha. Antes da pandemia eu não trabalhava assim porque me faltava tempo para pensar, com a pandemia, pensei mais no estudante e posso dizer que essa etapa que trouxe marcas, me transformou em uma professora muito melhor do que eu era antes, sou mais criativa, aprendi a olhar com mais cuidado para meus estudantes e a usar a tecnologia para o ato educativo.

A narrativa da companheira evidencia como a pandemia, apesar de seu caráter desafiador e traumático, constituiu-se também como um tempo de profunda aprendizagem e ressignificação profissional. O contexto de emergência sanitária impôs mudanças abruptas, mas, simultaneamente, abriu espaço para a (re)descoberta de novas possibilidades pedagógicas e de uma relação mais atenta com os estudantes. Essa reinvenção cotidiana da prática docente revela o que Francisco Imbernón (2011) denomina de formação permanente, um processo contínuo que se constrói nas experiências concretas do trabalho, nas trocas com os pares e na reflexão crítica sobre a prática. Esse contexto, portanto, não apenas desestabilizou a rotina escolar, mas também convocou as professoras a reinventarem o próprio sentido de ensinar e aprender.

Ao refletir sobre o seu fazer, a docente da narrativa demonstra uma postura reflexiva e criativa, aproximando-se da concepção de Selma Garrido Pimenta (2005), para quem o professor é um sujeito que pensa e reconstrói sua prática, tornando-se autor de seus saberes pedagógicos. Esse processo é, simultaneamente, de formação e de transformação identitária, pois, como afirma Maurice Tardif (2002), o saber docente é um saber da experiência, produzido no entrelaçamento entre a vida e o trabalho. A experiência pandêmica, marcada pela incerteza e pelo imprevisto, revelou a potência inventiva da docência: a necessidade de adaptar o ensino aos recursos disponíveis, de compreender as condições dos alunos e de manter o vínculo educativo mesmo a distância.

A reinvenção mencionada pela professora também se traduz em um exercício de escuta e empatia, aspectos que remetem ao pensamento de Bernard Charlot (2000), para quem aprender implica um investimento pessoal e afetivo na relação com o conhecimento e com o outro. Nesse sentido, a pandemia não apenas transformou a prática docente, mas também reconfigurou as relações de aprendizagem, deslocando o foco da transmissão para a partilha, da autoridade para o diálogo e da rigidez curricular para a criatividade pedagógica. Como aponta Paulo Freire (1996), ensinar exige coragem e curiosidade, e é nesse movimento de recriar a prática que o professor se faz sujeito histórico de sua própria formação. Nesse movimento, ensinar deixou de ser apenas organizar conteúdos e passou a significar cuidar das condições reais de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto fundamental que emerge da narrativa é a apropriação crítica da tecnologia. Se antes ela ocupava um lugar secundário, a pandemia exigiu sua incorporação como mediação pedagógica central. Entretanto, como observa Vani Moreira Kenski (2012), o uso da tecnologia na educação não se reduz ao domínio técnico, mas à sua integração ética e criativa nos processos de ensinar e aprender. Ao reconhecer que “aprendeu a usar a tecnologia para o ato educativo”, a professora não apenas se adaptou, mas ressignificou seu modo de ensinar, transformando o desafio em oportunidade formativa.

Por fim, essa travessia pedagógica remete à dimensão memorial do trabalho docente. A pandemia inscreveu marcas – dores, aprendizados e descobertas – que compõem uma memória coletiva da profissão, conforme sugere António Nóvoa (2020), quando afirma que narrar o vivido é uma forma de reconstruir identidades e produzir conhecimento sobre si e sobre o mundo educativo. Assim, essa experiência relatada não apenas documenta um tempo histórico

de crise, mas também revela a potência formativa da docência. É o que informa também Franciani Douro Hoffmann (2024) ao afirmar que:

[...] hoje reconheço a pandemia como um momento de crescimento, porque eu pesquisava, produzi muito material que foi muito bom, que eu tenho até hoje guardado. Ela me mostrou que nós somos capazes de produzir as coisas, de fazer com que as coisas aconteçam.

A docente traz à tona um movimento de ressignificação da experiência docente durante a experiência pandêmica, que ultrapassa a dor e o caos inicial para se transformar em espaço de crescimento e (auto)formação. Quando reconhece a pandemia como um “momento de crescimento”, ela evidencia uma postura reflexiva diante do vivido, alinhada ao que Marie-Christine Josso (2004) chama de formação experiencial, em que o sujeito aprende a partir das situações vividas, transformando-as em saberes de si e de sua profissão. O ato de pesquisar, produzir materiais e guardar registros é, nesse contexto, uma forma de preservação da memória pedagógica – um gesto que não apenas documenta o trabalho, mas reafirma a autoria e a potência criadora da docência, marca presente mesmo em um contexto pandêmico adverso.

Esse movimento de produção e registro também se relaciona ao conceito de professor produtor de conhecimento, proposto por António Nóvoa (2009), para quem a prática docente é um espaço de criação intelectual e não mera reprodução de políticas ou currículos. O contexto pandêmico, ao exigir respostas inéditas, fez emergir um sujeito docente criador, que constrói materiais, metodologias e estratégias pedagógicas a partir de sua própria experiência. Franciani Douro Hoffmann, ao afirmar que guarda seus materiais como algo valioso, nos revela o valor simbólico da memória como forma de resistência e continuidade. Segundo Walter Benjamin (1987), a memória é o que confere sentido à experiência – é por meio dela que o vivido se transforma em narrativa e, portanto, em saber.

A atitude de reconhecer a própria capacidade de “fazer com que as coisas aconteçam” traduz autonomia pedagógica e intelectual, tão necessárias em contextos de crise. Philippe Perrenoud (2002) argumenta que o professor reflexivo é aquele que aprende em meio à ação, que transforma os desafios em oportunidades de desenvolvimento profissional. Esse olhar ativo e esperançoso, que a docente expressa, dialoga com o que Paulo Freire (1996) define como esperar: a capacidade de agir sobre o mundo, mesmo em condições adversas, movida por uma ética do compromisso e pela crença na transformação. Assim, esse tempo de crise sanitária

não foi apenas um tempo de sobrevivência, mas também um tempo de descoberta de si, de fortalecimento da identidade docente e de ampliação do repertório pedagógico.

Como registrei em uma das cartas que escrevi durante a pandemia, mesmo que essa reorganização da vida tenha ocorrido de maneira “forçada” pelas circunstâncias, pude aprender muito, estudar sobre temas que não havia estudado, tudo para aprender a fazer uso das tecnologias para trazer aos estudantes aulas dinâmicas e mais atrativas. Aprendizagens que ainda carrego comigo.

Além disso, o gesto de guardar o material produzido indica uma consciência memorial da docência – um desejo de conservar e revisitar as aprendizagens conquistadas. De acordo com Jorge Larrosa Bondiá (2002), a experiência educativa se completa quando é narrada e rememorada; é nesse movimento de rememoração que o vivido se converte em conhecimento e em legado. A pandemia, portanto, constituiu um território de produção simbólica e formativa, onde as professoras, mesmo atravessadas pelo medo e pela exaustão, reinventaram modos de ensinar e de existir. Por meio da narrativa de Franciani Douro Hoffmann (2024), a reorganização da vida ganha o rosto da esperança, da criação e da permanência – traços que reafirmam a docência como ofício de resistência e de amor.

Não há dúvidas de que a pandemia apresentou inúmeras dificuldades, mas também abriu a possibilidade de reorganizar trajetórias de vida e sentidos de existência. O relato de Rosiane Kieffer de Araujo (2024) nos fala sobre isso e merece ser refletido.

Em meio a todo esse turbilhão, aos poucos reinventei minha vida familiar, comecei uma alimentação melhor, fiz exercício funcional à noite e comecei uma terapia online. Apreendi ioga, testei receitas, plantei uma horta e conversei mais com meu marido, nos divertimos jogando em família ou vendo filmes, vídeos e lives, a noite e nos finais de semana. De certa forma o que foi ruim foi bom, trouxe experiência, trouxe um desenvolvimento muito rápido para gente porque vimos a necessidade de fazer isso, de aprender a usar todas as tecnologias e a gente teve que fazer isso logo, rápido, então acelerou o processo. Assim o que foi ruim, trouxe pontos muito positivos.

A narrativa da companheira demonstra que o tempo pandêmico, embora marcado pela incerteza e pelo medo, também se constituiu como um espaço de reconstrução subjetiva e de ressignificação da vida cotidiana. Em meio ao isolamento e às novas demandas impostas pelo ensino remoto, a professora encontrou formas de ressignificar sua rotina, ampliando o cuidado consigo e com a família. Esse movimento de retorno ao corpo, à casa e às relações interpessoais

remete ao que Leonardo Boff (2014) denomina ética do cuidado, entendida como atitude existencial que integra razão, emoção e responsabilidade. Ao cuidar de si, a docente reafirma a potência humana do ato educativo: é impossível cuidar do outro sem antes cuidar de si.

A experiência aqui relatada evidencia que o processo formativo vivido durante a pandemia não se restringiu à esfera pedagógica, mas abrangeu dimensões da vida pessoal e relacional. Segundo Edgar Morin (2000), as crises possuem uma força formativa, pois desorganizam o habitual e convocam o sujeito à complexidade da vida. Nessa perspectiva, o “turbilhão” vivido pela professora gerou uma reorganização de sentidos: o caos se converteu em oportunidade de autoconhecimento, criatividade e ampliação de repertórios culturais e tecnológicos. Essa transformação é também um ato de resistência, pois revela a capacidade de encontrar sentido e beleza mesmo em meio à adversidade, um aspecto que Jorge Larrosa Bondía (2002) associa à experiência como acontecimento que nos toca, nos fere e nos forma.

Ao relatar que “o que foi ruim, trouxe pontos positivos”, a companheira nos convida a compreender a pandemia como tempo paradoxal, em que sofrimento e processo formativo coexistem. Essa ambiguidade é própria das experiências formadoras, como aponta Marie-Christine Josso (2004, p. 45): “[...] o sujeito que atravessa a crise emerge dela com uma nova consciência de si e do mundo”. Para nós, docentes, essa travessia implicou reaprender a ensinar e também a viver, equilibrando o trabalho, o cuidado com os alunos e o cuidado com a própria vida. A docência, nesse sentido, expandiu-se para além da sala de aula, tornando-se prática de vida, sustentada por um compromisso ético com o humano.

Além disso, a narrativa revela a dimensão emancipatória da tecnologia. Se, no início, o uso das ferramentas digitais representava medo e insegurança, com o tempo tornou-se oportunidade de aprendizagem acelerada e de descoberta de novas linguagens educativas. Vani Moreira Kenski (2012) reforça que as tecnologias, quando integradas de modo crítico e criativo, não substituem o professor, mas o reinventam, abrindo caminhos para novas formas de ensinar e aprender. Assim, o que parecia obstáculo transformou-se em elemento constitutivo da formação docente contemporânea, ainda que marcado por desigualdades de acesso e por exigências institucionais pouco sensíveis às condições reais das professoras.

Diante disso, a memória desse período, registrada por meio de uma carta, guarda, nas práticas e reflexões de professoras como Rosiane Kieffer de Araujo (2024), um patrimônio

formativo coletivo, como afirma António Nóvoa (2009). São lembranças que narram não apenas o tempo da pandemia, mas a capacidade humana de reconstrução e aprendizado. A docência, nesse cenário, aparece como território de reconfiguração dos sentidos e memória viva – uma pedagogia do cotidiano que, entre perdas e conquistas, revela o poder formador da experiência e o valor ético do viver com o outro.

Outra narrativa muito pertinente para este diálogo é a que nos apresenta Simone dos Santos Trabach (2024):

Durante a pandemia, a adaptação ao ensino remoto trouxe desafios significativos, mas também revelou a importância da inovação. Agora, no período pós-pandemia, continuo a buscar novas formas de equilíbrio entre a vida profissional e o cuidado com a saúde mental. E o que me motiva a ser professora é o impacto positivo que posso ter na vida dos estudantes e a capacidade de inspirar e motivar o aprendizado.

Aqui se evidencia a transição da fase emergencial da pandemia para um tempo de reconstrução e ressignificação da docência. A companheira reconhece que os desafios vividos no ensino remoto desencadearam um processo de inovação e autoconhecimento que se estende ao período pós-pandêmico. Essa continuidade formativa reflete o que Francisco Imbernón (2011) denomina formação ao longo da vida, compreendida como um processo inacabado, no qual o docente aprende continuamente a partir das situações concretas de sua prática. A experiência pandêmica, nesse sentido, não se encerra como episódio de crise, mas inaugura novas formas de ensinar, aprender e cuidar de si.

O esforço de Simone dos Santos Trabach (2024) em buscar equilíbrio entre trabalho e saúde mental traduz uma consciência ética e afetiva do ser professora. A pandemia escancarou o esgotamento emocional da categoria, especialmente entre as mulheres, mas também despertou a urgência por práticas de autocuidado e reconstrução subjetiva. Segundo Ricardo Antunes (2020), esse contexto ampliou a percepção de que o trabalho docente é atravessado por dimensões emocionais e psicológicas que exigem atenção institucional e pessoal. Ao valorizar o cuidado com a saúde mental, a companheira reposiciona a docência como espaço de humanidade e preservação da vida – um gesto que dialoga com Leonardo Boff (2014), para quem cuidar é um ato ético, político e existencial.

Além disso, ressalta o impacto positivo e transformador da docência, reafirmando sua natureza relacional e inspiradora. Paulo Freire (1996) lembra que ensinar é um ato de amor e

coragem, sustentado pela crença no poder transformador da educação. Ao reconhecer no vínculo com os estudantes a motivação para continuar, a professora confirma o que Andy Hargreaves (2021, p. 12) define como uma profissão emocionalmente sustentável, aquela que encontra sentido no engajamento ético e no impacto positivo sobre a vida do outro. Essa dimensão afetiva do ensino não se configura como traço individual isolado, mas como forma de resistência coletiva diante da precarização e da desumanização do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, o relato expressa uma atitude inovadora e resiliente. O ensino remoto forçou educadores a repensarem metodologias e explorarem novas linguagens pedagógicas; no período pós-pandêmico, essa inovação se transforma em prática permanente. Nesse sentido, Zygmunt Bauman (2001), ao discutir a modernidade líquida, sugere que a capacidade de adaptação e reinvenção torna-se essencial em tempos de incerteza. O docente contemporâneo, assim, configura-se como um sujeito em constante reconstrução, capaz de reinventar sua prática para continuar educando com sentido.

Por fim, percebe-se que Simone dos Santos Trabach (2024) elabora uma memória formativa da pandemia – uma narrativa que, ao revisitar o passado recente, resgata aprendizagens e projeta novas formas de ser e estar na educação. Conforme Maria da Conceição Passeggi (2006), a memória docente possui função formadora, pois permite compreender o percurso vivido, valorizar conquistas e ressignificar experiências. Dessa forma, a docência no pós-pandemia emerge como território de renovação ética, emocional e pedagógica, no qual cuidado, inovação e esperança se afirmam como fundamentos de um novo tempo educativo.

Como estamos dialogando sobre um tempo em que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, reinventamos a vida e a prática docente, trago mais uma narrativa de Rosiane Kieffer de Araujo (2024), que marca um posicionamento fundamental: não podemos nos calar. Assim, ela escreve:

Tudo o que eu vivi na pandemia e no pós-pandemia me encoraja a dizer para mim que eu vou continuar nesse lugar de defensora de uma educação que seja democrática, aberta, em que a gente possa falar, que acolha as emoções, tanto dos alunos, quanto as nossas, os nossos sonhos, os nossos planos e nos dê liberdade dentro de sala de aula para a gente trabalhar e ser crítico, ser criativo e interagir com o nosso aluno de uma forma que a gente possa promover a educação e se sentir feliz, se sentir realizado naquilo que a gente está fazendo e aí eu desejei para mim mesmo essa leveza e confiança nessa minha busca pelo melhor.

Aqui se revela uma postura docente marcada pela consciência ética e pelo compromisso com uma educação humanizadora. Ao expressar o desejo de permanecer como defensora de uma educação democrática e aberta, ela reafirma o caráter político e afetivo da docência. Essa dimensão pode ser compreendida a partir da perspectiva do cuidado como prática moral e social, conforme desenvolvida por Joan Tronto (1993), que entende o cuidar como ação relacional, política e essencial à manutenção da vida em comum. Ao defender uma escola que acolha emoções, sonhos e projetos, a professora reivindica um exercício docente que reconhece o outro em sua inteireza – um gesto profundamente ético.

Se evoca a ética do cuidado como pedagogia de resistência, conforme discutido por Nel Noddings (2013), ao afirmar que educar se realiza na reciprocidade entre quem ensina e quem aprende. Em meio à exaustão e às exigências impostas pela pandemia, Rosiane Kieffer de Araujo (2024) ressignifica sua identidade docente ao buscar leveza e confiança no próprio fazer pedagógico, instaurando uma relação de escuta e empatia que se torna condição para o ensino crítico e transformador. Essa perspectiva dialoga com bell hooks (2020), para quem ensinar é um ato de amor e liberdade – um gesto que integra corpo, emoção e pensamento em direção à emancipação.

O trecho também evidencia o protagonismo das mulheres professoras na sustentação simbólica e afetiva da escola durante e após a pandemia. Segundo Guacira Lopes Louro (2007), o magistério feminino historicamente se constrói em meio a disputas por reconhecimento e autonomia. A busca por “liberdade em sala de aula” expressa o desejo de romper com estruturas hierárquicas que invisibilizam o trabalho docente, como aponta Shirley Macêdo (2020), ao compreender as práticas educativas das mulheres como produção de saber, resistência e autoria.

Dessa forma, as palavras registradas por Rosiane Kieffer de Araujo expressam uma docência que se move entre o afeto e a crítica, entre o cuidado e a potência transformadora do ensino. Seu relato ressoa com o que Shirley Macêdo (2020) denomina escritas de si femininas, nas quais narrar a própria trajetória constitui um gesto de resistência e memória. Ao desejar para si “leveza e confiança”, a professora não apenas cuida de si, mas reinscreve a docência feminina como território de ética, protagonismo e esperança – uma prática que, como lembra Jorge Larrosa Bondía (2002), se constrói no entrelaçamento entre experiência, sensibilidade e compromisso com o outro.

A pandemia de Covid-19 produziu uma ruptura profunda na experiência docente, mas também revelou a potência criativa e afetiva das professoras que sustentaram o cotidiano escolar em meio ao caos. As narrativas analisadas evidenciam que, diante da ausência de manuais e certezas, o exercício docente se transformou em um processo contínuo de aprendizagem, reinvenção e cuidado. A docência feminina, ao reinventar-se nesse contexto, reafirmou-se como prática ética e política, comprometida com a vida, com o outro e com a produção de sentidos para a educação em tempos de crise.

As experiências de Liliana Grecco Pereira, Edivânia Salomão Moreira, Franciani Douro Hoffmann e Rosiane Kieffer de Araujo revelam que o tempo pandêmico não foi apenas um período de perdas, mas também de descobertas pedagógicas e humanas. O enfrentamento das dificuldades técnicas e emocionais possibilitou repensar práticas, ampliar horizontes educativos e fortalecer identidades docentes. Esse processo confirma o que Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) apontam ao afirmarem que o saber docente é um saber da experiência, produzido no cotidiano e ressignificado diante dos desafios históricos.

Nesse percurso, a ética do cuidado emerge como fio condutor das ações docentes. Cuidar de si e do outro constituiu-se como prática de resistência e sobrevivência simbólica. Em consonância com Joan Tronto (1993) e Nel Noddings (2013), o cuidado ultrapassa a esfera privada e se inscreve no campo público da educação como princípio político e pedagógico, articulando empatia, responsabilidade e solidariedade.

Por fim, essas narrativas – atravessadas por angústias, descobertas e afetos – constituem memórias coletivas de resistência e criação. Elas registram um tempo histórico em que ensinar foi também um ato de esperança e em que a docência se fez ponte entre o isolamento e o vínculo humano. Como afirma Paul Ricoeur (2007), a memória não é mera recordação, mas reconstrução do vivido que confere sentido à experiência. Ao narrarem suas trajetórias, as professoras elaboram não apenas o trauma da pandemia, mas também a potência de novos modos de existir na docência – mais sensíveis, éticos e humanos.

Desse modo, a categoria "A pandemia como tempo de aprendizagem, reinvenção e memória" permite compreender que a experiência docente vivida durante a Covid-19 ultrapassou a lógica da adaptação emergencial e se constituiu como um processo formativo profundo, individual e coletivo. As narrativas analisadas revelam que, em meio ao sofrimento,

à insegurança e à sobrecarga, as professoras produziram saberes, reconstruíram práticas e elaboraram memórias que seguem atravessando suas trajetórias profissionais e pessoais. A pandemia, assim, inscreveu-se como um acontecimento formador que transformou modos de ensinar, de cuidar e de existir na docência, reafirmando o trabalho docente feminino como espaço de criação, resistência ética e produção de sentidos para a educação contemporânea.

Com afeto,

Sabrina Stein

CARTA 5

Entre cartas, corpos e cuidados: síntese dos achados e horizontes de pesquisa

*A experiência é aquilo que nos acontece,
nos toca e nos transforma;
e só se torna experiência quando é narrada.*
(Jorge Larrosa BONDÍA, 2002)

Figura 10 — Entre cartas e afetos



Fonte: Imagem criada por Inteligência Artificial – ChatGPT, 2026.

Venda Nova do Imigrante, 3 de janeiro de 2026

Queridas companheiras/amigas,

O fechamento da categoria anterior evidenciou que as narrativas das mulheres professoras, atravessadas por angústias, descobertas e afetos, constituem memórias coletivas de resistência e criação, nas quais a docência se reinventa como prática ética, sensível e humana em tempos de crise. Retomar essas vozes em conjunto exige, agora, um deslocamento do olhar: não mais a análise situada de cada experiência, mas um exercício de síntese interpretativa que permita compreender os sentidos que emergem do conjunto das cartas e rodas de conversa como produção coletiva de conhecimento.

Esta seção, portanto, não inaugura novas categorias analíticas, tampouco antecipa as considerações finais da pesquisa. Trata-se de um movimento de reunião e articulação dos principais achados construídos ao longo da análise, buscando evidenciar regularidades, tensões e atravessamentos que se repetem nas narrativas, especialmente aqueles relacionados à docência feminina, ao cuidado, à memória e às desigualdades de gênero intensificadas no contexto pandêmico. Ao mesmo tempo, este espaço se abre para reconhecer temas que emergem dos dados, mas que não foram plenamente explorados no escopo desta investigação, indicando questões em aberto e possíveis agendas de pesquisa futuras.

Assim, ao reunir as experiências narradas, esta síntese assume o duplo compromisso de honrar a densidade poética das cartas – enquanto escritas de si, de dor e de reinvenção – e de produzir um olhar teórico mais amplo, capaz de situar essas vozes no debate educacional, feminista e formativo contemporâneo. Entre o vivido e o interpretado, esta seção se coloca como um lugar de travessia: um tempo de escuta ampliada, de costura dos sentidos e de preparação para o gesto final de reflexão que se realiza nas considerações finais da tese.

As cartas e narrativas que compõem esta pesquisa não apenas registram experiências docentes durante a pandemia de Covid-19, mas revelam estruturas profundas que sustentam e atravessam o trabalho das mulheres professoras. Ao serem lidas em conjunto, essas vozes constroem um tecido narrativo denso, no qual se entrelaçam docência, cuidado, gênero, trabalho, sofrimento e reinvenção. Trata-se de um conjunto de achados que não se apresenta de

forma linear ou homogênea, mas como uma constelação de sentidos, marcada por repetições significativas, silêncios eloquentes e afetos compartilhados.

Um dos aspectos mais evidentes desse conjunto narrativo é que a pandemia não criou a sobrecarga do trabalho feminino, mas a escancarou. Como afirmam Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024), Liliana Grecco Pereira (2024), Simone dos Santos Trabach (2024), Rosiane Kieffer de Araujo (2024) e Franciani Douro Hoffmann (2024), a desigualdade na divisão sexual do trabalho já fazia parte da vida das mulheres antes da crise sanitária. No entanto, com o fechamento das escolas, o trabalho remoto e o confinamento doméstico, essas desigualdades se intensificaram, transformando a já conhecida dupla jornada em uma jornada tripla ou quádrupla, que passou a incluir, simultaneamente, o trabalho docente, o trabalho doméstico, o cuidado com filhos e familiares e a mediação tecnológica da aprendizagem.

As narrativas de Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol (2024) são particularmente elucidativas ao evidenciar que essa sobrecarga não se limita ao campo material, mas produz efeitos profundos na saúde mental das mulheres. Ansiedade, depressão, medo e adoecimento aparecem como marcas de um tempo em que o corpo feminino foi convocado a sustentar tudo: a casa, a escola, os filhos, os alunos e, muitas vezes, o próprio silêncio. Esse dado dialoga com os estudos de Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), que apontam que a divisão sexual do trabalho não apenas distribui tarefas de forma desigual, mas também hierarquiza corpos, tempos e sofrimentos.

Liliana Grecco Pereira (2024) aprofunda essa análise ao nomear a invisibilidade histórica do trabalho doméstico como uma forma persistente de opressão de gênero. Ao afirmar que cozinhar, limpar e cuidar são tratados socialmente como “trabalho natural”, suas palavras ecoam o pensamento de Silvia Federici (2017), para quem o não reconhecimento do trabalho reprodutivo é uma das bases da exploração capitalista e patriarcal. Nas cartas, esse trabalho aparece como pano de fundo constante da docência feminina, um trabalho que nunca termina e que raramente é reconhecido como tal.

Nesse sentido, um dos achados centrais desta pesquisa é que a docência feminina, especialmente em contextos de crise, não pode ser compreendida separadamente do trabalho do cuidado. As professoras não apenas ensinaram conteúdos: elas acolheram medos, sustentaram vínculos, mediaraf afetos e criaram pontes entre o isolamento e a vida coletiva. Como aponta

Joan Tronto (1993), o cuidado não é apenas uma atitude privada, mas uma prática política que sustenta a vida social. Durante a pandemia, foram as mulheres – e, de modo especial, as mulheres professoras – que garantiram essa sustentação.

Ao mesmo tempo, as narrativas não se limitam à denúncia. Elas também produzem ressignificações potentes. Rosiane Kieffer de Araujo (2024), ao reconhecer que a pandemia foi um tempo de sobrecarga, mas também de reflexão e crescimento, revela um movimento ambíguo e profundamente humano: sofrer e aprender ao mesmo tempo. Essa ambiguidade é constitutiva da experiência, como nos lembra Jorge Larrosa Bondía (2002), para quem a experiência é aquilo que nos atravessa, nos fere e, justamente por isso, nos transforma.

As falas de Edivânia Salomão Moreira (2024), Suellen Porte Bernardo Majeski (2024) e Franciani Douro Hoffmann (2024) reforçam essa dimensão formativa da crise. A busca por equilíbrio entre trabalho e saúde mental, a consciência da necessidade de lutar por direitos iguais e o reconhecimento da persistência como condição de existência feminina revelam uma docência que se constrói na tensão entre exaustão e resistência. Aqui, a pandemia emerge como um acontecimento que não apenas interrompe rotinas, mas produz consciência, especialmente em relação às desigualdades de gênero que estruturam o cotidiano escolar e doméstico.

Outro achado relevante diz respeito à produção de memória coletiva. Ao escreverem cartas e compartilharem suas narrativas, essas mulheres transformam experiências individuais em patrimônio comum. Como afirma António Nóvoa (2009), a formação docente se fortalece quando os professores reconhecem o valor formativo de suas próprias histórias. As cartas, nesse sentido, não são apenas relatos, mas atos de resistência simbólica, que recusam o apagamento e afirmam a legitimidade da experiência feminina na história da educação.

Essas memórias também evidenciam o protagonismo das mulheres professoras na sustentação da escola em tempos de colapso institucional. Como argumenta Guacira Lopes Louro (2007), o magistério feminino sempre esteve atravessado por relações de gênero que, ao mesmo tempo, desvalorizam e exigem dedicação total. Durante a pandemia, essa contradição se intensificou: as mulheres foram chamadas a “dar conta de tudo”, mesmo sem condições materiais, emocionais ou institucionais adequadas.

Além disso, a escrita epistolar revela-se como um gesto de resistência à aceleração e ao esquecimento. Em um tempo marcado pela urgência e pela produtividade, escrever cartas exige pausa, escuta e atenção. Walter Benjamin (1994) já alertava para a perda da experiência compartilhável em contextos de crise; no entanto, as cartas analisadas mostram que, mesmo em meio à catástrofe, as professoras encontraram formas de narrar, lembrar e transmitir.

A memória, aqui, não aparece como simples registro do passado, mas como ato político. Ao escreverem suas experiências, as professoras recusam o silenciamento e produzem contranarrativas que desafiam versões oficiais da pandemia na educação. Como afirma Maria da Conceição Passeggi (2017), narrar a própria experiência é também produzir identidade e reinscrever-se no mundo social.

Diante desse conjunto de achados, esta pesquisa também aponta questões que permanecem em aberto e que configuram uma agenda possível para investigações futuras. Entre elas, destacam-se:

- Como as experiências de adoecimento mental das mulheres professoras estão sendo acompanhadas (ou silenciadas) no pós-pandemia?
- De que forma as políticas educacionais incorporam – ou ignoram – a dimensão do cuidado e do gênero na organização do trabalho docente?
- Que impactos de longo prazo essa sobrecarga terá na permanência das mulheres na profissão e na construção de suas identidades docentes?
- Como as narrativas femininas podem contribuir para a construção de epistemologias mais sensíveis, situadas e comprometidas com a vida?

Ao trazer essas questões, não se trata de encerrar o debate, mas de mantê-lo aberto, reconhecendo que as cartas não esgotam a experiência, mas a expandem. Como afirma Paul Ricoeur (2007), narrar é sempre um gesto de interpretação e projeção: ao narrar o vivido, reconfiguramos o passado e abrimos possibilidades para o futuro.

Assim, esta seção de síntese não se constitui como um encerramento conclusivo, mas como um entre-lugar analítico e narrativo, no qual os achados da pesquisa se articulam, os silêncios ganham visibilidade e novas perguntas se tornam audíveis. As cartas e narrativas aqui reunidas revelam que a docência feminina, em tempos de crise, se constrói na tensão entre exaustão e

resistência, entre cuidado e sobrecarga, entre sofrimento e criação. Ao reinscreverem suas experiências por meio da escrita, as mulheres professoras produzem sentidos que ultrapassam o vivido individual e se afirmam como memória coletiva, ética e política da profissão docente.

Esse movimento de síntese e problematização prepara o terreno para as considerações finais da tese, nas quais retomo o percurso investigativo realizado, suas contribuições teóricas, metodológicas e formativas, bem como os limites e desdobramentos possíveis desta pesquisa. Trata-se, então, de um último gesto reflexivo que, sem encerrar os sentidos produzidos, busca reafirmar a potência das narrativas como forma de conhecimento e como aposta ética em uma educação mais humana, sensível e comprometida com a vida.

Com ternura e reconhecimento,

Sabrina Stein

CARTA 6

Docência, cuidado e memória: considerações finais de uma travessia

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.
(Paulo FREIRE, 2001, p. 54)*

Figura 11 – Nosso encontro presencial²¹



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Venda Nova do Imigrante, 13 de janeiro de 2026

²¹ Nessa foto não está presente a companheira Edivânia Salomão Moreira que não pode comparecer por motivos pessoais.

Companheiras de travessia,

Encerrar esta tese é dar continuidade a um movimento iniciado na seção anterior, em que as narrativas das mulheres professoras foram reunidas como memória coletiva de resistência, cuidado e criação. Se ali o esforço foi o de sintetizar sentidos, aqui o gesto é o de atravessá-los uma última vez, reconhecendo que esta pesquisa foi, antes de tudo, uma travessia compartilhada. Uma travessia construída pelas vozes, gestos e silêncios de mulheres que, em meio à pandemia de Covid-19, encontraram nas cartas um abrigo, um espaço de escuta e uma forma de resistência. As escritas epistolares analisadas revelam um tempo em que a docência foi radicalmente atravessada pela incerteza, mas também pela potência criadora, transformando o ato de ensinar – quando movido pelo afeto e pela ética do cuidado – em possibilidade de vínculo, aprendizagem e reinvenção do humano.

Aqui também é realizado o movimento de refazer o caminho. Revisitar o percurso percorrido é perceber que cada narrativa foi um fragmento de vida, uma tentativa de reconstruir o que se perdeu e de reconhecer o que se aprendeu. Este estudo revelou que o ato de ensinar, sobretudo quando exercido por mulheres, carrega em si a complexidade de um ofício atravessado por desigualdades, afetos, resistências e esperanças. Ao analisar as cartas, retomando os textos escritos por cada uma de nós, foi possível compreender que as professoras não apenas ensinaram em meio à pandemia – elas *refizeram o sentido da docência* e, ao fazê-lo, refizeram também o sentido de si mesmas.

Ao longo deste percurso, compreendeu-se que a epistolaridade, mais do que um recurso metodológico, foi um ato político e sensível de escuta. As cartas permitiram que as professoras narrassem suas experiências em primeira pessoa, rompendo com a invisibilidade histórica que marca o magistério feminino. A escrita, nesse contexto, tornou-se espaço de elaboração e de cura, um território onde o vivido pôde ser nomeado, partilhado e ressignificado.

O diálogo estabelecido e o que registramos possibilitou perceber que a pandemia apenas amplificou o que sempre esteve à sombra: a naturalização da sobrecarga, a falta de reconhecimento e a exigência de disponibilidade emocional e temporal sem limites. Como afirma Guacira Lopes Louro (2007), o magistério feminino, embora central à formação da sociedade, continua marcado por uma lógica de gênero que associa à docência ao cuidado e à

vocação, e não ao saber e à autoridade. Tornar visível essa invisibilidade foi um dos primeiros gestos políticos desta pesquisa.

Foi possível perceber o quanto o ensino remoto rompeu com as delimitações simbólicas entre casa e escola. As mulheres professoras, ao abrirem as câmeras e microfones, permitiram que o espaço íntimo se tornasse também o espaço público da docência. Essa fusão revelou a intensificação do trabalho e a sobreposição de papéis – mãe, professora, cuidadora –, mas também desvelou a potência criativa de transformar o lar em espaço educativo. Joan Tronto (1993) nos ajuda a compreender esse movimento ao afirmar que o cuidado é uma prática política que sustenta a vida, e, nesse sentido, as professoras foram as guardiãs da continuidade da escola no interior de suas casas.

Esse deslocamento das fronteiras trouxe à tona o corpo docente como território da experiência. O corpo que fala, grava, acolhe e ensina, mesmo exausto, tornou-se a principal mediação pedagógica, como bem nos ensina Jacques Gauthier (2012) ao nos trazer os princípios da sociopoética que tanto nos embalou durante a construção dessa pesquisa. A casa invadida pelo trabalho é, também, o corpo invadido pela docência. E é nesse entrelaçamento que nasce o gesto de resistência: seguir ensinando, mesmo quando o espaço e o tempo do ensinar se confundem com o viver.

Cada texto epistolar que foi escrito revelou o coração pulsante da profissão. Em cada narrativa, o afeto apareceu como força política e pedagógica – o que sustentou o vínculo entre professoras e estudantes em meio à distância e ao medo. Como lembra Paulo Freire (1996, p. 56), “[...] ensinar é um ato de amor e de coragem”; e, nesse contexto, amar foi um modo de resistir. Todas nós tornamo-nos presença, mesmo ausentes fisicamente. Cuidamos, ouvimos, acolhemos. Reafirmamos que a ética do cuidado, discutida por Nel Noddings (2013) e bell hooks (2017, 2020, 2022), não é um adorno da prática educativa, mas o seu próprio fundamento.

Esse compromisso ético com a vida e com o outro revelou o protagonismo feminino como força de sustentação da escola. Nós, mulheres –professoras, assumimos o papel de mediadoras do humano em tempos de desumanização. Fomos pontes entre o desespero e a esperança, entre o isolamento e a escuta, entre a falta e o gesto criador. Como observa Margareth Rago (2013), ao narrar-se, a mulher inscreve sua própria resistência, e ao cuidar, ela produz saber. A docência, assim, reafirmou-se como um espaço de emancipação e de invenção de si.

As cartas evidenciaram que, após o choque inicial, emergiu um tempo de criação e transformação. A pandemia foi também uma escola: ensinou sobre limites, empatia, presença e tecnologia. As professoras se descobriram pesquisadoras, criadoras e autoras de novos modos de ensinar. Em diálogo com Francisco Imbernón (2011), compreendo que a formação docente é um processo que nunca se conclui; ela se renova a cada desafio, e o tempo pandêmico foi, talvez, o mais intenso dos laboratórios formativos.

As narrativas do pós-pandemia mostraram ainda o quanto essas experiências deixaram marcas e memórias. Como sugere Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 63), “[...] é pela experiência que somos tocados e é pela memória que damos forma ao que nos transformou”. Todas nós, ao guardarmos nossas criações, reinventamos aprendizados, produzimos uma memória coletiva da docência – uma herança simbólica de cuidado, solidariedade e esperança que ultrapassa o tempo da crise.

Neste contexto, é importante reafirmar que, ao longo desta tese, a decolonialidade não foi assumida como um conceito isolado ou como um acréscimo teórico posterior, mas como uma construção que foi se revelando no próprio caminhar da pesquisa. Ela emergiu nas escolhas metodológicas, na valorização das narrativas das mulheres professoras e na compreensão de que produzir conhecimento exige, também, deslocar modos tradicionais de escuta e escrita acadêmica. Nesse percurso, a pesquisa recusou a lógica de distanciamento entre pesquisadora e participantes, assumindo a partilha, o afeto e a experiência vivida como dimensões legítimas da construção científica.

A epistolaridade teve papel central nesse movimento. Ao escrever cartas, narrar memórias e compartilhar experiências, as professoras não apenas produziram dados para a pesquisa, mas inscreveram suas próprias vozes em um espaço historicamente marcado pelo silenciamento de saberes femininos, cotidianos e sensíveis. As cartas tornaram-se território de fala, elaboração e resistência, permitindo que a experiência docente fosse reconhecida para além de estatísticas, prescrições pedagógicas ou discursos institucionais. Nesse sentido, a escrita epistolar aproximou-se de uma perspectiva decolonial ao legitimar saberes situados, produzidos no interior da vida e das relações.

A sociopoética também contribuiu significativamente para essa construção ao romper com perspectivas rígidas e hierarquizadas de pesquisa. Em diálogo com Jacques Gauthier

(2012), compreendeu-se que o corpo, a emoção, a imaginação e a sensibilidade não são obstáculos à produção do conhecimento, mas caminhos possíveis para acessá-lo. Assim, os encontros realizados, as rodas de conversa, os momentos de silêncio, meditação e escuta coletiva foram compondo uma metodologia comprometida não apenas com a análise da realidade, mas com o cuidado das pessoas envolvidas no processo investigativo. Produzir conhecimento, aqui, significou também acolher vulnerabilidades, reconhecer afetos e construir coletivamente sentidos para o vivido.

Desse modo, a decolonialidade foi sendo tecida no interior da própria tese, especialmente quando esta pesquisa escolheu olhar para experiências historicamente consideradas menores ou invisíveis: as memórias das mulheres professoras, o cotidiano doméstico atravessado pela docência, o cuidado, o cansaço e as reinvenções produzidas em tempos de crise. Ao afirmar essas experiências como saber, a tese desloca a centralidade de epistemologias únicas e reconhece a pluralidade dos modos de conhecer, narrar e existir. Mais do que um posicionamento teórico, a decolonialidade constituiu-se, nesta pesquisa, como prática ética de escuta, partilha e reconhecimento da vida como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Toda esta tese é um gesto de escuta e de reconhecimento. Escuta das vozes femininas que, mesmo entre ruídos e sobrecargas, ensinaram com delicadeza e força. Reconhecimento da docência como prática ética e política, que transforma o cotidiano e dá sentido à existência. Ao escrever essas cartas, o que se redige não são apenas palavras, mas mundos – mundos que se reinventaram no silêncio das casas e no brilho das telas, afirmando que ensinar é, ainda e sempre, um ato de amor e de resistência.

Escrever esta tese foi, antes de tudo, um ato de travessia. Caminhei ao lado de mulheres que ensinaram quando tudo parecia impossível e, com elas, aprendi que a docência é feita de gestos pequenos que sustentam o mundo. Cada carta, cada memória e cada palavra foram fios que costuraram o invisível, tecendo uma rede de sentido entre a dor e a esperança. A pandemia passou, mas o que ficou foi a certeza de que a educação continua sendo o lugar onde a vida insiste em florescer. Que este trabalho possa ecoar como um abraço nas professoras que seguem – cansadas, mas inteiras – acreditando que educar é sempre um modo de amar o mundo e de não desistir dele.

Nesse percurso, esta tese oferece uma contribuição que não se mede apenas pela análise dos dados, mas pelo modo como escolhe produzi-los e narrá-los. Ao tomar as cartas como gesto metodológico, político e afetivo, o estudo afirma que a experiência das mulheres professoras não é apenas objeto de investigação, mas fonte legítima de conhecimento, pensamento e teoria. Ao inscrever a epistolaridade, a sociopoética e a escrita de si como caminhos de pesquisa, esta tese tensiona modelos hegemônicos de produção científica e reafirma a possibilidade de uma ciência situada, sensível e comprometida com a vida. Contribui, assim, para os campos da educação, da formação docente e dos estudos feministas, ao evidenciar que ensinar, cuidar, narrar e resistir são práticas inseparáveis na constituição da docência feminina, especialmente em tempos de crise.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa reconhece seus limites e inacabamentos. As cartas aqui analisadas não pretendem esgotar a experiência da docência na pandemia, tampouco representar todas as vozes possíveis. Elas dizem de um grupo, de um tempo e de um contexto específico, atravessados por relações de gênero, território, afetos e desigualdades. Permanecem em aberto questões que emergem dos dados e convocam novas investigações: os impactos de longo prazo do adoecimento docente, as políticas de cuidado no pós-pandemia, a permanência das mulheres na profissão e as formas institucionais de escuta e reconhecimento dessas experiências. Assumir esses inacabamentos não fragiliza a pesquisa; ao contrário, reafirma seu compromisso ético com a complexidade do vivido e com a compreensão de que toda experiência narrada abre caminhos, mas nunca se encerra em si mesma.

Diante de tudo o que foi vivido, narrado e interpretado ao longo desta travessia, encerrar esta tese não significa concluir um caminho, mas assumir o compromisso ético de sustentar as vozes que aqui falaram, reconhecendo que suas experiências ultrapassam o tempo da pesquisa e continuam a nos interpelar.

Por fim, esta tese se afirma como um gesto de escuta, de reconhecimento e de abertura. Escuta das vozes femininas que, mesmo entre ruídos, adoecimentos e sobrecargas, sustentaram a escola com seus corpos, afetos e saberes. Reconhecimento da docência como prática ética, política e profundamente humana, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constrói na relação, no cuidado e na resistência cotidiana. E abertura, porque as cartas aqui reunidas não encerram a experiência, mas a expandem: elas deixam rastros, provocam perguntas e convocam novas escutas. Ao transformar o vivido em narrativa, e a narrativa em conhecimento, este

trabalho reafirma que educar é um modo de existir no mundo – um modo que insiste, mesmo ferido, em criar sentido, produzir memória e sustentar a vida. Que esta tese possa, assim, permanecer como um lugar de passagem: entre a dor e a esperança, entre o silêncio e a palavra, entre o que fomos capazes de dizer e tudo aquilo que ainda precisa ser dito pelas mulheres professoras que seguem, todos os dias, ensinando e cuidando do mundo.

Concluo esta tese como quem encerra uma etapa de pesquisa e, ao mesmo tempo, dobra cuidadosamente uma carta que seguirá em circulação. O percurso aqui realizado não se esgota nestas páginas: ele permanece vivo nas memórias compartilhadas, nas vozes que insistem em narrar e nos vínculos que a docência – especialmente a docência feminina – continua a produzir como prática ética, política e sensível.

Não se trata, portanto, de um ponto final, mas de um até breve. Seguimos, como mulheres professoras e pesquisadoras, em constante travessia, escrevendo, escutando e reinventando sentidos para educar e existir.

Como pesquisadora que escreve e professora que sente,

Sabrina Stein

REFERÊNCIAS

- ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Pesquisar com o Corpo Todo: Multiplicidades em Fusão. In: SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques Zanidê; FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de; PETIT, Sandra Haydée (Orgs.). **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005. p. 217-237.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundações Editoras da UNESP, 1998.
- ALVES, Danielle Fernandes Vasconcelos; NUNES, Ana Ignez Belem. Feminização do magistério: dom, circunstância ou história? Contribuições da psicologia histórico-cultural. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 8, n. 15, p. 137-155, jan./jun. 2016.
- ANDRADE, Joelma Silva. **Mulheres em territórios de conflitos e violência: a docente universitária e o sofrimento mental antes e durante a pandemia**. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, ano 8, primeiro semestre, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. **A Vulva é uma Ferida Aberta e Outros Ensaios**. Tradução de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- APPLE, Michael Whitman. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. Londres: Routledge, 1986.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 754-771, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1208. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>. Acesso em: 28 set. 2025.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Trabalho produtivo e reprodutivo no cotidiano das mulheres brasileiras. In: ÁVILA, Maria Betânia Ávila; FERREIRA, Verônica (Orgs.). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: Instituto Patrícia Galvão, 2014. p. 13-50.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd**, Belo Horizonte: ANPEd, n. 5, 1993.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. *In*: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BATTISTELLI, Bruna Moraes. **Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento**. 257f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020 (Original de 1949). (Edição comemorativa).

BENETTI, Idonézia Collodel; OLIVEIRA, Walter Ferreira de Oliveira. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v.8, n.19, p. 67-77, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: testemunhos de uma vida**. Passo Fundo: Saluz, 2022.

CASTRO, Letícia de Oliveira. **Formação continuada: tecendo redes e construindo possibilidades com os cotidianos escolares**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

CASTRO, Thiele da Costa Müller; DETONI, Priscila Pavan; BOTTEGA, Carla Garcia; TITTON, Jaqueline. Em tempos de coronavírus: home office e o trabalho feminino. **NORUS**, v. 8, n. 14, p. 40-64, ago./dez. 2020.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/233/132>. Acesso em: 1 jan. 2024.

CETIC. **TIC DOMICÍLIOS**: Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORALINA, Cora. **Vintém de Cobre**. Meias Confissões de Aninha. 1 ed. digital. São Paulo, 2012.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. Fique em casa: Educação na Pandemia da COVID 19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 7 abr. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Livia Morel. **Trabalho docente durante a pandemia da covid-19**: um estudo sobre a vivência do tempo de professores de ensino superior. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2022.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmica. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

DO AMARAL, Débora Medeiros; DORNELES, Aline. Cartas narrativas sobre cotidianos escolares: movimentos de palavras faladas e palavras escritas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 7, n. 22, p. 869-884, 2022. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2022.v7.n22.p869-884. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/15106>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESPINOSA, Benedito de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FRASER, Nanci. Contradições do capital e cuidados. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 53, maio/ago. 2020. ISSN1983-2109.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. (1967). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento** – metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. **Educazion e Aperta: Rivista di Pedagogia Critica**, n. 7, ago. 2020. Disponível em: <https://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 5 jan. 2024.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times**: teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Reimagining Professional Development in Schools**. London: Routledge, 2021.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 16, n. 29, p. 14-27, 2018. DOI: 10.22409/tn.16i29.p4552. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 6 out. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Tradução de Bhuvi Libanio. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 11. ed. Campinas: Papirus, 2021.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

KUHNEN, Tânia Aparecida. Reflexões para uma ética do cuidado feminista universalizável. **Coletiva**, Recife, n. 29, jan./abr. 2021.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. São Paulo: Cidade Aberta, 2008.

LIMA, Emmanoela de Almeida Paulino. **Qualidade de vida e medo da Covid-19 em professores do ensino superior**. 85f. Dissertação (Mestrado em Modelos de Decisão e Saúde) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, v. 12, n. 2, p. 187-204, maio/ago. 2020.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de Covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. In: REIS, Tiago Siqueira; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; SOUZA, Carla Monteiro de; LYRA JUNIOR, Américo Alves de (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente**: Volume III. 1. ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 225-249.

MELLO, Janaina Cardoso de. O impacto da Covid-19 na produtividade docente feminina na pós-graduação em ciências humanas na UFS (2019-2021). **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [s. l.], p. 1-24, 2023. DOI: 10.5902/2318133873605. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/73605>. Acesso em: 21 set. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira; TEIXEIRA, Aysla Sabine Rocha. O patriarcado do vírus: os impactos da pandemia no trabalho das mães em home office. In: WYZYKOWSKI, Adriana Brasil Vieira; PESSANHA, Vanessa Vieira (Orgs.). **Mundo do trabalho em perspectiva: reflexões escritas por mulheres durante a pandemia de covid-19**. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2021. p. 99-122.

MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

NODDINGS, Nel. **Caring: a relational approach to ethics and moral education**. Berkeley: University of California Press, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal (RCC#22)**, v. 7, n. 3, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 14 set. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico**. Belo Horizonte, UFMG, 2021.

OLIVEIRA, Valéria Marques de; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 23, n. 51, p. 369-386, 2018. DOI: 10.26512/lc.v23i51.8231. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PANDEMIA elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação. **Instituto Unibanco**, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PE1Du>. Acesso em: abr. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Ferrer Sgadari; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa auto (biográfica)**: narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Ferrer Sgadari; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Ferrer Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; TRINDADE, Regina Aparecida Correia. A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 22, n. 2, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48916>. Acesso em: 7 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

PUÃ, Bell. Não. In: DUARTE, Mel (Org.). **Querem nos calar**: poemas para serem lidos em voz alta. São Paulo: Planeta Brasil, 2019. p. 27.

QUJANO, Aníbal Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2013.

REIS DA SILVA, Ana Tereza. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. In: REIS DA SILVA, Ana Tereza (Org.). **Vozes do pluriverso**: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 28-64.

RIBEIRO, Marcinha. Poema do primeiro encontro. **Cantinho das ideias**. 2011. Disponível em: <https://www.cantinhodasideias.com.br/2015/06/poema-do-primeiro-encontro.html?m=1>. Acesso em: mar. 2024.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques Zanidê; FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de; PETIT, Sandra Haydée (Orgs.). **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: abordagem sociopoética**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino. Narrativas de professoras durante a pandemia: a modernidade/colonialidade no sentir. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 28, p. e45347, 2022. DOI: 10.26512/lc28202245347. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45347>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, Priscila Matos Crisostomo da; SOUZA, Katia Reis de; TEIXEIRA, Liliane Reis. Política de despreciação do trabalho em saúde em uma instituição federal de C&T: a experiência de professores e pesquisadores. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 95-116, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XPLrMDPX8Yq9L6JJQqQk7xf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SILVA, Rebecca Machado Oliveira da; SITJA, Liége Maria Queiroz. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 5, n. 16, p. 1649-1663, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1649-1663. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9302>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, Érika Carvalho; ARAÚJO, Marcos Vinícius Ribeiro de; OLIVEIRA, Elaine Cristina de. Trabalho docente, relações de gênero e adoecimento. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. e18361, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v15i34.18361. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18361>. Acesso em: 6 out. 2025.

SIMON-MARTIN, Meritxell. Cartas de viagem de Barbara Leigh Smith Bodichon: formação de identidade performativa em narrativas epistolares. **Women's History Review**, v. 22, n. 2, p. 225-238, 2013. <https://doi.org/10.1080/09612025.2012.726112>.

SIMON-MARTIN, Meritxell. Epistolaridade: la producción epistolar y colaborativa de conocimientos. In: REIS DA SILVA, Ana Tereza (Org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 489-527.

SIMON-MARTIN, Meritxell; REIS DA SILVA, Ana Tereza; JOVÉ-MONCLÚS, Glória. Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas: intercâmbios epistolares e produção dialógica/colaborativa de conhecimentos. In: REIS DA SILVA, Ana Tereza (Org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 531-571.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 6 out. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

STEIN, Sabrina. **Formação de professores do campo em tecnologias digitais por meio do letramento digital, coletividade e emancipação no ensino fundamental**. 183f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidade) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRONTO, Joan. **Moral Boundaries**: A Political Argument for an Ethic of Care. New York: Routledge, 1993.

ZEMBYLAS, Michalinos. Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation. **Educational Theory**, 53, p. 107-127, 2003.

WALSH, Catherine Walsh. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta-convite

Venda Nova do Imigrante, 04 de janeiro de 2024.

Querida **Nome da pessoa convidada**,

Tudo bem com você? Espero que esteja muito bem quando ler essa carta que lhe escrevo com muito carinho.

Queria lhe dizer que é com muita alegria que lhe escrevo essas palavras porque gostaria de lhe fazer um convite especial: quero que participe da minha pesquisa de doutorado que tem como título “O cotidiano escolar atravessado pela pandemia da Covid-19: narrativas de mulheres-professoras”.

Essa pesquisa consiste na escrita de textos epistolares, ou seja, cartas, sobre o que vivenciamos na Pandemia de Covid-19, como forma de registro dessas narrativas e também para que juntas, possamos relembrar essas memórias-fragmentos que fizeram parte de nossas vidas e todos os afetamentos que sofremos a partir de uma mudança repentina em nossas rotinas.

Como você vivenciou essa pandemia como mulher e professora, gostaria que aceitasse o meu convite e junto comigo e outras companheiras possamos tecer importantes reflexões sobre a docência nesse período pandêmico e pós-pandêmico para que as pessoas compreendam o que sentimos e vivenciamos.

Quero, por meio da escrita dessas cartas e do diálogo empreendido, pensarmos coletivamente sobre nossa prática educativa, possibilitando modos outros de exercitar à docência.

Já adianto que nossos encontros serão online: um para apresentação da pesquisa e orientações para a escrita da carta e outros dois para apresentação do que escrevemos, para que juntas possamos pensar como foi essa experiência e validação da pesquisa, totalizando três encontros via Plataforma Google Meet.

O horário e a data dos encontros serão definidos posteriormente com a participação de todas as companheiras convidadas para a pesquisa.

Quero dizer também que sua participação não irá exigir muitas horas de trabalho e escrita, pelo contrário, será um momento prazeroso para todas nós.

Por isso, espero contar com sua participação. Aguardo sua resposta para que possamos organizar nossos encontros e lhe agradeço por sua atenção.

Certa que terei uma resposta afirmativa, aguardo seu contato.

Um forte abraço e até breve.

Com carinho, Sabrina Stein.

(P.S. Caso aceite meu convite, você será incluída em um grupo de WhatsApp para melhor dialogarmos e definirmos as datas e horários dos encontros).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Título da Pesquisa: “Minhas queridas companheiras”: narrativas epistolares de professoras sobre a docência em tempos de pandemia.

Instituições do pesquisador: Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora responsável: Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (UnB).

Pesquisador: Sabrina Stein.

Caríssima colega **Nome da pessoa convidada**

Reconhecendo sua expertise e atuação como professora na área da educação, gostaríamos de convidá-la para colaborar na pesquisa que estou conduzindo como doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UnB), conforme descrito acima.

O objetivo geral do estudo é identificar e analisar, a partir de memórias-fragmentos, os aprendizados e as transformações vivenciadas pelas professoras no exercício da docência em tempos de pandemia. Assim, a partir da minha própria experiência como docente, busco estabelecer uma escuta atenta e sensível dessas narrativas, realizando, num processo colaborativo um exercício auto(hetero) reflexivo/formativo em docência.

Procedimentos e benefícios da pesquisa

A partir de uma escrita autobiográfica realizada por meio da produção de cartas e dos diálogos realizados nas rodas de conversa, busco interrogar a experiência da virtualidade e do ensino remoto através da produção e da partilha de memórias-fragmentos-epistolares, se constituindo como um caminho de reflexão acerca de nossa vida e prática docente.

Natureza da entrevista: ponte para uma pesquisa colaborativa

Caso aceite o convite, o que nos deixaria muito honrados, a sua colaboração consistirá na participação de rodas de conversa que acontecerão uma vez por mês, pela plataforma Google Meet, onde iremos, junto com outras companheiras, através de um movimento coletivo, realizar um diálogo acerca das questões que norteiam nosso fazer docente, refletindo sobre nossa vida pessoal e profissional na pandemia e pós-pandemia e quais implicações isso nos trouxe. O dia e horário para esse encontro virtual será definido por todas as participantes da pesquisa, em comum acordo.

Visando um registro fidedigno de sua fala, neste TCLE também solicitamos sua autorização expressa para gravar todas as rodas de conversa, na qual você autoriza o uso de sua voz e de sua imagem, bem como a transcrição de todo o nosso diálogo, além do uso das cartas que você produziu durante a participação na pesquisa, já que essas narrativas serão registrados na tese, fazendo parte do corpo do texto e em eventuais publicações resultantes dela.

As referências a sua fala e imagem serão feitas de forma nominal, na qual você autoriza a publicação de seu nome completo nas imagens que, eventualmente possam aparecer na tese e nos registros feitos de forma escrita, por meio das cartas compartilhadas por você e da transcrição de nosso diálogo realizado nas rodas de conversa, de acordo com a sua vontade.

Durante toda a pesquisa de doutorado, antes da conclusão e publicização da mesma, você terá acesso na íntegra, quando desejar, de todos os registros que foram realizados: gravações das rodas de conversa, com acesso a imagem e voz, transcrição das mesmas e das cartas que foram compartilhadas.

Como a pesquisa tem como inspiração a sociopoética que trata da formação do **grupo-pesquisador**, que é constituído por você e mais sete companheiras, a cada início de roda de conversa, apresentarei uma carta-análise com todas as contribuições que foram realizadas no encontro anterior, dando a você a oportunidade de complementar, suprimir, reescrever e analisar as narrativas que ali foram apresentadas, já que você assume o papel de **co-pesquisadora**, participando ativamente da produção das narrativas e dos saberes que essa pesquisa empreende. A cada roda de conversa, por meio dos diálogos que realizamos e das produções escritas que são realizadas, essa pesquisa é validada.

Durante a pesquisa, você poderá, a qualquer momento desistir e/ou cancelar sua participação e contribuição. Você tem o direito de interromper sua participação nas rodas de conversa ou de qualquer registro, de deixar de responder questões e de mudar as condições de sua participação a qualquer hora e a qualquer momento da pesquisa.

Eventuais riscos da participação na pesquisa

Eventuais riscos da nossa participação estão relacionados à possibilidade de relembrarmos experiências, acontecimentos ou assuntos que causem algum tipo de desconforto ou sensibilidade emocional. Entretanto, só trabalharei com o seu consentimento, e não há nada previsto no projeto para te expor a esse ou a qualquer outro risco. Inclusive você tem a garantia

de não desejar publicar o que não lhe deixa confortável, tendo a garantia e plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento de autorização da publicação de seu nome completo, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Benefícios da participação sua participação nessa pesquisa para a sociedade

Sendo a presente pesquisa um espaço de construção de conhecimento e aprendizagem relacionada à nossa atuação profissional como docentes, sua participação é uma oportunidade de aprendizado para você, para mim e para outros professores e professoras.

Nossas experiências, ao serem compartilhadas, também se tornam subsídios para pensarmos um horizonte de maior **cooperação** epistemológica entre nós e aos demais educadores e educadoras, propiciando um espaço de diálogo diante das situações que a profissão nos impõe, gerando **reconhecimento** e **valorização de nosso trabalho**, que passou e passa por muitos desafios que precisam ser pensados de maneira coletiva para encontrarmos soluções reais.

Acompanhamento

Enquanto participante da presente pesquisa, é garantido a você tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados parciais e finais da pesquisa.

O teor integral dessa pesquisa foi aprovado pela Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília - UnB, em Exame de Qualificação ocorrido em 02/08/2024.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, você poderá entrar em contato comigo, Sabrina Stein, por telefone e Whatzapp: (28) 99909-3801 e por e-mail: sabrinastein03@gmail.com e com a professora orientadora, Dra. Ana Tereza Reis da Silva, pelo e-mail anaterzareis@unb.br.

Consentimento

É fundamental que tenha compreendido o conteúdo deste termo e esclareça qualquer dúvida antes de decidir se aceita participar. Além disso, os contatos da instituição de pesquisa e os meus estão a sua disposição.

Se decidir participar do projeto de Pesquisa ““Minhas queridas companheiras”: narrativas epistolares de professoras sobre a docência em tempos de pandemia”, você deve assinar este Termo de Consentimento, sendo que uma via assinada por mim ficará com você.

Reforço que mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar ou mudar as condições de sua participação, a qualquer momento da pesquisa, e sem necessidade de justificativas.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, CPF: _____, declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação, e estou de acordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Pesquisadora Sabrina Stein
Celular: (28) 99909-3801
E-mail: sabrinastein03@gmail.com

Data: 01 de fevereiro de 2024.

ANEXOS

ANEXO A – CARTAS TROCADAS EM 2023 (experimentação da pesquisa)

Carta 1 – escrita por Sabrina Stein

Venda Nova do Imigrante, 01 de março de 2023.

Querida amiga Rosiane/Liliana

Espero que esteja bem... Início essa carta escrevendo que cada um de nós é constituída de memórias-fragmentos que nos atravessam diariamente, nos ajudando a construir novos significados para nossa vida. O movimento de escrever sobre nós mesmos é uma forma de nos reencontrarmos com nosso eu interior, revisitando caminhos percorridos e vividos que foram fundamentais para nos tornarmos o que somos hoje. Nesse entremeio, o profissional e o pessoal se entrelaçam e evidenciam que, como nos apresenta Paulo Freire (2016, p. 36) “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração [...]”, pois sem os sujeitos que encontrei nesse tempo de vida terrena, jamais teria memórias sobre a minha história de vida.

Como educadora que sou, essas memórias foram sendo costuradas fio a fio, como numa colcha de retalhos, pois foram tecidas nos diversos espaços tempo de minha prática docente através da minha relação comigo mesma e com os outros corpos exteriores, na qual me possibilitaram observar que, por meio dessas relações sou afetada e posso afetar (Benedito de Espinosa, 2007).

Cada retalho utilizado representa a minha experiência no/do/com os cotidianos, na qual busco descrever um pouco da minha trajetória de vida e as experiências que me atravessaram/atravessam.

Nos espaços tempo, me recordo que me fiz professora ao observar minha mãe lecionando e, ao me tornar adulta, entre uma escola e outra, nos cotidianos escolares, nas relações com os “[...] alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que ‘vivem’ as escolas [...]” (Carlos Eduardo Ferraço, 2007, p.74), fui buscando retalhos e alinhavando o meu caminhar pessoal e docente porque a vida se entrelaça nesse caminhar.

Em meio a todas essas vivências e experimentações nos/dos/com os cotidianos da escola, eis que somos atravessados e afetados, no final de 2019, pela disseminação do vírus SARS-CoV-2 mudando a vida das pessoas, provocando distanciamento social, medo, incertezas e assolando vidas com partidas sem despedidas.

De forma inesperada, tivemos que abandonar nossas rotinas e nos mantermos em distanciamento social para nossa segurança. Essa mudança repentina afetou o trabalho escolar, já que nossas casas passaram a ser um local de trabalho e nós, mulheres, tivemos que ser, além de mãe, esposa e filha, sermos também professora em *home office*.

Em meio a todas essas mudanças, que nos pegam de surpresa, comecei a sentir algo que me incomodava profundamente e por que não escrever sobre a dor que me move, como nos ensina bell hooks (2017)? Foi nesse momento que comecei a tecer, como numa colcha de retalhos, a pesquisa que intitulei como “O cotidiano escolar campesino atravessado pela pandemia da Covid-19: narrativas de mulheres professoras”.

Querida amiga, essa carta nasceu pela dor, porque quando tivemos que sair de nossas escolas e realizar um trabalho em *home office*, surgiu em mim um misto de medo, insegurança e incertezas, porque não havia uma resposta clara de como iríamos ensinar a distância, já que, como professora dos anos iniciais, o contato com os estudantes sempre esteve muito presente como característica marcante. Era doloroso acordar pela manhã e não poder ir para a escola, ver meus alunos, viver o cotidiano tão intenso e produtivo que há dez anos eu experiencio.

Nesses dias que não tinham fim, diante de uma política de morte que o governo brasileiro (2019-2022) adotou durante a gestão da pandemia da Covid-19, onde tantas vidas foram ceifadas, tantos encontros interrompidos, lembro-me que, ao visitar os meus, não podia sequer dar-lhes um abraço já que tudo beirava medo e inseguranças...

Sair de casa, era por necessidade, já que pairava a incerteza... No meu trabalho, me deparava com muitas reuniões *online* que consumiam nosso tempo, celular que tocava a todo tempo, porque meus/minhas alunos/alunas queriam atenção e explicação das atividades, além dos relatórios que eu tinha que fazer para comprovar o meu trabalho.

Diante de tudo isso, notei que a cozinha de casa se tornou a minha sala de aula, pois ali realizava os meus planejamentos, gravação das aulas, correção das atividades, participação em reuniões *online* e atendimento virtual aos meus estudantes. Confesso que não fazíamos mais as refeições ali, tamanha era a quantidade de papéis e livros que ali se encontrava, migramos para a sala de TV para a realização das refeições.

Lembro-me que nas reuniões todos queriam saber como os estudantes estavam, o que eles sentiam, o que estavam aprendendo, como desenvolvíamos as aulas... mas ninguém perguntava como eu me sentia, como os/as outros/as professores/as se sentiam. Foi nesse

momento que comecei a compor meu projeto de doutorado em educação, porque sou mulher e além de ser professora em *home office*, tinha que ser filha, cuidar das tarefas do cotidiano, fazendo da minha casa um local de trabalho que se resumia em planejar as aulas, as atividades, dar aulas remotas, participar de reuniões online, sempre estando à disposição, porque foi assim que tudo se organizou.

Enquanto a pandemia nos mostrava que deveríamos estar mais em casa, refletindo sobre nossas ações, parar um pouco a vida agitada vivenciada por nós, mulheres professoras, me fez perceber que estávamos criando e reinventando novas formas de exercitar a docência. Olha que ousadia epistêmica! Estávamos transgredindo a prática docente, como uma prática de liberdade (bell hooks, 2017).

Em meio a todas essas mudanças, senti falta de um espaço de diálogo para que eu e minhas companheiras pudéssemos compartilhar nossas alegrias e até mesmo angústias, o que infelizmente não aconteceu.

Diante disso como eu me sentia? Como isso me afetava? Posso te dizer que me sentia triste, incompreendida, muitas vezes até perdida, esgotada... porque eram muitas as demandas que tínhamos, eu não tinha tempo para mim, para descansar, tudo se resumia a reuniões, correção de atividades, aulas online... um esgotamento!

Eu não me senti acolhida nos espaços em que eu trabalhava, pelo contrário, eu tinha que estar à disposição sempre, porque sempre ouvia que os estudantes tinham que aprender, que eu tinha que “mostrar serviço” já que estava em casa. Essa fala sempre me machucava, porque eu tinha que dar conta de muitas atividades domésticas e de cunho profissional, meu trabalho triplicou (e olha que já trabalhamos muito!) e ainda era o tempo toda questionada. Confesso que isso me machucava sempre...

Foram tempos difíceis... mas me conta: e como você se sentia? Quero conhecer sua experiência a partir da pandemia, quero muito saber como isso reverberou em sua vida pessoal e profissional.

Até breve, abraço fraterno,
Sabrina Stein²².

²² A partir dessa carta, minhas companheiras responderam contando suas vivências e seus afetamentos. Na sequência serão apresentadas as cartas de Rosiane Kieffer de Araujo e Lilian Grecco Pereira.

Carta 2 - escrita por Rosiane Kieffer de Araujo

Venda Nova do Imigrante, 05 de março de 2023.

Querida amiga Sabrina,

Oi amiga, estou bem e espero sinceramente que você também esteja. Agradeço de coração a sua carta e me sinto muito honrada em respondê-la relatando um pouco das minhas vivências durante a pandemia do Covid- 19.

Para lhe responder, preciso voltar no tempo para o início daquele fatídico ano de 2020. Recordo-me de ter tido as melhores férias da minha vida, com uma viagem comemorativa de meu aniversário e da minha filha Ana Alice à Foz do Iguaçu. Estava muito animada para o início do ano escolar.

Logo que voltamos da viagem comecei a ouvir a respeito da pandemia e fiquei apreensiva, mas quando paramos as aulas presenciais, não tive muita clareza sobre o que realmente estava acontecendo. Foi estranho ficar em casa, mas eu pensei que voltaríamos logo, talvez depois de uma ou duas semanas, porém quando esse tempo começou a se estender a angústia cresceu com ele.

As coisas foram tomando proporções cada vez maiores e percebi que tudo havia se transformado. Mudaram os meus planos para o ano, minha relação com meus colegas, meus alunos, minha família e até sair de casa se tornou algo para uma necessidade extrema.

Vieram as aulas remotas, primeiro só com o envio de atividades e a criação dos grupos de WhatsApp das turmas, depois com a produção de videoaulas. Aos poucos a minha cozinha também foi sendo tomada pela sala de aula. Minha mesa lotou de papéis e livros e as manhãs eram ocupadas por intermináveis reuniões online.

Quantas vezes minha filha apareceu nas reuniões me pedindo algo, sem falar que ela também tinha aula e eu precisava ajudá-la nas tarefas e emprestar meu celular ou computador para que pudesse baixar as atividades. A minha igreja fechou e os cultos também passaram a ser *online*. Foi a pior páscoa da minha vida! Não pude ir visitar meus pais e irmãos, não fomos à igreja na quaresma e os ramos do domingo de ramos foram pendurados na porta da minha casa.

Meu filho fez 15 anos e não pudemos comemorar com a família, como sempre fazíamos. Meu sogro doente e não podíamos ir vê-lo com medo de levar a doença pra ele. As compras

passaram a ser lavadas, limpas com álcool 70, tanto que o álcool sumiu do mercado e quando tinha, o preço era exorbitante!

O trabalho da escola era interminável! Acordava e já começava a preparar atividades e enviar para a pedagoga, depois tinha que transformar tudo em PDF e enviar no grupo, sempre no mesmo horário, enviar também um áudio ou vídeo explicando como era pra ser feito.

Durante a semana era muito estressante e além de todo o trabalho para criar atividades, digitar e enviar, também teve alinhamento de currículo com as outras escolas, formações e mais formações. Teve também o novo currículo, entender competências e habilidades, nova forma de fazer os planos de aula, avaliações diagnósticas com tabulações de dados, planos de ensino adaptados, atividades adaptadas, busca ativa no final do ano, tabelas e tabulações.

Nem falei da agonia gerada pelo uso obrigatório das máscaras, das notícias dos telejornais, das *fake news*, dos boletins da morte de todos os dias. Tive que ouvir de mãe de aluno que professora não reclamou da pandemia porque ficou à toa em casa e o salário caiu do mesmo jeito. Isso me doeu muito, fiquei triste e desmotivada.

Estava esgotada, sem tempo pra mim, com uma angústia enorme do peito e só me sentindo cobrada e responsabilizada por qualquer dificuldade dos alunos ou pais em entender as tarefas. Parece-me que isso ainda está se arrastando, fomos orientados a acolher os nossos alunos, mas até hoje sinto que ninguém nos acolheu. Ainda me dói.

Mesmo em pedaços, precisei sorrir nos vídeos, responder as mães até nos finais de semana, pois não saberia quando conseguiria contato novamente. Precisei brincar com meus filhos, ajudar meu filho com as aulas síncronas do IFES, com as provas. Sair com eles ao sol, pra dar um tempo do computador. Fui professora de artes e educação física, montando circuitos, pintando, fazendo massa de modelar, criando formas de entreter e fazer o tempo passar enquanto eu digitava no computador.

Tivemos muitas experiências boas também. Em meio a todo esse turbilhão, reinventei minha vida familiar, comecei uma alimentação melhor, fiz funcional a noite e terapia online. Aprendi ioga, testei receitas, plantei uma horta e conversei mais com meu marido e nos divertimos jogando em família, sempre que sobrava um tempinho nos finais de semana.

Ser professora em tempo integral, passar por essa reclusão, ver amigos indo embora pra sempre sem podermos nos despedir. Viver todas essas mudanças quando voltamos para sala de

aula com grupos alternados de alunos, atividades remotas, uso de máscaras, medição de temperatura, distanciamento, não foi nada fácil.

Depois de dois anos ainda sinto que não superamos. Infelizmente não encontrei um espaço de acolhimento e desabafo fora do meu lar, senão o dessa carta. Muito pelo contrário, sinto que as cobranças só aumentaram e o fracasso escolar foi debitado em nossa conta! Gratidão por esse espaço de fala! Estamos juntas!

Abraços acolhedores,

Rosiane.

Carta 3 – escrita por Liliana Grecco Pereira

Domingos Martins, 07 de março de 2023.

Olá amiga,

Eu confesso para você que eu não esperava que fosse vivenciar o que vivenciei na pandemia da Covid-19. Eu lembro como hoje, fui para a escola em Victor Hugo e na hora do recreio, na sala dos professores, a diretora comentou da pandemia que teve início na China e que ela iria chegar aqui.

Todos nós deveríamos nos preparar porque iria chegar e que todas as escolas iriam fechar. Eu olhei com um olhar de desdenha e medo, mas desdenha no sentido de que eu não acreditava que iria chegar aqui e muito menos que isso iria acontecer e eu lembro como hoje, no 17 de março de 2020, foi o último dia que eu estive com meus alunos...

No início eu achei que eu ia voltar logo para a escola. Eu achei que eu ia ficar em casa dez dias, quinze dias, vinte dias... e aí passou um mês, passou dois, passou três, passou quatro e passou o ano e assim foi tudo muito novo, acontecia tudo muito rápido e eu tinha a sensação que eu não processava o que eu fazia porque eu não dava conta de receber e de dar as devolutivas nas demandas que eu precisava.

Eu sei que eu trabalhei muito, eu não tinha mais dia, noite, nem horário. O meu celular enchia de mensagens a noite, de madrugada e nos finais de semana. Nos primeiros meses eu não medi esforços para responder os meus alunos, porque eu trabalhava com alunos campesinos, tanto de Victor Hugo quanto em São Paulinho, turmas do sexto ao nono ano, com a disciplina de história e eu não medi esforços porque eu via que alunos não tinham celulares,

que alguns só tinham acesso à internet no final de semana por meio do celular de algum familiar, outros só tinham a presença do pai ou da mãe com o celular à noite, outros até na madrugada, então, eu respondi a todo momento e não medi esforços pra dar uma resposta que realmente pudesse ajudar o meu estudante.

Porém chegou um tempo que eu comecei a ficar cansada, esgotada, porque eu sou mãe. Eu sou esposa, eu sou filha, eu sou dona de casa e assim eu comecei a perceber que eu andava com meu caderno e com meu celular para todo canto que eu ia na minha casa.

Eu sentava para comer na mesa, o caderno e o celular junto, eu sentava na varanda para brincar com meu filho, o caderno e o celular estava junto, até carregava no carro os meus materiais, porque se eu estivesse em uma consulta médica, ou algo do tipo, eu carregava tudo, porque deduzia que algum aluno poderia me chamar e eu tinha que ter algumas anotações que não cabiam somente no celular.

Eu tinha tudo impresso, porque as vezes, o meu celular poderia não abrir o arquivo ou eu não ia conseguir ficar procurando arquivo para poder ajudar e explicar para o aluno, por isso eu sempre carregava tudo isso para cima e para baixo e foi nesse período que eu comecei a perceber que a minha vida saiu da rotina que eu tinha.

Não que eu tivesse uma rotina fixa, mas eu esquecia de tomar meu café, o horário do almoço excedia porque realmente eram reuniões no intuito de ajudar e cobrar da gente, e eu abria sala de aula com meus alunos para dar algumas explicações de matéria, embora aparecesse dois ou três alunos, eu abri a sala de aula online para os que podiam ali comigo.

No início, eu achei que isso não ia me consumir tanto, até que chegou um ponto, depois uns três quatro meses de pandemia eu e mais três professoras da rede municipal de Domingos Martins, ambas professoras de história criamos um grupo de WhatsApp e ali a gente trocava ideias de atividades que pudessem ser levadas pra casa, que tivessem acessíveis para os alunos, o que cada uma fazia era postada ali e assim a gente compartilhava, começamos a dividir as atividades para podermos nos ajudar. O grupo era muito além disso, ele também funcionava como um desabafo, cada uma externalizava como estava sendo a sua experiência em casa, com as famílias, os parentes que achavam que a gente estava recebendo em casa à toa, sem trabalhar.

Por muitas vezes eu ouvi de pessoas na rua, das famílias dos estudantes, não só eu, mas minhas colegas do grupo de WhatsApp que a gente estava recebendo sem fazer nada, quando na verdade a gente estava em estado de exaustão, de esgotamento.

Eu nunca tinha feito uma reunião pelo *Google Meet*. Eu tive que aprender, eu não tinha habilidades o suficiente para trabalhar com o *Google Drive*, embora eu tivesse uma pequena formação pelo IFES, tive que aprender a gravar videoaulas que não podiam ser extensas, porque o celular dos estudantes não carregava com a internet de dados móveis, eu gravava videoaulas de no máximo três minutos cada para cada conhecimento, assim, eu direcionava o conhecimento e a atividade.

Não era uma tarefa fácil, para fazer uma videoaula de três minutos eu chegava a gravar de seis a sete vezes porque eu sempre estava com meu filho em casa: ele chorava, gritava, batia à porta, alguém interrompia a gravação ou ela não ficava boa, pronunciava alguma palavra errada, a imagem não ficava boa e isso me tomava muito tempo.

Em uma das escolas que eu trabalhava, logo no primeiro mês de pandemia a gente começou a organizar apostilas para mandar pra casa com conhecimento e as atividades. Eu queria dar o meu melhor e eu via que eu dava o máximo que eu podia e que eu fazia muito mais do que alguns colegas de profissão, até me chateava por ver que alguns não se dedicavam, mas ao mesmo tempo eu sentia orgulho de mim pois estava fazendo o máximo que podia para atender os meus alunos.

Essas apostilas ficam com o estudante durante um mês e após esse tempo, eu ia na escola corrigir todas as atividades, individualmente. Eu lembro que eu gastava horas e horas corrigindo essas apostilas.

Somada a apostila tinha o grupo do WhatsApp que a gente alimentava ele nos horários das nossas aulas. Eu tinha aula nas segundas e terças. De 12h às 13h, por exemplo, eu tinha que estar presente naquele horário para atendimento dos meus alunos, por isso eu postava músicas, vídeos, curiosidades, questionamentos, desafios, eu fazia aquele momento de uma aula ser extremamente interativo, além do atendimento que eu realizava no privado com muitos alunos me chamavam para solucionar as dúvidas que eu respondia tudo por áudio.

Quando o aluno não conseguia compreender, eu dava um atendimento diferenciado para ele, chegava a ligar para explicar direitinho quando esse estudante não conseguia, fazia o convite pra ele comparecer na escola no horário que eu estava e seguindo todos os protocolos de segurança por conta da pandemia, eu o auxiliava. Com isso o meu celular se tornou o meu instrumento de trabalho, ele ficou super, extremamente carregado, eu tive que trocar de celular. Ele se esgotou, ele lotou de coisas.

Eu não tinha como apagar determinados vídeos ou determinadas imagens. Porque algumas correções de atividades, inclusive textos elas tinham que ocorrer pelo celular. Eu não reclamava, eu não questionava porque cada estudante era único, cada um me buscava ou dava o retorno de uma determinada maneira e eu mediante toda essas incertezas, essas inseguranças eu tentava atender a cada um na sua especificidade.

A pandemia foi um momento muito estressante, eu fiquei muito ansiosa, bem mais do que eu já sou, eu ficava com o cérebro ativo a todo momento, eu tinha sensação que o meu o meu cérebro não descansava porque a todo momento eu tinha que responder alguém e se eu não respondesse, eu me sentia mal por aquilo, porque eu sabia que o meu estudante estava à espera de mim e assim, o profissionalismo, o meu trabalho invadiu minha casa, invadiu todos os cômodos, invadiu o meu celular, a minha vida privada.

Era retorno pelo banheiro, pela cozinha, pela sala, no quintal, na estrada, no carro, nos finais de semana. Então foi um momento de muita tensão, insegurança e incerteza.

Só que eu reconheço que foi um período que eu cresci muito profissionalmente. Principalmente no sentido de uso das tecnologias. Eu tive que buscar e aprender sozinha. Ninguém me ensinou nada. Hoje eu não tenho mais as dificuldades que eu tinha com esse trabalho remoto on-line.

Foi um período que eu aprendi a adaptar, readaptar as minhas atividades para ela chegar no aluno, assim eu entendia que como ele teria que ler, compreender e realizar as atividades sozinho, eu aprendi a detalhar, a botar exemplos nas minhas atividades, a ser extremamente assertiva no que eu queria, ser pontual e direcionada de maneira breve e concisa, a elaborar atividades que o meu aluno se tornasse o sujeito da situação. Eu mostrei nesse período para os meus estudantes que eles são autônomos e que a partir de um direcionamento eles têm total capacidade e compreensão de realizar uma atividade que era comprovada com a devolutiva das atividades.

Eu percebia que a maioria das atividades sempre voltavam feitas e eu observava que eles gostavam muito de fazer o que eu pedia. Porque essa questão de ficar só lendo, escrevendo e respondendo entrou em segundo plano no que eu mandava para casa. Buscava atividades que proporcionavam o trabalho no concreto, de executar, pintar, elaborar, entrevistar, desenhar, confeccionar, inclusive elaborar vídeos de TikTok, tirar fotografias, eu aprendi a usar a tecnologia a meu favor e a usar ela num período com os meus estudantes.

Lógico que alguns não tinham condições e eu sempre buscava colocar uma observação nas atividades, trazendo várias possibilidades para que o aluno conseguisse executar as atividades, para todos chegarem ao mesmo objetivo que é a aprendizagem. Foi um período de muitas mudanças tanto pessoais, quanto profissionais.

Espero ter contribuído. Um grande abraço,

Liliana.

ANEXO B – CARTAS TROCADAS NO GRUPO-PESQUISADOR²³

Carta 4 - escrita por Rosiane Kieffer de Araujo

Venda Nova do Imigrante, 11 de abril de 2024.²⁴

Querida amiga Ivone,

Como você está? Eu estou muito feliz em poder lhe escrever essa carta. Gostaria de iniciar relatando um pouco sobre a minha vida para nos conhecermos melhor e espero que faça o mesmo. Bem, eu nasci no município de Afonso Cláudio / ES, sou casada e tenho dois filhos. Estudei em uma escola pluridocente todo o meu Ensino Fundamental I, mas fui forçada a parar de estudar quando meu avô faleceu e fui morar com a minha avó, e só voltei para a escola com dezesseis anos. Terminei Ensino Médio e fui cursar Pedagogia. Fiz uma segunda graduação em Artes visuais, que é também a minha paixão e duas pós-graduações. Atuo como docente há dezessete anos. Passei em vários concursos e me efetivei em três, mas me exonerei de dois. Estou como efetiva em Venda Nova do imigrante há quatorze anos. Este ano estou professora do 1º ano da EMEF Atílio Pizzol em Venda Nova do Imigrante / ES.

Aceitei este desafio e sinto-me muito honrada em escrever a você relatando um pouco das minhas vivências durante a pandemia do Covid- 19. Para começar, preciso voltar ao início do ano de 2020. Recordo-me de ter vivido as melhores férias, com uma viagem comemorativa de meu aniversário e da minha filha Ana Alice à Foz do Iguaçu. Quando voltei, comecei a ouvir a respeito de um vírus novo e uma possível pandemia. Fiquei apreensiva, mas não entendi muito bem o que estava acontecendo e foi só quando paramos as aulas que tive

²³ Aqui observamos que as cartas foram escritas entre duplas, por isso cada uma se apresenta e escreve sobre a pandemia.

²⁴ Esta carta foi escrita inicialmente no dia 5 de março de 2023, na primeira etapa desta pesquisa. Aqui a autora retomou e acrescentou algumas informações a partir das vivências nas rodas de conversa.

mais clareza. Foi estranho ficar em casa, mas eu pensei que voltaríamos rápido. Eu passava muito tempo em frente à TV acompanhando as notícias.

Logo vieram as aulas remotas, primeiro só com o envio de atividades e a criação dos grupos de WhatsApp, depois com a produção de videoaulas. Aos poucos, sem perceber, a minha cozinha foi sendo tomada pela sala de aula. Minha mesa cheia de papéis e livros e eu que trabalhava no turno da tarde, tinha as manhãs ocupadas por intermináveis reuniões online. Meus filhos tinham aula online e eu precisava ajudá-los nas tarefas e emprestar meu celular ou computador para que pudessem baixar as atividades.

A minha igreja fechou e as celebrações passaram a ser online. Foi a pior páscoa da minha vida! Não pude ir visitar meus pais e irmãos, não fomos à igreja na quaresma. Meu filho Robson Felipe fez quinze anos e não pudemos comemorar com a família, como tinha sido planejado. Meu sogro doente e não podíamos ir vê-lo. As compras passaram a ser lavadas e limpas com álcool 70. O uso de máscaras se tornou obrigatório, as notícias dos telejornais eram assustadoras, sem falar nas *fake news* e os boletins da morte de todos os dias, você se lembra?

O trabalho da escola era interminável! Meu computador travava, meu celular se encheu de arquivos. Acordava e já começava a preparar atividades e enviar para a pedagoga, depois do aval dela, tinha que transformar tudo em pdf e postar no grupo, sempre no mesmo horário, enviar também áudio ou vídeo explicando como era pra ser feito. Também tivemos alinhamento de currículo e intermináveis formações. Em meio a tudo isso, precisamos nos adaptar ao novo currículo do ES, mudanças na forma de se fazer os planos de aula, avaliações diagnósticas com tabulações de dados no Google forms, planos de ensino, atividades adaptadas, busca ativa no final do ano e tabulações.

Tive que ouvir de mãe de aluno que professora não reclamou da pandemia porque ficou a toa em casa e o salário caiu do mesmo jeito. Estava esgotada, sem tempo pra mim e só me sentindo cobrada e responsabilizada por qualquer dificuldade dos alunos ou pais em entender as tarefas. Fui chamada na escola pelo diretor por ter me esquecido de uma reunião on-line que nem aconteceu no meu horário de trabalho! Mesmo em pedaços, precisei sorrir nos vídeos, responder as mães à noite, nos finais de semana, pois não saberia quando conseguiria contato novamente. Precisei brincar com os filhos, ajudar o filho com as aulas síncronas do Ifes, com as provas. Sair com eles ao sol, pra dar um tempo do computador. Fui professora de artes e educação física, montando circuitos, pintando, fazendo massa de modelar, criando formas de entreter e fazer o tempo passar enquanto eu digitava no computador. No início foi bem mais

difícil se acostumar com a presença constante de todos dentro de casa e por isso discutimos bastante.

Meu sogro faleceu e não pudemos dar a ele um velório digno, pois mesmo quem não falecia de Covid-19 tinha que ser sepultado às pressas. Essa foi a primeira vez que saímos todos juntos de máscara, choramos atrás das máscaras e não pudemos abraçar, nem ser abraçados por nossos familiares. Como ter forças para no mesmo dia enviar atividades para os alunos? Mas eu fiz. Durante o velório ainda. Ao chegar em casa, deixei os sentimentos de lado e fui preparar mais atividades e ajudar os filhos com as suas.

Tivemos muitas experiências boas também. Em meio a todo esse turbilhão, aos poucos reinventei minha vida familiar, comecei uma alimentação melhor, fiz exercício funcional à noite e comecei uma terapia online. Aprendi ioga, testei receitas, plantei uma horta e conversei mais com meu marido, nos divertimos jogando em família ou vendo filmes, vídeos e lives, à noite e nos finais de semana.

Ser professora em tempo integral e passar por essa reclusão, ver amigos indo embora pra sempre, sem poder me despedir, viver todas as mudanças de quando voltamos para sala de aula com grupos alternados de alunos, Crianças apáticas com as máscaras sujas, muitas vezes debaixo do nariz, atividades remotas que não eram feitas ou malfeitas, medição de temperatura na entrada, álcool gel, distanciamento em sala e pátio, não foi nada fácil, mas me tornou uma pessoa resiliente e compreensiva, uma profissional ainda mais humana.

Recebemos orientações de que deveríamos acolher os nossos alunos, mas até hoje sinto que fomos pouco acolhidas. Percebo que os nossos superiores não se deram ao trabalho de sentar conosco e questionar sobre o que foi feito, ouvir-nos, avaliar o processo, os ganhos e as perdas pela perspectiva dos professores. Pessoalmente ninguém jamais me perguntou como foi voltar para a escola. Ainda recentemente fui a uma formação onde os dados de crescimento escolar foram comparados com o de 2022. Como isso ainda é possível? Alguém se lembra de como estávamos em 2022? Como a escola tentava se reestruturar? Penso que as cobranças só aumentaram e o fracasso escolar foi debitado em nossa conta! Resta-nos criar esse espaço e nos acolhermos mutuamente. Estamos fazendo isso agora e por isso sou muito grata à Sabrina Stein. Acredito que ainda é tempo!

E como foi para você? Preciso ainda dizer que o objeto (máscara) escolhido por você foi algo que também me marcou muito, foi como uma mordaca que em muitos momentos ainda

parece estar em meu rosto. Espero ansiosamente por sua resposta. Gratidão por esse espaço de fala! Estamos juntas!

Abrços acolhedores,
Rosiane Kieffer de Araujo.

Carta 5 – escrita por Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol

Aracê, 16 de abril de 2024.

Querida amiga Rosiane,

Estou muito feliz por hoje poder te responder. Como você me pediu vou falar um pouquinho de mim. Eu nasci em Vitória, e da Educação infantil até ao terceiro ano do Ensino Fundamental estudei em uma escola municipal localizada em Bela Aurora - Cariacica. Do quarto ano do Ensino Fundamental até o oitavo ano estudei na Escola Estadual Ary Parreiras também em Cariacica. O ensino médio cursei o curso Técnico de Estradas na antiga Escola Técnica de Vitória (hoje Ifes Vitória). Exerci a profissão de Técnica em Estradas na Prefeitura Municipal de Cariacica. No ano de 1994 casei e como me mudei para o município de Domingos Martins, preferi não continuar trabalhando na Prefeitura de Cariacica.

Após dois anos de casada tive minha única filha, e depois de três anos resolvi voltar ao mercado de trabalho no município onde resido. Decidi fazer uma complementação pedagógica em séries iniciais e prestei concurso para professor em Domingos Martins. Fui aprovada, mas no momento da escolha desisti de assumir pois, as vagas disponíveis eram muito longe da minha residência. Iniciei uma graduação em Pedagogia e comecei a trabalhar como professora contratada na EMEF Aracê. Fiz quatro especializações e em 2007 prestei concurso novamente para professora em Domingos Martins. Fui aprovada e em 2008 me efetivei como professora de Educação Infantil. Devido a problemas de refluxo me localizei no Atendimento Educacional Especializado e atualmente estou exercendo a função de Coordenadora de turno.

Ao final de 2019 começaram a noticiar o surgimento do Covid 19 na China e nem imaginava que aquela doença iria chegar até nós. Iniciamos o ano escolar de 2020 e logo precisamos abandonar a escola e iniciar o trabalho remoto. Eu estava atuando no Atendimento Educacional Especializado e precisava orientar os professores a adaptarem as atividades dos estudantes. Gravava vídeos orientando os pais na resolução das atividades que eram enviadas para casa. Eu também enviava jogos on-line complementares dos conhecimentos que eram

trabalhados. Vou te confessar foi o ano mais desafiador da minha vida, tanto profissional quanto pessoal.

Meu esposo trabalha como atravessador, ele compra verduras na roça beneficia e vende nas lojas da Ceasa. Ele não ficou em casa e logo no início de abril ficou doente com Covid e eu, minha filha e minha mãe também adoecemos. Mesmo com Covid trabalhei em casa fazendo o meu trabalho. Eu evolui para um caso mais grave e precisei ser hospitalizada. Mas acredite, não fiquei com medo do que ia acontecer comigo. O que me deixou muito angustiada foi o fato de talvez, os meus familiares piorarem, irem para o hospital e eu não ter a oportunidade de vê-los e ajudá-los. Fiquei internada na UTI e depois fui para o quarto e graças a Deus fiquei viva. Mesmo na época da internação, meu telefone não parava de chegar notificação de mensagem dos pais e da escola. Minha filha precisou pedir a diretora para avisar a todos que eu não tinha condições de atender a ninguém.

Depois que saí do hospital continuei meu tratamento em casa por quinze dias. Novamente retornei naquela loucura de aulas remotas, orientação aos professores, adaptação das atividades. Também tive que organizar uma formação com os professores da escola e a equipe do CREI da SECEDU, pois, muitos profissionais não compreendiam a necessidade da adaptação das atividades enviadas para casa. Éramos muito cobrados em fazer atividades utilizar o WhatsApp, gravar vídeos e não tínhamos nenhum apoio. Precisamos usar o nosso celular particular, o nosso notebook, nossa internet e o pior, muitos estudantes não faziam as atividades.

Sabemos que a pandemia foi muito prejudicial para o ensino público. Faltou investimento do poder público e agora que estamos vendo os resultados das avaliações externas querem nos culpar pelo fracasso. Muitos de nós professores adoecemos por causa da pressão que nos foi imposta. Somos fortes e de uma maneira ou outra não desistimos. Estamos lutando todos os dias para um mundo melhor. Agradeço muito a Sabrina, por poder oportunizar este momento de partilha onde podemos externar tudo isto que está dentro de cada um de nós.

Companheira Rosiane a máscara foi para mim, como para você, um objeto muito marcante. Precisamos esconder nossos rostos, nossos sorrisos, deixamos de ser vaidosas, sem um batom, uma base. E tenho que te confessar uma coisa, como foi difícil para quem utiliza óculos como eu falar com máscara. Ficava tudo embaçado. Que bom que tudo isso passou e que estamos vivas compartilhando nossas histórias.

Um abraço apertado e um beijo afetuoso de sua companheira de profissão,

Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol

Carta 6 – escrita por Franciani Douro Hoffmann

Marechal Floriano, 21 de abril de 2024

Querida amiga Edivânia,

Espero encontrá-la bem!

Primeiramente, gostaria de pedir-lhe desculpas pela demora em lhe escrever, sinceramente, nunca tive um mês de março e início de abril tão tumultuados, como disse uma colega do curso de graduação esta semana “nunca me envolvi em uma bola de neve tão grande”, mas com um passo de cada vez vamos colocando cada coisa em seu lugar.

Bom, iniciando a minha apresentação, me chamo Franciani Douro Hoffmann, residente de uma comunidade do interior de Marechal Floriano, Victor Hugo. Sou casada com Rodrigo (que tem me ajudado muito) e mãe de um garotinho de 7 anos, Henrique, e de um pré-adolescente (como ele se intitula), chamado Alfredo.

Cursei todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, acredito muito na potencialidade da escola pública, no entanto também há muitas fragilidades que a impedem de realizar seu papel na formação de um cidadão crítico. Ao concluir o Ensino Médio, meu desejo cursar Biologia, mas minha família tinha muito receio de que eu fosse estudar em cidades mais distantes, em função da violência nas grandes cidades, logo, vestibular na UFES nem tentei. Havia a faculdade FAVENI, em Venda Novo do Imigrante, onde, na época, tinha os cursos de Administração e Normal Superior, como o desejo era ser professora (de Biologia) iniciei então o curso voltado para a docência, que um ano após se transformou em Pedagogia.

Durante a formação, fomos apresentados aos mais diversos trabalhos desenvolvidos pelos pedagogos e professores de séries iniciais, todos me pareciam atraentes, até a disciplina de alfabetização. Lembro-me que quando a professora, chamada Clemilda Bergamin, ia discursando e apresentando materiais que poderiam ser realizados com as crianças nas apresentações de letras, grafemas, fonemas, eu me arrepiava e pensava comigo, quando estiver dentro de uma escola é isso que eu quero fazer. A essas alturas o desejo pela Biologia já havia diminuído.

Em meio a formação acadêmica, fui aprovada em um concurso público em Marechal Floriano para o cargo de auxiliar de biblioteca, dentre as atividades que realizava, eu tinha uma aula para desenvolver atividades de leitura e interpretação com os estudantes das turmas de Educação Infantil IV ao quinto ano. Essas atividades me ajudaram muito a compreender a dinâmica da relação professor/estudante, que foi fundamental para minha primeira experiência como professora regente, que ocorreu no ano de 2009, em uma escola pluridocente, confesso que foi desafiador e na mesma medida gratificante.

A partir do ano seguinte minhas experiências profissionais se concentraram na EMEF Aracê, sempre permeando as salas de alfabetização. Hoje não me arrependo nem um pouco de ter cursado Pedagogia, a sensação de ver um estudante ler e escrever as primeiras palavras, principalmente daqueles que não tem incentivo da família e que você sabe que é você por ele e mais ninguém, que todo o trabalho e esforço ali são seus e do próprio estudante, não tem palavras para descrever e nem dinheiro para recompensar. Lembro-me o recente relato de uma mãe que passava por algumas dificuldades com o filho e ela disse “ele me buscava para ajudá-lo nas lições de casa apenas enquanto não sabia ler, agora quando tento ajudá-lo, ele me diz que já sabe ler e não precisa mais”, a leitura e a escrita tornam o ser humano um tanto quanto independente no meio social e isso ninguém poderá tirar de nossas crianças e jovens.

Todo professor que já vivenciou a experiência com a alfabetização, sabe da importância da proximidade do professor nas orientações com o estudante na compreensão das relações grafemas e fonemas, o quanto esse processo é peculiar e individual para cada um dos estudantes. Muitas vezes as orientações coletivas precisam ser repetidas várias vezes individualmente e todo esse processo ficou distorcido com a pandemia. Primeiro porque foi um momento novo para todos nós, nem os gestores tinham uma proposta de trabalho para nos orientar e nem nós, professores, tínhamos uma estratégia elaborada para chegar até esses estudantes e suas famílias.

Pensar no processo ensino e aprendizagem sem a proximidade com os estudantes foi desafiador, era por meio de telefonemas, áudios e vídeos em grupos e muitas, muitas vezes no particular que foi possível tentar sanar as dificuldades individuais. Lembro-me de quantos vídeos gravei traçando as letras cursivas e enviando as famílias com orientações para os estudantes, com a escrita de algumas palavras e explicações sobre o uso de uma ou outra letra na tentativa de diminuir as dúvidas que eles tinham.

Havia ainda a preocupação em relação as atividades planejadas, elas deveriam ser realmente significativas para os estudantes e suas famílias, deveriam ser claras, objetivas,

estarem de acordo com a proposta curricular do município de modo que possibilitassem aos estudantes continuarem seu progresso na compreensão dos conhecimentos científicos.

Pensar essas atividades exigiu muito planejamento e pesquisa. Por um lado, foi uma experiência incrível e libertadora, pois ao realizá-las foi possível analisar a própria prática e perceber as inúmeras possibilidades no planejamento, o que mostrou a cada professor que vivenciou estes momentos o quanto somos capazes de criar, pesquisar e elaborar propostas pedagógicas significativas e com aprendizado para os nossos estudantes. A pandemia mostrou a nós professores o poder que temos em nossas mãos!

No contexto da pandemia não estávamos dentro do espaço físico da escola e com isso a trouxemos para nossos lares. Havia uma preocupação enorme em atendermos os estudantes e suas famílias, por muitas vezes o meu espaço com minha família ficou em segundo plano. Por muitas vezes ficamos reféns dentro de nossa própria casa, preocupados com os possíveis contatos de familiares solicitando auxílio, esclarecimentos, respostas aos vídeos e nós deveríamos sempre estar disponíveis. Em muitos momentos senti que não tinha mais um espaço/tempo que fosse meu e isto foi muito ruim.

Escola e crianças sempre nos lembram movimento e onde há movimento, vida, há sons. Quando você descreveu no encontro passado sobre a angústia que vivia ao retornar para a escola e não ouvir os sons das crianças, recordei-me de comentários que fazíamos na escola sempre que chegava o período de férias, naqueles dias em apenas nós funcionários estamos lá, escola sem criança não é escola. E na pandemia realmente não foi diferente, precisamos passar por ela para entendermos o quanto podemos ir além e o quanto o contato com o próximo nos ajuda a nos tornarmos mais humanos e a nos sentirmos mais felizes.

Hoje vejo a pandemia como um momento de crescimento pessoal e profissional. Percebemos que podemos aprender a voar em diferentes espaços e tempos, nem sempre precisamos sair de nosso “ninho” para conhecermos novos horizontes e que somos responsáveis por aquilo que realizamos, se escolhemos estar em escolas, devemos permitir que nossos estudantes voem, mas também somos responsáveis em preparar aulas que os ajudem a voar mais longe.

Abraços fraternos e carinhosos,

Franciani Douro Hoffmann.

Carta 7 – escrita por Edivânia Salomão Moreira

Venda Nova do Imigrante, 23 de abril de 2024

Querida amiga Franciani,

Estou bem, obrigada pela preocupação!

Não tem o que desculpar, não houve demora no envio, foi na hora certa! E realmente os meses desse ano parecem “avoiar”, como dizem as crianças... está tudo em um movimento rápido... tudo muito acelerado e isso nos consome demais.

Muita satisfação em saber sobre você, sua família e sua vida acadêmica, por sinal muito parecida com a minha trajetória (sempre em escolas públicas e cursei pedagogia na UFES). Eu também acredito muito no ensino público apesar de todas as suas fragilidades, tanto que sempre gostei de trabalhar na educação pública também.

Penso que seja normal nos questionarmos sobre o curso que estamos fazendo, eu mesma tive diversas “crises de identidade” durante a graduação e só fui ter certeza que a sala de aula é o meu lugar quando estive nela, e mesmo assim em alguns momentos eu fico a questionar se é isso mesmo (naqueles momentos bem específicos em que a gente olha a loucura da sala de aula ou do panorama social em que nos vemos em meio à uma educação que nos exige sermos onipresentes e onipotentes), mas no fim sempre reafirmo minha escolha.

Quando eu penso em escola pluridocente, eu fico imaginado quantos desafios e quantas camadas em cada um desses desafios possa ter! Ualllll fico muito admirada com sua experiência nessa modalidade! Qualquer dia quero saber mais detalhes sobre.

Fiquei muito emocionada com seu relato sobre o amor e a satisfação que você sente quando consegue proporcionar o desenvolvimento em seus estudantes! Realmente não há sensação melhor quando presenciamos eles conseguindo fazer as atividades e compreendendo os conteúdos que ensinamos. É algo que tem muito valor, mas não tem preço. É um legado importantíssimo que deixamos na nossa sociedade.

Tamanha responsabilidade em meio à um contexto tão devastador que foi a pandemia, foi de tirar o nosso sono literalmente mesmo né?! Era um momento de muitas incertezas e inseguranças absurdos! Chegamos a nos questionarmos se daríamos conta, não é mesmo?! E hoje estamos aqui nesse movimento espetacular, dialogando sobre... E concordo muitíssimo quando você disse “A pandemia mostrou a nós professores o poder que temos em nossas

mãos!”, isso nos faz refletir que o nosso dom, a nossa lida diária (que tantas vezes nos deixa tão exaustas), é o diferencial mesmo. Um dia nós veremos isso ser valorizado.

O silêncio na escola, quando os estudantes estão de férias é consolador pois sabemos que eles estão bem, se divertindo horrores e vivendo felizes por aí! Já aquele silêncio da pandemia ecoa em mim até hoje... era um silêncio que me enchia de dor e tristeza... pois sabia que não estava tudo bem, muitos estavam presenciando a partida de pessoas queridas e sem poderem se despedirem, como gostariam. Isso foi muito forte para mim.

Fico feliz em ver e sentir que as coisas estão melhores (sim eu acho que estão), depois de tantas privações e inseguranças, afinal estamos aqui construindo história com tudo o que vivemos e experienciamos nesse período.

Um grande abraço, até breve...

Edivânia Salomão Moreira.

Carta 8 – escrita por Liliana Grecco Pereira

Domingos Martins, 09 de abril de 2024²⁵.

Olá amiga,

Eu confesso pra você que eu não esperava que eu fosse vivenciar o que eu vivenciei na pandemia da Covid-19. Eu lembro como hoje, fui para a escola em Victor Hugo e na hora do recreio, na sala dos professores, a diretora comentou da pandemia que teve início na China e que ela iria chegar aqui.

Todos nós deveríamos nos preparar porque iria chegar aqui e que a gente também ia fechar as escolas... eu olhei assim, com olhar de muito desdenha e medo, mas desdenha no sentido de que eu não acredito que iria chegar aqui e muito menos que isso iria acontecer e eu lembro como hoje, no 17 de março de 2020, foi o último dia que eu estive com meus alunos...

No início eu achei que eu ia voltar logo para a escola. Eu achei que eu ia ficar em casa dez dias, quinze dias, vinte dias... e aí passou um mês, passou dois, passou três, passou quatro e passou o ano e assim e foi tudo muito novo, acontecia tudo muito rápido e eu tinha a sensação que eu não processava o que eu fazia porque eu não dava conta de receber e de dar as

²⁵ Essa carta foi escrita inicialmente no dia 7 de março de 2023, na primeira etapa desta pesquisa. Aqui a autora retomou e acrescentou algumas informações ao final.

devolutivas nas demandas que eu precisava. Eu sei que eu trabalhei muito, eu não tinha mais dia, noite, nem horário. O meu celular enchia de mensagens de madrugada, enchia de mensagens à noite, finais de semana e nos primeiros meses, eu não medi esforços pra responder os meus alunos, porque eu trabalhava com alunos campesinos, tanto de Victor Hugo quanto em São Paulinho, turmas do sexto ao nono ano, com a disciplina de história e eu não medi esforços porque eu via que alunos não tinham celulares, que alguns só tinham acesso à internet no final de semana por meio do celular de algum familiar, outros só tinham a presença do pai ou da mãe com o celular à noite, outros até na madrugada, então, eu respondi a todo momento e não medi esforços pra dar uma resposta que realmente pudesse ajudar o meu estudante. Porém chegou um tempo que eu comecei a ficar cansada, esgotada, porque eu sou mãe. Eu sou esposa, eu sou filha, eu sou dona de casa e assim eu comecei a perceber que eu andava com meu caderno e com meu celular para todo canto que eu ia na minha casa.

Eu sentava para comer na mesa, o caderno e o celular junto, eu sentava na varanda pra brincar com meu filho, o caderno e o celular estava junto, até carregava no carro os meus materiais, porque se eu estivesse em uma consulta médica, ou algo do tipo, eu carregava tudo, porque deduzia que algum aluno poderia me chamar e eu tinha que ter algumas anotações que não cabiam somente no celular.

Eu tinha tudo impresso, porque as vezes dependendo, o meu celular poderia não abrir o arquivo ou eu não ia conseguir ficar procurando arquivo para poder ajudar e explicar para o aluno, por isso eu sempre carregava tudo isso para cima e para baixo e foi nesse período que eu comecei a perceber que a minha vida saiu da rotina que eu tinha.

Não que eu tivesse uma rotina fixa, mas eu esquecia de tomar meu café, o horário do almoço excedia porque realmente eram reuniões no intuito de ajudar e cobrar da gente, e eu abria sala de aula com meus alunos para dar algumas explicações de matéria, embora aparecesse dois ou três alunos, eu abri a sala de aula online para os que podiam ali comigo.

No início, eu achei que isso não ia me consumir tanto, até que chegou um ponto, depois uns três quatro meses de pandemia eu e mais três professoras da rede municipal de Domingos Martins, ambas professoras de história criamos um grupo de WhatsApp e ali a gente trocava ideias de atividades que pudessem ser levadas para casa, que tivessem acessíveis para os alunos, o que cada uma fazia era postada ali e assim a gente compartilhava, começamos a dividir as atividades para podermos nos ajudar. O grupo era muito além disso, ele também funcionava

como um desabafo, cada uma externalizava como estava sendo a sua experiência em casa, com as famílias, os parentes que achavam que a gente estava recebendo em casa à toa, sem trabalhar.

Por muitas vezes eu ouvi de pessoas na rua, das famílias dos estudantes, não só eu, mas minhas colegas do grupo de WhatsApp que a gente estava recebendo sem fazer nada, quando na verdade a gente estava em estado de exaustão, de esgotamento.

Eu nunca tinha feito uma reunião pelo *Google Meet*. Eu tive que aprender, eu não tinha habilidades o suficiente para trabalhar com o *Google Drive*, embora eu tinha uma pequena formação pelo IFES, tive que aprender a gravar videoaula que não podiam ser extensas, porque o celular dos estudantes não carregava com a internet de dados móveis, eu gravava videoaulas de no máximo três minutos cada para cada conhecimento, assim, eu direcionava o conhecimento e a atividade.

Não era uma tarefa fácil, para fazer uma videoaula de três minutos eu chegava a gravar de seis a sete vezes porque eu sempre estava com meu filho em casa: ele chorava, gritava, batia à porta, alguém interrompia a gravação ou ela não ficava boa, pronunciava alguma palavra errada, a imagem não ficava boa e isso me tomava muito tempo.

Em uma das escolas que eu trabalhava, logo no primeiro mês de pandemia a gente começou a organizar apostilas para mandar pra casa com conhecimento e as atividades. Eu queria dar o meu melhor e eu via que eu dava o máximo que eu podia e que eu fazia muito mais do que alguns colegas de profissão, até me chateava por ver que alguns não se dedicavam, mas ao mesmo tempo eu sentia orgulho de mim pois estava fazendo o máximo que podia para atender os meus alunos. Essas apostilas ficam com o estudante durante um mês e após esse tempo, eu ia na escola corrigir todas as atividades, individualmente. Eu lembro que eu gastava horas e horas corrigindo essas apostilas.

Somada a apostila tinha o grupo do WhatsApp que a gente tinha que alimentar ele nos horários das nossas aulas. Eu tinha aula nas segundas e terças. De 12h às 13h, por exemplo, eu tinha que estar presente naquele horário para atendimento dos meus alunos, por isso eu postava músicas, vídeos, curiosidades, questionamentos, desafios, eu fazia aquele momento de uma aula ser extremamente interativo, além do atendimento que eu realizava no privado com muitos alunos me chamavam para solucionar as dúvidas que eu respondia tudo por áudio.

Quando o aluno não conseguia compreender, eu dava um atendimento diferenciado para ele, chegava a ligar para explicar direitinho quando esse estudante não conseguia, fazia o

convite pra ele comparecer na escola no horário que eu estava e seguindo todos os protocolos de segurança por conta da pandemia, eu o auxiliava. Com isso o meu celular se tornou o meu instrumento de trabalho, ele ficou super, extremamente carregado, eu tive que trocar de celular. Ele se esgotou, ele lotou de coisas.

Eu não tinha como apagar determinados vídeos ou determinadas imagens. Porque algumas correções de atividades, inclusive textos elas tinham que ocorrer pelo celular. Eu não reclamava, eu não questionava porque cada estudante era único, cada um me buscava ou dava o retorno de uma determinada maneira e eu mediante toda essas incertezas, essas inseguranças eu tentava atender a cada um na sua especificidade.

A pandemia foi um momento de muito estresante, eu fiquei muito ansiosa, bem mais do que eu já sou, eu ficava com o cérebro ativo a todo momento, eu tinha sensação que o meu o meu cérebro não descansava porque a todo momento eu tinha que responder alguém e se eu não respondesse, eu me sentia mal por aquilo, porque eu sabia que o meu estudante estava à espera de mim e assim, o profissionalismo, o meu trabalho invadiu minha casa, invadiu todos os cômodos, invadiu o meu celular, a minha vida privada.

Era retorno pelo banheiro, pela cozinha, pela sala, no quintal, na estrada, no carro, nos finais de semana. Então assim, foi um momento de muita tensão, de muita insegurança, de muita incerteza.

Só que eu reconheço que foi um período que eu cresci muito profissionalmente. Principalmente no sentido de uso das tecnologias. Eu tive que buscar e aprender sozinha. Ninguém me ensinou nada. Hoje eu não tenho mais as dificuldades que eu tinha com esse trabalho remoto on-line.

Foi um período que eu aprendi a adaptar, readaptar as minhas atividades para ela chegar no aluno, assim eu entendia que como ele teria que ler, compreender e realizar as atividades sozinho, eu aprendi a detalhar, a botar exemplos nas minhas atividades, a ser extremamente assertiva no que eu queria, ser pontual e direcionada de maneira breve e concisa, a elaborar atividades que o meu aluno se tornasse o sujeito da situação. Eu mostrei nesse período para os meus estudantes que eles são autônomos e que a partir de um direcionamento eles têm total capacidade e compreensão de realizar uma atividade que era comprovada com a devolutiva das atividades. Eu percebia que a maioria das atividades sempre voltavam feitas e eu observava que eles gostavam muito de fazer o que eu pedia. Porque essa questão de ficar só lendo, escrevendo

e respondendo entrou em segundo plano no que eu mandava pra casa. Buscava atividades que proporcionavam o trabalho no concreto, de executar, pintar, elaborar, entrevistar, desenhar, confeccionar, inclusive elaborar vídeos de *TikTok*, tirar fotografias, eu aprendi a usar a tecnologia a meu favor e a usar ela num período com os meus estudantes. Lógico que alguns não tinham condições e eu sempre buscava colocar uma observação nas atividades, trazendo várias possibilidades para que o aluno conseguisse executar as atividades, para todos chegarem ao mesmo objetivo que é a aprendizagem.

Além disso, cara colega, me tocou de mais o relato que você fez no último encontro sobre usar uma garrafa PET com brita para ter o sinal de internet e se comunicar com seus estudantes, veja bem, a dificuldade não estava só com os alunos, mas também com os professores em relação à internet.

Foi um período de muitas mudanças tanto pessoais, quanto profissionais.

Um grande abraço, Liliana.

Carta 9 – escrita por Simone dos Santos Trabach

Domingos Martins, 22 de abril de 2024.

Querida colega Liliana,

Confesso que não sou boa escritora como você e por isso, peço desculpas, mas minha carta não será tão bonita quanto a sua.

Quando saiu a notícia da Covid-19 na TV, não imaginei que iria chegar até nós do jeito que chegou. Ainda estávamos na escola e eu trabalhava na EMEF Aracê. Estávamos trabalhando juntas Sabrina e eu, com duas turmas de 5ºano, ela lecionava Língua Portuguesa e História para as duas turmas e Geografia para o 5º ano A, já eu lecionava Matemática e Ciências para as duas turmas e Geografia para o 5º ano B.

Então chegou o tempo em que precisamos ficar em casa, não podíamos sair para praticamente nada. E a partir desse momento começar a enviar atividades para casa. E agora como fazer isso? Bateu um sentimento de desespero, mas aos poucos fui me adaptando. No início, enviávamos apostilas que recebíamos para corrigir e dar devolutiva, depois começamos a receber fotos das atividades, eram muitas fotos! Meu celular já não era muito bom, as vezes travava e eu não conseguia corrigir as atividades, era um sofrimento!

Eu ainda tinha a dificuldade de não ter internet em casa, porque aqui na minha localidade ninguém tinha e sozinha ficaria muito caro para colocar. Como disse no encontro, tive que improvisar uma garrafa PET com areia e brita e colocava em um banco de madeira do lado de fora de casa para colocar o celular dentro e conseguir sinal, somente assim conseguia enviar as atividades para escola e depois postar no grupo.

Me identifiquei com você quando disse que imprimia as atividades e colava no caderno, também fiz isso e no final, meu caderno estava muito grosso de tanta coisa.

Me lembro que se passaram alguns meses e havia uma insegurança em relação aos contratos de DT do município de Domingos Martins, começaram os rumores de que os contratos se encerrariam e só ficariam com os efetivos. Isso também me causou sofrimento, confesso que chorei de desespero, achando que ficaria desempregada. Graças a Deus foram apenas rumores e trabalhei até o final do ano.

Veio a oportunidade de colocar internet em casa. Superei essa dificuldade, porém agora casa e trabalho se misturaram, a todo minuto meu celular tocava com mensagens de estudantes com dúvidas, fotos de atividades. Até hoje o meu celular está no silencioso, não consigo ativar o toque.

Outro ano iniciou e outra insegurança veio, se as escolas não retornariam presencialmente, como ficaria o processo seletivo de DT, vão contratar? Por fim, deu certo, nos chamaram e fui contratada.

Comecei a gravar vídeos explicando as atividades, dessa vez para uma turma de 3º ano. Tive ajuda da professora Franciani que iria trabalhar com uma turma de 2º ano. Nós realizávamos planejamentos coletivos e enviávamos atividades para duas turmas de 2º anos e para o 3ºano, até que chegou a professora que iria trabalhar com a outra turma do 2ºano.

Enfim, voltamos a trabalhar presencialmente. A minha turma foi dividida em grupo A e grupo B, em uma semana eu trabalhava com o grupo A e na outra semana com o grupo B.

Até que podemos estar todos juntos na sala de aula. Foi um desafio muito grande, muito sofrimento. Pessoas perderam suas vidas, outras perderam entes queridos. Mas, apesar de tudo, sou grata, pois também aprendi muito, principalmente, no que se refere a tecnologia.

Um grande abraço,

Simone.

Carta 10 – escrita por Sabrina Stein

Venda Nova do Imigrante, 22 de março de 2024.

Querida amiga Suellen,

Espero que quando ler essas palavras, você esteja bem! Quero começar lhe dizendo que para mim escrever tem se tornado uma necessidade em virtude do doutorado, mas também uma terapia, porque está sendo muito prazeroso o movimento de pensar como escrever, brincando com as palavras para comunicar uma ideia.

Estou muito feliz e agradecida por ter aceitado o meu convite de participar das Rodas de Conversa, juntas, estamos fazendo história, marcando um tempo e sendo protagonistas de um movimento feminino que busca falar sobre os afetamentos vivenciados pela pandemia de Covid-19.

Como precisamos nos apresentar, quero escrever brevemente que sou uma pessoa otimista, alegre e determinada, sempre busquei o meu melhor em todos os aspectos da minha vida. Claro que nem sempre somos tudo isso, mas busco minha superação diária, porque quando quero algo, vou atrás até conseguir, mas compreendo também que somos instrumentos de Deus e que nossas vidas estão sob seu comando.

Sou professora há 16 anos e já vivenciei muitas coisas nessa caminhada. Muitas vitórias, ao ver o estudante vencer, mas também alguns aborrecimentos quando não somos compreendidos ou, devido a muitas atividades que nos é confiada, ficamos bem sobrecarregadas. Mas mesmo diante de muitas experiências, seguimos firmes na esperança. Tenho a certeza que falar sobre nossas memórias já é um passo importante.

Trabalhamos juntas a alguns anos e fico feliz que tenhamos conquistado uma amizade e uma parceria que se dá por meio de diálogos sobre nossos estudantes e sobre a educação de uma forma geral, assim, vamos nos constituindo por meio dessas relações e hoje estamos aqui relatando um pouco de nós...

Em meio a todas essas experimentações e vivências nos cotidianos da escola, eis que, somos atravessados e afetados, no final de 2019, pela disseminação do vírus SARS-CoV-2 mudando a vida das pessoas, provocando distanciamento social, medo, incertezas e assolando vidas com partidas sem despedidas. De forma inesperada, tivemos que abandonar nossas rotinas e nos mantermos em distanciamento social para nossa segurança. Essa mudança repentina afetou o trabalho escolar, já que nossas casas passaram a ser um local de trabalho e nós,

mulheres, tivemos que ser, além de mãe, esposa e filha, sermos também professora em *home office*.

Lembro-me que quando fomos orientados a permanecer em casa e aguardar as orientações, confesso que achei que voltaríamos rápido para a escola, mas o tempo mostrou o oposto...

Não foi fácil ser professora na pandemia. Quando escutei seu relato sobre o uso do computador e a organização das pastas com as atividades dos estudantes, devolutivas e planilhas, me tomei de curiosidade e agora, quando estou lhe escrevendo essas palavras, busquei em meus arquivos e encontrei essas pastas também.

Por que não as deletei? Por que elas ainda permanecem? Uma pergunta que você se fez e eu me fiz agora também e não sei a resposta, talvez ali encontramos, por meio daqueles registros as memórias de um tempo onde aprendemos muito, mas sofremos também.

Vou lembrando de tantas coisas quando escrevo para você... é um misto de emoções, porque sair de casa era por extrema necessidade, já que o medo do vírus era assustador. Nosso ofício docente exigia muito de nós por meio do atendimento aos estudantes e suas famílias, bem como as inúmeras reuniões online que nos consumiam, era preciso comunicar.

Assim como você, a cozinha da minha casa se tornou a minha sala de aula, pois ali realizava os meus planejamentos, gravação das aulas, correção das atividades, participação em reuniões online e atendimento virtual aos meus estudantes. Confesso que não fazíamos mais as refeições ali, tamanha era a quantidade de papéis e livros que ali se encontrava, era em frente a televisão que fazíamos as refeições.

Mesmo que lecionávamos para turmas diferentes, ao ouvir você, pude reviver tudo isso... Era como se diante dos meus olhos tudo se refizesse novamente. Por alguns momentos tive vontade de chorar, porque era assim que me sentia na pandemia, mas por outro lado, me deu um alívio e uma gratidão imensa, porque apesar de tudo, aprendemos muito, nos superamos como professoras e principalmente, estamos vivas!

Eu me senti muito tocada e emocionada em nossa roda de conversa, foram tantos relatos emocionantes, tantos objetos que marcaram um tempo, que estão presentes em nossa memória e que trazem muitos sentimentos.

Assim, queria te ouvir... O que achou de nossa Roda de Conversa? O que mais lhe marcou? Conte um pouco para mim de sua experiência com a pandemia, vai ser um prazer poder ler sua carta!

Com carinho,
Sabrina Stein.

Carta 11 – escrita por Suellen Portes Bernardo Majeski

Pedra Azul, 24 de março de 2024.

Olá, querida amiga Sabrina

É com grande alegria que escrevo essa carta. Tudo bem com você? Eu estou bem, graça a Deus. Recebi sua carta e estou muito feliz em poder contribuir com sua pesquisa, tenho muita admiração pelo seu trabalho e seu profissionalismo. Ver uma amiga que conheci no trabalho tendo tantas conquistas e poder fazer parte dessa conquista, é muito gratificante.

Escrever para mim não é muito comum, escrevo quando estou fazendo minhas orações e é bem diferente de escrever uma carta. Relembrar da pandemia é para mim, olhar para o passado e ver o quando aprendi, cresci e também fraquejei em algumas partes.

Bom, vou me apresenta, quando terminei o 3º do ensino médio, queria muito fazer faculdade de jornalismo, fiz o vestibular da Ufes, passei na primeira fase, mas não fui fazer a segunda fases. Minha mãe sempre foi muito preocupada com nossos estudos, para ela, tínhamos que fazer faculdade. Então, ela fez minha inscrição no curso de Ciências Biológicas, no polo de Afonso Cláudio, três meses depois de estar fazendo o curso, perguntei para minha irmã que faculdade que eu estava fazendo e ela me disse que seria professora. Não pensava em ser professora, ainda queria fazer jornalismo, mas não deu certo. E hoje, sou professora a 14 anos.

Sou muito tímida, muito mesmo, sou alegre, gosto muito de ajudar as pessoas, quando tenho muita coisa pra fazer, não consigo ficar quieta, tento me organizar até terminar e sempre tem que ser bem feito. Paro muitas vezes para pensar na professora que sou, até mesmo de um ano para outro, sempre busco fazer essa auto avaliação, sempre buscando melhorar.

Minhas experiências vivenciadas na Covid-19 foram muitas, assim como muitas de nós vivenciamos. Quando o vírus surgiu no final de 2019, lembro de ter explicado para os estudantes do 9º ano sobre o pouco que se falava do vírus, nem imaginava do que estava por

vim. Quando começou o ano e tivemos que ficar em casa em março, pensava que iria acabar com um ou dois meses. Ficava me perguntado sobre como iria ensinar fazendo apostilas com atividades para os estudantes.

Quando você disse no seu registro no caderno, eu sempre guardei os meus, mesmo não usando, e procurando no meu baú, pude encontrar parte dos meus registros e relembrar de como pensava em uma forma de organizar as atividades recebidas, as atividades enviadas, os estudantes que conseguia atender por mensagem ou por ligação. Tudo registrado, que só eu entendia e as vezes me perdia nas anotações, lembro que era um caderno de brochura azul. Como disse, na Roda de Conversa, não sei porquê ainda não deletei minha pasta do meu notebook e depois da Roda de Conversa, estou cada vez mais me perguntado sobre isso.

Estou agora aqui, na minha cozinha, sentada na ponta de mesa, igual ficava na pandemia e olhar para minha cozinha, ver as mudanças que aconteceram na minha casa e na minha vida, vem muita emoção, pois muitas vezes aqui nesse local da minha casa, parei e pensei como isso iria terminar. Na mesa, uma parte era minha e outra parte dos meus sobrinhos que ficavam comigo. Ai já dá para pensar de como foi difícil, era tomar café, almoço e ainda dar atenção para uma criança de 5 anos e outra 2 anos e fazer almoço para meu esposo. Mas agradeço muito aos meus sobrinhos, pois eles me fizeram companhia.

Ouvir os relatos na Roda de Conversa, foi voltar em um tempo, sentir o silêncio da escola e ver que não foi só eu que tinha sentimentos que marcaram e ainda marcam nossa história. Lembra dos estudantes do 9º ano que não me despedi, e muitos ainda nem tenho notícias, é uma sensação muito difícil de compreender.

Agradeço muito a você pelo convite e pela oportunidade de poder compartilhar experiências, emoções, frustrações e aprendizado nesse período que marcou nosso mundo.

Fique com Deus.

Suellen.

Carta 12²⁶ – escrita por Sabrina Stein

Venda Nova do Imigrante, 25 de março de 2024.

²⁶ Essa carta foi escrita como resposta da que foi recebida no dia 24 de março de 2024.

Querida Suellen,

Que felicidade receber sua carta e aprender um pouco sobre sua vida. Eu sou suspeita em dizer, mas sempre me encantei pela escrita de cartas, escrevia muitas em minha infância para meus tios que moravam em São João Del Rei e ao receber sua carta, pude sentir aquela sensação gostosa de querer fazer logo a leitura para descobrir o que ali encontraria.

Nunca podia imaginar que você desejava ser jornalista, sempre achei que seu desejo inicial era ser professora devido a seu profissionalismo e desempenho exemplar em sua profissão. Seu relato me fez lembrar que também tentei o vestibular na Ufes para o curso de História, mas reprovei na segunda fase e foi para mim um momento muito triste e angustiante, porque não tinha ideia do que iria fazer. Porém, por incentivo da minha mãe (assim como a sua) me matriculei no curso de Pedagogia na Faveni e consegui bolsa integral. Confesso que hoje, vendo minha trajetória, tenho a certeza de que foi a melhor escolha da minha vida.

Como já mencionei em outros momentos, a pandemia deixou marcas profundas em nossa vida e transformou a nossa casa em sala de aula. Que bom que você tinha a companhia de seus sobrinhos queridos para que o tempo passasse com mais sabor e alegria, porque saber que um vírus mortal nos rodeava, deixou a todas nós apreensivas e com muito medo.

Com certeza, relembrar a pandemia é reacender muitas memórias que nos fazem refletir, mas principalmente compreender que demos o nosso melhor e realizamos nosso trabalho dentro das possibilidades que tínhamos naquele momento. Saber que estamos vivas diante de tantas perdas, continua sendo uma vitória que só podemos agradecer a Deus por tamanha graça.

Fico feliz que foi uma experiência diferente a escrita dessa carta para você. Obrigada por estar comigo nesse momento tão importante e que muitas reflexões ainda possam vir.

Para mim foi muito importante ler todas as suas memórias e diante delas, das minhas e de todas as companheiras tenho uma certeza: jamais seremos as mesmas pessoas, a pandemia deixou marcas em nós...

Fique com Deus e a Virgem Maria!

Com carinho,
Sabrina Stein.

ANEXO C – CARTAS ESCRITAS PARA DIALOGARMOS SOBRE TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Carta 13 – escrita por Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol

Aracê, 30 de maio de 2024.

Olá queridas companheiras,

Espero que todas estejam bem e menos atarefadas. Nós que somos trabalhadoras da educação sabemos que a desigualdade nas tarefas do lar é histórica. O machismo masculino sempre se evidenciou nas relações das sociedades. O homem deveria ser o provedor do lar e a mulher à responsável pelos afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Com a modernidade à mulher passou a conquistar o mercado de trabalho. Mesmo com uma remuneração menor que a dos homens, muitas delas passaram a ser a provedora da família.

Com todas estas conquistas a mulher não abdicou das suas funções do lar e do cuidado com os filhos. Ela inicia uma nova fase de jornada dupla de trabalho. Com a pandemia do Covid- 19 a situação ainda ficou mais difícil. A mulher além de fazer todas as atividades domésticas, trabalhar em *home office* também precisou assumir a função de professora dos filhos e a sua jornada de trabalho passa a ser tripla.

As colegas do grupo, que tem filhos em idade escolar, também passaram por esta jornada tripla. Algumas relataram nos encontros que tivemos, que fizeram da cozinha o seu espaço de trabalho. Ali preparavam as atividades para serem postadas no grupo, orientavam os filhos nas atividades escolares e preparavam as refeições. Nenhuma relatou que o marido ajudou nos afazeres do lar e na orientação com os filhos nas atividades.

Esta sobrecarga de trabalho da mulher e a incerteza do futuro com o desenrolar da pandemia fez com que muitas de nós adoecêssemos com ansiedade, depressão, fobias e muitas outras doenças. Além do trabalho em excesso muitas mulheres foram vítimas de violência doméstica. Mesmo que, os serviços domésticos e o cuidado com os filhos ainda recaiam principalmente sobre as mulheres, a pandemia evidenciou essa sobrecarga feminina. Cresceu os debates sobre a necessidade de uma divisão mais equilibrada das tarefas entre homens e mulheres. Assim como eu, acredito que muitas companheiras do grupo esperam que esta divisão de tarefas se torne uma realidade em nossos lares.

Um forte abraço a todas, Ivone.

Carta 14 – escrita por Suellen Portes Bernardo Majeski

Pedra Azul, 31 de maio de 2024.

Olá, queridas amigas

É com grande alegria que escrevo essa carta. Tudo bem com vocês? Eu estou bem, graça a Deus. E vamos para mais uma etapa da escrita de cartas.

A reportagem começa com uma citação de Lusa Regner, destacando como a pandemia fez com que nós mulheres tivemos um fardo grande devido ao excesso de trabalho, seja em casa com nossos afazeres domésticos ou no trabalho da escola. No meu caso, fiquei em casa com meus sobrinhos e tive que trabalhar, dar atenção e duas crianças de 5 anos e outra de 2 anos, ambos dependentes de auxílios em suas atividades que a escola enviava. Dividir meu tempo com eles, escola, marido e casa não foi fácil. Penso que muitas de nós também vivemos dessa forma, dividindo nosso tempo para cada coisa e muitas vezes sem tempo para nós mesmas.

A forma que fomos para casa quando foi solicitado para que ficássemos em casa, foi uma mistura de vários sentimentos. Bom, eu pensei que em dois meses já iríamos voltar para sala de aula. Vocês também pensavam assim? Essa adaptação de trabalhar em casa, foi no primeiro momento vários questionamentos, devido a não saber como ensinar nossos estudantes, visto que no presencial já é desafiador, o trabalho remoto foi ainda mais. Penso que assim como eu, vocês também se sentiram um pouco perdidas, não sabendo lidar com essas situações. Hoje vejo que muitas coisas eu faria diferente, pois não tinha um manual da pandemia para consulta em caso de dúvidas.

Na reportagem, destaca uma pesquisa realizadas com mulheres sobre sentimentos e percepção dos professores brasileiro nos diferente estágios do coronavírus no Brasil, como conversamos em nossa roda de conversa sobre qual sentimento que a pandemia nós trouxe, penso que foram tantos, que muitas vezes até nos assustamos.

Muitas de nós adquirimos crise de ansiedade, crise de pânico, estresse, nossa saúde ficou debilitada, eu por muitas vezes passei mal, não de Covid, mas dores nas costas, dor de cabeça e mesmo assim estava ali para fazer muitas aulas, meus vídeos e os atendimentos dos estudantes.

Em meio a tudo isso, ainda tínhamos que dar conta de cursos, comprovar que estávamos ali trabalhando, era atividade para corrigir, estudantes que não tinham recebido a atividade da semana, estavam atrasados nas atividades. Ter essa organização das atividades também era bem

estressante. Em nossa roda de conversa, vejo que não estou sozinha com meus sentimentos, as frustrações, os medos, vejo que nós estamos dividindo nossos sentimentos e se ajudando com as marcas que a pandemia nós deixou.

Fico por aqui. Beijos e até nossa próxima roda de conversa.

Carinhosamente,

Suellen.

Carta 15 – escrita por Sabrina Stein

Venda Nova do Imigrante, 08 de junho de 2024.

Queridas companheiras,

Espero encontrá-las bem. Fico feliz em poder escrever para vocês depois da leitura dessa impactante reportagem sobre algo que já existia antes da pandemia e devido a toda situação vivenciada se evidenciou que é a sobrecarga de trabalho da mulher.

Historicamente, sempre coube a mulher o serviço doméstico e o cuidado da família (filhos e esposo). Com o advento do capitalismo, a mulher passa a ser provedora do lar e sai de casa, em busca de oportunidades de trabalho para ajudar na renda familiar.

A inserção da mulher no mercado de trabalho foi uma grande conquista, porém, os afazeres domésticos não desapareceram, então, coube a ela conciliar casa e trabalho externo, o que não é uma tarefa fácil quando não se tem o apoio do companheiro.

A reportagem revela que, dentro da educação, como nós mulheres somos a maioria, tivemos um grande impacto, já que agora temos que inserir dentro de nossas casas a sala de aula, intercalando serviços educacionais com domésticos.

Isso trouxe uma sobrecarga de trabalho, o que gerou grande ansiedade, que foi revelada por uma pesquisa realizada pelo Instituto Península entre os meses de março e abril de 2020 (início da pandemia) e depois em novembro do mesmo ano.

Trazer esse tema para o debate é falarmos sobre a nossa própria vida, porque ser mulher e professora na pandemia exigiu muito de cada uma nós. Conciliar trabalho com serviços domésticos, sem horário definido, com acúmulo de tarefas e o medo que nos rondava gerou crises e até mesmo depressão, já que o cansaço se apoderou da maioria de nós.

Esse espaço de escrita e escuta nos possibilita pensarmos como nós, mulheres estamos sobrecarregadas, pensando em estratégias para aliviarmos nossas tensões. O que fazer diante dos desafios para não estarmos tão cansadas e esgotas?

Fica a pergunta para refletirmos juntas.

Um forte abraço,

Sabrina Stein.

Carta 16 – escrita por Liliana Grecco Pereira

Domingos Martins-ES, 10 de junho de 2024

Queridas colegas,

Após a leitura da reportagem sugerida, me veio muitas reflexões sobre esse período que vivemos, e as lembranças nem sempre serão tão boas. Partindo deste pressuposto, decidi fazer uma reflexão mais teórica, e que ao mesmo tempo, não deixa de estar intimamente relacionada com nossa vida cotidiana, de mulher e com o período de grande exaustão que vivemos.

No cenário educacional nacional, e aqui na nossa região também, a presença feminina é predominante, e sempre foi. Apesar de muitos avanços conquistados, nós mulheres ainda enfrentam obstáculos estruturais e culturais que dificultam muitas questões, sejam pessoais ou profissionais, o esgotamento e sobrecarga de trabalho durante a pandemia, não estaria ileso de todos os fardos que recaí sobre as mulheres, mães e professoras.

Ao observarmos a sociedade sobre o prisma do marxismo, e embora o marxismo ofereça uma análise importante das relações de classe na sociedade capitalista, ele falha em reconhecer a importância da opressão de gênero e a maneira como ele interage com a exploração de classe. A análise marxista é limitada em sua compreensão da opressão das mulheres, pois tende a considerar o trabalho assalariado como a única forma de exploração e a subordinação de gênero como uma mera superestrutura da exploração de classe. Diversas são patologias sociais que impedem que nós tenhamos condições semelhantes às dos homens, sendo estas patologias, em parte, resultado da colonização do mundo vivido pelo sistema.

A economia do cuidado, conceito que abrange todas as atividades que são voltadas para o cuidado de pessoas, sejam elas crianças, idosos, pessoas doentes ou com deficiências, entre outras tem sido tema recorrente em discussões acerca das relações de gênero e da divisão sexual do trabalho. As mulheres, em sua maioria, são as responsáveis pelos cuidados domésticos, dos

filhos, doentes ou idosos. Ainda hoje, a divisão sexual do trabalho é marcante e as mulheres são as mais afetadas por isso.

O trabalho doméstico é muitas vezes tratado como um "trabalho natural" que não é reconhecido como trabalho produtivo. A invisibilidade e desvalorização do trabalho doméstico é uma forma de opressão de gênero que precisa ser enfrentada pela luta feminista.

Após essa breve e mínima reflexão, e fazendo uma analogia com a reportagem sugerida, observamos que, tanto no contexto mundial quanto no estadual, e regional, pois somos provas vivas disso, as mulheres, que já carregam um fardo pesado de “responsabilidades” na sociedade, durante a pandemia Covid-19 isso só se intensificou, a ponto de nos adoecermos.

Liliana Grecco Pereira

Carta 17 – Edivânia Salomão Moreira

Venda Nova do Imigrante, 24 de junho de 2024.

Queridas companheiras de estudos, reflexões e compartilhamentos...

Em primeiro lugar preciso ressaltar que não tenho filhos e nem marido, tenho um namorado que mora em Belo Horizonte e temos apenas dois anos e meio de relacionamento, à distância por enquanto ainda (nos vemos uma vez ao mês e às vezes demora mais de um mês para conseguirmos nos ver).

Então, minhas experiências durante o período de reclusão por conta da pandemia não teve a sobrecarga que a maioria de vocês teve, com filhos, maridos e etc... Moro sozinha em Venda Nova desde 2016, então creio que tivemos experiências diferentes nesse quesito.

O que mais me deixou desestabilizada nesse período foi a saudade de minha família que mora em Serra, inclusive a minha cachorrinha (Julieta) ficou na casa da minha mãe, não a trouxe comigo pois ela é de porte médio e acostumada com quintal e gente em casa o tempo inteiro.... Aqui ela ficaria dentro de um apartamento e sozinha o dia todo! Então pode até parecer bobeira, visto que vocês têm mais bagagem do que eu! Mas foi bem difícil ficar longe de todos nesse período.

O trabalho remoto também foi uma dificuldade para mim, um desafio enorme, mas creio que nesse sentido eu tive bastante “tempo livre” para me dedicar com mais entrega.

Portanto quero deixar aqui registrado a minha admiração por todas vocês que além das dificuldades em se reinventar profissionalmente, também como mãe, esposa, mulher, filha, irmã, neta e amiga!!!

Um grande abraço,

Edivânia Salomão Moreira.

Carta 18– escrita por Simone dos Santos Trabach

Aracê, 24 de junho de 2024

Queridas companheiras,

Ao realizar a leitura da reportagem, percebi que durante a pandemia foi evidenciado o acúmulo da atividade profissional com os cuidados da casa, dos filhos ou de outros dependentes no cotidiano das mulheres.

A chamada “dupla jornada”, que consiste na responsabilidade pelo trabalho (emprego) e pelas atividades domésticas, já acontecia antes da pandemia e era enfrentada pelas mulheres. Mas com a pandemia isso se agravou.

Como professora, esposa e mãe senti isso na pele na pandemia, porque tinha que fazer as atividades para enviar aos estudantes, corrigir as atividades, realizar aulas online, cuidar da casa e outros afazeres domésticos, auxiliar es nas tarefas escolares da minha filha.

Conciliar todas essas tarefas não era fácil, além de me senti insegura com relação ao contrato de trabalho. Mas conforme o tempo passava, fui me adaptando à nova realidade do trabalho remoto.

Essa experiência me fez aprender muitas coisas com relação ao uso da tecnologia, me fez aprender “na marra”, mas isso me fez crescer como profissional.

Na reportagem cita que “Embora os serviços domésticos e o cuidado com os filhos ainda recaiam principalmente sobre as mulheres, a pandemia evidenciou essa sobrecarga feminina e levantou o debate sobre a necessidade de uma divisão mais equilibrada das tarefas entre homens e mulheres”. A sociedade está mudando certas visões antigas quando se trata de tarefas domésticas e filhos. Um menino deve ser estimulado a realizar tarefas em casa para saber a

importância de cooperar, assim crescerá um homem que divide as tarefas com a esposa e não vai ficar achando que é “coisa de mulher”.

Uma coisa que também aprendi com relação as tarefas domésticas, foi “Fazer o que consigo no tempo que tenho, o que não consigo, deixo pro outro dia”, não fico sofrendo pelo que não consegui fazer.

Abraços,

Simone dos Santos Trabach.

Carta 19 – escrita Rosiane Kieffer de Araujo

Venda Nova do Imigrante, 24 de junho de 2024.

Prezadas companheiras professoras,

Eu estou muito feliz em poder lhes escrever essa carta refletindo sobre a reportagem “Pandemia elevou sobrecarga de trabalho das mulheres na educação”. A reportagem aborda a importância das mulheres no mercado de trabalho e demonstra as desigualdades de gênero no Brasil e no mundo e os problemas de violência subnotificada e acúmulo de trabalho em função do isolamento social durante a pandemia de covid 19.

As mulheres já vinham de uma dupla jornada de trabalho enfrentada pelas profissionais sem que houvesse esclarecimento sobre tal fato, mas com a pandemia, o trabalho externo se misturou ao da casa, sem um espaço adequado e tempo separado para cada atividade, o que colocou em evidência essa realidade. Muitas vezes durante uma reunião no meet, os filhos chegavam pedindo algo e essa falta de limite de horários, turnos de trabalho, entre o que era de uma ou outra função se tornava ainda mais clara. Outras tarefas foram incorporadas à rotina familiar, pois os filhos sem irem à escola, passaram a demandar dessas mães, orientações sobre as tarefas escolares, uso compartilhados de eletrônicos e devido ao confinamento, se tornaram ansiosas e agitadas.

De acordo com a reportagem, nós mulheres precisamos adaptar nossas rotinas ao trabalho remoto, as atividades profissionais com os afazeres domésticos e em decorrência disso, fomos as mais afetadas, ficando sobrecarregadas e desgastadas.

Ao voltar para as atividades profissionais, muitos líderes tiveram o bom senso e procuraram ter um olhar carinhoso e acolhedor com a sua equipe, o que foi de extrema importância para essa readaptação ao espaço de trabalho no pós-pandemia. Em casos com o

meu, foi ainda mais difícil esse retorno, pois não houve qualquer tipo de acolhimento. Já voltamos com reuniões e, orientações sobre os protocolos de cuidados para o retorno das aulas, o que foi muito estranho e angustiante. Uma mistura de medo e insegurança tomou toda a equipe, ninguém sabia exatamente o que fazer. O que mais ouvimos naquele momento é que teríamos que recuperar as aprendizagens perdidas, analisar os descritores e habilidades estruturantes do currículo, estabelecer planos de ação para promover o alinhamento. Foram apresentados gráficos de resultados com um tom ameaçador de que iríamos ter uma grande queda. Saímos dali carregando o peso dos resultados em nossas costas e as cobranças estavam apenas começando.

Acredito que aos poucos nos acostumamos com esse peso, como se os resultados do período da pandemia fossem culpa nossa. Infelizmente não houve para a nossa equipe um olhar acolhedor, muito menos um trabalho atento de escuta, como é relatado na reportagem sobre a EEEFM José Pinto Coelho, em Santa Teresa (ES). No entanto, entendo que para os gestores também não foi fácil, vindo essa cobrança já dos setores superiores.

A reportagem mostra que a pandemia deixou evidente a sobrecarga feminina, sobretudo das profissionais da educação e embora reconheça as dificuldades decorrentes desse período de pandemia, acredito que esses afetamentos, especialmente para as mulheres, tenham sido oportunidade de reflexão, de crescimento pessoal e profissional e que de acordo com a reportagem, também foi uma oportunidade para os homens passarem maior tempo em casa, fazendo com que ganhassem mais responsabilidades em relação aos cuidados familiares, o que é algo bem positivo, embora resultante de um confinamento involuntário.

Abraços acolhedores,

Rosiane Kieffer de Araujo.

Carta 20 – escrita por Franciani Douro Hoffmann

Marechal Floriano, 27 de junho de 2024.

Queridas companheiras de poesia, trabalho e estudos!

Espero que todas estejam bem!

Rememorar a pandemia é trazer as lembranças de um período ímpar na história de vida nossas e de nossas famílias. Nossas relações pessoais foram bruscamente alteradas, nossas

famílias de repente foram obrigadas a se fecharem, o trabalho foi para dentro de nossas casas e nossas responsabilidades profissionais e familiares se desdobraram em outras, tudo isso acompanhado de um sentimento de medo e incertezas do que viria a nos esperar no amanhã.

Pensar na pandemia é reviver um momento em que, por mais que tentássemos, não conseguíamos separar momentos para o trabalho dos momentos de atividades pessoais ou exclusivas com os nossos familiares.

Lembro-me da indignação de meus familiares quando recebia inúmeras fotografias tarde da noite com as atividades realizadas pelos estudantes e a primeira pergunta era: “você não vai responder agora, né?”. Compreendia que, como eu, aquela mãe também estava sendo “obrigada” a realizar tarefas das quais ela não estava preparada para fazer e talvez, aquele fosse o único horário que ela tinha. Então, respondia agradecendo o envio e dizendo que assim que as atividades fossem corrigidas eu retornaria.

Recordo-me que, o atendimento que era realizado antes na sala de aula, indo ao encontro de cada estudante e explicando para cada um como traçar uma letra, explicando o porquê desta ou daquela letra e as relações entre sons e letras, agora era realizado apenas pela gravação de vídeos e enviados para que alguém mostrasse o vídeo para ela, e se ainda tivesse muita sorte, teria um familiar que explicaria para ela novamente. Ficava pensando como estava o dia a dia dos estudantes que não tinham esse acompanhamento de seus familiares, ou por falta de instrução/conhecimento de seus familiares ou por falta de tempo.

Mesmo planejando, gravando vídeos explicativos ou individuais com as respostas e realizando os atendimentos muitas vezes, nos horários que as famílias podiam e não necessariamente no meu horário de trabalho, eu não deixei de ser mãe. Se por um lado, eu tinha que solicitar e incentivar meus estudantes para realizar as atividades, por outro eu era aquela que tinha que sentar com meus filhos e realizar atividades com eles. Confesso que muitos dias, não conseguia hora por questões de planejamento, hora em função de atendimento. Em muitos dias, resumi a realização de atividades escolares em leituras de livros literários que tinha em casa.

Como resido em área rural, meus filhos tinham todo um quintal para brincarem e, se por questões familiares anteriores a pandemia, eles não passavam o dia juntos e não tinham muito tempo para brincarem, agora tinham o dia todo. Como era difícil trazê-los para dentro de casa e realizarem as atividades que eram pedidas, eles queriam brincar, se aventurarem, buscarem

experiências juntos que não tinham experimentado até então. E eu ficava me perguntando o que era mais importante para eles, será que obrigá-los a realizar as atividades trariam mais benefícios do que a vivência deles? Não sei até hoje se fiz a escolha certa, mas muitas vezes os deixei viver e construíram uma relação de amizade e cumplicidade que permanece até hoje.

Por outro lado, as atividades que foram realizadas trouxeram memórias inigualáveis, eram momentos meu com eles, como por exemplo, as primeiras frases lidas pelo meu filho primogênito ou no dia em que foi pedido ao mais novo para realizar um autorretrato e o resultado foi um lobo mal (isso deve ser porque sou professora e entendo um pouquinho de didática), mas passamos umas três semanas refazendo a atividade e confesso que o resultado do auto retrato saiu perfeito.

A pandemia destacou o quanto temos que nos desdobrar para alcançar objetivos profissionais e darmos conta de nossas obrigações pessoais e familiares, uma vez que, nós professoras, iniciamos nosso trabalho antes de chegarmos à escola e saímos da escola com tarefas para terminar. Ser mulher e protagonista de nossas histórias, constituir uma família e ser responsável por ela, exige muito trabalho, dedicação e persistência! É com o intuito de construir uma sociedade melhor, continuamos nossas vidas e lutas diárias.

Abraços fraternos,

Franciani Douro Hoffmann.

ANEXO D – CARTAS ESCRITAS PARA NÓS MESMAS²⁷**Carta 21 – escrita por Sabrina Stein**

Venda Nova do Imigrante, 19 de agosto de 2024.

Querida Sabrina,

É com imensa alegria e satisfação que escrevo essa carta para você, uma pessoa admirável que aprendeu que a conquista de seus sonhos e objetivos se dá por esforço e dedicação.

A nossa última roda de conversa, que aconteceu no dia 31/07/2024 trouxe muitos pontos de reflexão porque, em nossa profissão estamos diante de muitos desafios, mas, para mim o maior deles é encontrarmos espaços para podermos descansar, deixando na escola nossas tarefas e indo para casa livres, sem nada para fazer, podendo pensar em outras coisas, sem ser as tarefas intermináveis da es

²⁷ Essas cartas foram escritas a mão, relembrando como as primeiras cartas eram escritas e cada uma escreveu para o nosso eu interior.

sola.

O vídeo do humorista Diego Almeida foi para mim muito impactante, porque assim como aquele professor, eu também já trabalhei doente e por que fiz isso? Hoje me pego pensando nessa resposta...

Fiz isso porque o trabalho vinha em primeiro lugar na minha vida, eu deixava tudo para depois, deixava a minha saúde, a minha alimentação, a atividade física, o lazer, a minha família, enfim, o trabalho estava no topo das minhas prioridades.

Já cheguei a me sentir culpada por estar doente e não poder ir trabalhar. Isso aconteceu quando peguei Covid-19. Só não fui trabalhar porque estava ruim e eu não podia colocar as pessoas em risco. A que ponto eu cheguei...

O acúmulo de atividades, o fato de nunca dizer não me adoeceram e hoje, luto e luto a minha saúde perdida e posso dizer que no mercado de trabalho eu sou substituída, por isso preciso pensar em mim.

Confesso que pensar em mim é mais fácil aqui, exercendo, do que no dia-a-dia, mas é um exercício que estou fazendo diariamente, caindo e levantando, errando e acertando.

Por isso quero te pedir: seja sua única prioridade, se ame, se admire e use as estratégias para você tornar sua profissão leve e agradável, sem se sobrecarregar tanto.

Você é valiosa e única!

Um grande beijo de quem te admira:
Sabrina Stein.

Carta 22 – escrita por Edivânia Salomão Moreira

Venda Nova do Imigrante, 27 de agosto de 2024

Querida Edivânia,

Continue lutando, continue questionando, continue persistindo... continue incomodada, continue insatisfeita com o que aperta o seu coração e busque por resoluções que façam seu coração ficar quentinho...

Quantas vezes você se questionou sobre “fiz a escolha certa?”, “estou no lugar certo?”, “estou fazendo a coisa certa?”, “Meodeus o que eu vim fazer aqui?”... quantas vezes você chorou sozinha olhando para as paredes de seu apartamento, pensando em sua família e em seus amigos de longa data, que ficaram em outra cidade? Quantas vezes você só queria fechar a mala e voltar para casa? Pois nessa época não tinha muita coisa para carregar de volta para casa?

E quantos domingos você ficou com o coração partido e dilacerado por saber que todos desta cidade estavam em casa reunidos com os seus familiares e você como sempre, sozinha? Lembra-se daquela manhã de domingo ensolarada em que você enxugou as lágrimas e decidiu ir dar uma caminhada, sentir o vento no rosto, nos cabelos e ouvir os barulhos do mundo? Neste dia você voltou para casa sorrindo pois sentiu a presença de Deus tão pertinho em tanta coisa linda que Ele te deu neste lugar... São inúmeras as nossas lembranças sobre dias difíceis nesta cidade que não sabíamos nem onde ficava no mapa e que também não conhecíamos nenhuma formiga (como você adora falar)!

Mas lembre-se sempre em seu coração de que para todas essas perguntas e incertezas, logo em seguida vinha uma resposta (até hoje você se questiona as mesmas coisas e um tanto mais de coisas) e sempre você recebe, rapidamente, as suas respostas... Se você se recordar direitinho vai perceber que Deus sempre te deu respostas na mesma semana (como uma amiga nossa diz: como você é abençoada), é deve ser que você, digo que somos, abençoadas, pois sempre buscamos a melhora do nosso eu interior! Obrigada por isso, pois se estou neste momento escrevendo para mim e para você (eu do passado) é porque você lutou por isso!!!

Não lutou somente na pandemia, pois para o isolamento (ou o teor dele) você já experimentara um atravessamento da sua própria solidão nesses processos todos de sair do ninho... que se dera antes de 2020, pois começou em 2016... 4 anos de estágio probatório né?! Rssss

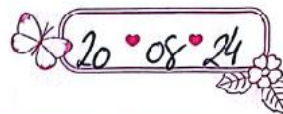
A pandemia fez você buscar mais alternativas de ser melhor professora, mas como você estava bem no comecinho talvez dava “quase” que na mesma se não tivesse a pandemia, no sentido de ser tudo novo e desafiador também! Mas com toda certeza neste exato momento eu posso te garantir que todas as coisas até aqui nos fez ser uma baita profissional, uma professora que tem o domínio de sala por saber olhar para cada um dos seus estudantes e conseguir extrair como lidar com cada um, ou chegar bem próximo disso... dando limites, mas com amor também... ensinando a serem independentes, mas também mostrando que podem contar conosco SEMPRE!!! Aquele silêncio doloroso que sentiu ao entrar na escola vazia pela pandemia foi uma dura lição para sermos quem somos hoje!!!!

Obrigada por não ter fechado a mala e ido embora!!!

Amo você imensamente minha querida e amada!!

Com muito amor, Edivânia de Souza de 27 de agosto de 2024 as 22h15min.

Carta 23 – escrita por Liliana Grecco Pereira


 20.08.24

Querida Liliana

Hoje, no dia 20 de agosto de 2024, não estou mais em sala de aula e não sabe se será sexta em dia.

Quero te dizer que sua passagem pela educação por 11 anos, foram de altas e baixas. Não existiu nada mais gratificante do que transmitir e construir o conhecimento com os estudantes ao longo desses anos. Aulas de campo, atividades lúdicas, discussões, teóricas eram meu fazer pedagógico e que me deixava feliz. Entretanto em certo momento da minha profissão, percebi, me senti insatisfeita, reprimida em dar o meu melhor e fazer a diferença no mundo, a partir de então me desiludi da educação, me afastei por outros motivos também.

Hoje não olho com saudade de algumas coisas e com a insegurança de saber que cada dia sou um pouco mais rugada e desvalorizada.

Notícias do historiador Diego Abusmeh, pode sentir o quão o sistema educacional precisa imediatamente redirecionar este grande sujeito: o professor, pois está cada vez mais esquecido, até prescindido.

Na pandemia esperava de tanto trabalho, eu me sentia viva, lá para planejar, atuar, fazer coisas, e me despedir da educação de uma maneira menos dolorida.

Hoje Liliana, você está feliz, com novos sonhos e propósitos de vida, o amanhã é incerto e talvez sua contribuição seja para outro público.

Até breve...

Aknogues



Carta 24 – escrita por Franciani Douro Hoffmann

Victa Hugo-HF, 25 de agosto de 2024.

Olá querida!

Como tem passado?

Você viu o vídeo do Diego? Pois é, né!? Fiquei pensando comigo nos motivos que levaram aquele professor a agir desta maneira. Será que era apenas responsabilidade e amor dele para com o exercício profissional ou será que havia alguém por trás?

Sabemos o quanto a nossa profissão é importante, mas também conhecemos o quanto é exaustiva, não no ato de planejar atividades e ensinar, mas nos inúmeros instrumentos que precisamos preencher e responder.

Até hoje fico me perguntando: será que todos esses papéis (hoje fichas e drives) são mesmo necessários? Será que se o tempo que gastamos preenchendo isso fosse usado para planejar atividades significativas ou se fosse pensado em

uma formação não trariam mais resultados? A meu ver, se tenho um planejamento bem elaborado, baseado em um currículo também bem planejado e requisiado e um professor bem formado, teríamos mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Recordo-me da fala de um colega de trabalho em que ele disse: "deixe ver se eu entendi, querem que a gente fique preenchendo papel e não tenha tempo para ensinar os meninos? Então vou me preocupar com a aprendizagem e deixar o papel para depois". (E você faz a mesma coisa, né!?)

Bah, me pergunto se quem está acima de nós, quando elabora esses papéis, se esquece da função primordial do professor?

Você escolheu ser professora e escolhe isto todos os dias quando retorna para a escola. E isso exige uma postura responsável diante da aprendizagem. Não é aceitável não proporcionar aprendizagem justificando nas dificuldades e demandas de trabalho incom-

patíveis com a carga horária

É o vídeo né? Pois é, acho que ele ainda continua acontecendo em muitas escolas, quando nos pedem um planejamento antecipado e atemporal para se modo se você passar mal.

Mesmo diante das adversidades, continue buscando e fazendo o melhor que puder. Mas lembre-se, você não é a única responsável pelo mundo, viva um dia de cada vez!

Abraços!

Franciani Daura Koffmann

Carta 25- escrita por Simone dos Santos Trabach

1	0	5	7	0	9	0	5
0	1	0	8	0	0	7	0

Gracê, 28 de agosto de 2024

Querida Simone:

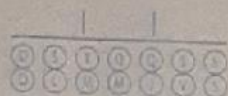
Espero que, ao ler essas palavras, você esteja encontrando momentos de paz e clareza em meio às suas responsabilidades.

É vital lembrar que, apesar das dificuldades, cada esforço feito é uma contribuição para o crescimento e desenvolvimento dos nossos estudantes.

Refletindo sobre nossa roda de conversa, vejo como minhas experiências antes, durante e após a pandemia moldaram minha prática docente. Antes da pandemia, minha rotina era com interações diretas presenciais que traziam um certo dinamismo. Durante a pandemia, a adaptação ao ensino remoto trouxe desafios significativos, mas também revelou a importância da inovação. Agora, no período pós-pandemia, continuo a buscar novas formas de equilíbrio entre a vida profissional e o cuidado com a saúde.

Ao refletir sobre o que me motiva a ser professora, percebo que é o impacto positivo que posso ter na vida dos estudantes e a capacidade de inspirar e motivar o aprendizado. No entanto, o excesso de trabalho e pressão constante podem ser desafiadores e, por vezes, desmo-

Jandaia



tivadores. Por isso que é muito importante encontrar maneiras de equilibrar o profissional e o pessoal para evitar o esgotamento. Para enfrentar esses desafios, tenho reservado um tempo para mim mesma, para relaxar, assisto a um filme ou série, realizo atividades que me tragam prazer. Essas práticas ajudam a tornar o dia mais leve.

Com carinho,

Simone.

Carta 26 – escrita por Suellen Portes Bernardo Majeski

Querida Suellen

Muito bom escrever para você. Espero que esteja bem.

Sei que seu tempo é muito corrido, mas gostaria de compartilhar com você algumas experiências que tivemos nesses 14 anos de sala de aula. No início não foi fácil, era entender algo que você sempre buscava quando criança e agora estar em uma sala de aula e ter que dar conta de ensinar. Foram muitos desafios, mas a cada ano sempre buscando melhorar como professora, sua forma de ensinar, de agir em sala, a forma de planejar entre outros desafios.

Nesses estudantes no começo, eram mais responsáveis, querendo estudar, tinham planos nos estudos. Claro que tinha um ou outro nas turmas, mas eram turmas produtivas, que realizavam trabalhos, textos e atividades perfuradas, bem elaboradas. Penso que também não tínhamos muitas cobranças com eles hoje, muitos papéis para fazer, e parece que só o que importa é o papel.

Quando veio a pandemia tivemos que nos reorientar nessa forma de ensinar, com vídeo aulas, apostilas e atividades de fácil compreensão. Como ensinar para crianças conhecimentos que na sala de aula muitas vezes é difícil de entender. Esse período

de pandemia foi muito complicado e "ser professora" a distância, filha, esposa, amiga.

Hoje percebo com os estudantes estão diferentes, muitos sem compromisso nenhum com os estudos, fazem de qualquer jeito as atividades, a produtividade que já tive em minhas aulas de Ciências com os estudantes caiu muito, há muito desinteresse, e vejo isso também por parte de muitas famílias.

Gosto muito de ser professora, ver meus estudantes produzir o que estou ensinando é muito gratificante, saber que faço a diferença na vida deles é muito bom.

Hoje, me deparo com uma desmotivação, pois é muita cobrança e nossos estudantes não a merecem, mas temos um número de estudantes que não se importa com os estudos, muitos estudantes sem planos para os estudos. Muitas vezes ficamos horas fazendo um planejamento, pesquisando, organizando e quando vamos para sala de aula os estudantes não têm interesse.

Penso que isso é apenas uma fase na vida de nossos estudantes, precisamos com muito diálogo fazer com que eles compreendam a importância da escola em sua vida.

Temos muitos desajustes em nossa profissão e precisamos ouvir mais, tentar compreender o outro, e nos colocarmos no lugar do outro. Brincar sempre somos

humildes com o próximo.

Fica por aqui,
Um forte abraço
Suelen Brito

Carta 27 – escrita por Ivone Aparecida Lorenzoni Boone Monhol

Querida Ivone

Hoje, vamos falar um pouco sobre a sua profissão que é linda e muito importante. O professor possui a função de levar o conhecimento a dezenas de estudantes e prepará-los para o futuro.

Todos os profissionais que já passaram pela minha vida, foram instruídos pelo professor. Pensar nisso me deixa muito realizada, pois, a minha profissão está na base da construção de todas as demais.

Ser professor em nosso país é lidar, com a falta de recursos, a desvalorização da profissão, o estresse físico e emocional e as dificuldades inerentes a profissão.

Mesmo com todas estas dificuldades não podemos esquecer da importância do nosso trabalho, o poder transformador da educação, pois, o ato de transmitir o conhecimento permite a mudança das pessoas. Ser professor é transformar



s t q q s s d

vidas com sabedoria.

Sou muito grata pela profissional que me tornei. Sei que não sou perfeita, as vezes errei, mas, também sei que fiz a diferença na vida de muitos estudantes que por mim passaram. Obrigado meu Deus pela missão que me foi confiada.

Com Carinho

Isone



Carta 28 – escrita por Rosiane Kieffer de Araujo

29.08.2024

Venda Nova do Imigrante.

Carta para mim.

Querida Rosiane

É com emoção e estranhamento que escrevo esta carta a mim mesma. Falar para si mesma pode ser bem difícil, mas espero fazer o meu melhor.

Em primeiro lugar quero dizer que te admiro e me orgulho de tudo que conquistou. Lembro-me de quando você era criança e tinha o sonho de continuar estudando, mas teve que parar, e de como persistiu lendo todos os livros que tinha acesso. Quando voltou para a escola foi uma grande alegria, mas concluir dois cursos superiores foi bem mais do que poderia imaginar.

Eu sei que você escolheu a profissão docente porque através dela nunca deixaria de aprender e estar na escola, e por meio

delas, abriria portas para que as crianças pudessem ver que pelo conhecimento podemos ampliar as nossas possibilidades e que nunca devemos abrir mão de lutar por nossos sonhos.

Nos últimos anos não tem sido muito fácil ser professora, eu sei... mas você continua firme acreditando no poder da educação, e isso fica claro no seu engajamento na criação de um grupo de professores para discutirem abertamente sobre a profissão docente. Percebo que as vezes você fica frustrada, pois os seus colegas reclamam tanto, mas não parecem estar dispostos a fazerem algo, bem poucos estão.

já antes da pandemia, você refletia sobre a sobrecarga dos professores, com alguns colegas, e me lembro que já se sentia bem frustrada com tantos papéis e demandas, porém com a pandemia da Covid 19, isso ganhou uma proporção enorme. No pós pandemia a crescente cobrança por resultados tem levado você e seus colegas

a adoecerem. Pensei que a pandemia nos isolou e amordaçou, eu sinto que fomos reduzidos ao silêncio por tempo demais. Ter amor à profissão, com certeza não é dizer sim a tudo que ela nos impõe. Precisamos urgentemente dizer não! Precisamos ter voz!

Muitas vezes tenho visto a sua irritação quando pensa e planeja o que vai fazer nos seus planejamentos e a escola lhe dá outras demandas. Você não sente que a sua opinião conta e nunca é consultada sobre as mudanças na rotina da escola. Marcam datas sem consultar se há tempo para aquela demanda, tudo feito como se fosse em uma linha de montagem, onde os resultados são sempre previsíveis.

Com certeza não somos super heróis! Quem me dera ter o super poder de fazer os meus alunos aprenderem sem tantas dificuldades, e de fazer os meus colegas entenderem que a união é que faz a força.

Esse lugar de protagonismo na educação só será nosso se o tomarmos com um posicionamento firme, uma única linguagem, profissionalismo, criticidade e união por nossas causas.

Eu acredito que você continuará nesse lugar de defensora de uma educação democrática e acolhedora de emoções e sonhos para os docentes e os alunos, e por isso lhe desejo levezza e confiança nessa sua busca.

Um abraço amoroso,

Rosiane Kieffer de Araujo.