


“PEDAGOGIA DO VÍRUS”, GÊNERO E TRABALHO: EXPERIÊNCIAS VISIBILIZADAS DE PROFESSORAS DE ESPANHOL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO SUL GLOBAL

“VIRUS PEDAGOGY”, GENDER AND WORK: VISIBILIZED
EXPERIENCES OF SPANISH TEACHERS IN PANDEMIC TIMES IN
THE GLOBAL SOUTH

Livia Marcia Tiba Radis Baptista  0000-0001-7137-5473
Programa Pós-Graduação em Língua e Cultura
Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia
liviarad@yahoo.com

Recebido em 27 de janeiro de 2022

Aceito em 14 de março de 2022

Resumo: Este trabalho constitui um recorte de um estudo realizado entre os meses de junho a julho de 2020, em que professores e professoras de línguas de várias instituições públicas e privadas do País, voluntariamente, responderam a um formulário elaborado com o intuito de compreender como o distanciamento social gerado, devido à pandemia da covid-19, vinha afetando suas práticas docentes, suas subjetividades e relações interpessoais e pessoais. O formulário compreendeu três sessões voltadas para definir e gerar dados referentes aos seguintes aspectos: 1) perfil dos participantes; 2) dimensão das práticas docentes e de linguagem e 3) dimensão das experiências e percepções dos e das participantes. Assim, neste texto, particularizamos as experiências (BONDÍA LARROSA, 2002; 2011; MICOLLI, 2010; 2012) de professoras de espanhol, considerando a relevância de demarcar um universo de profissionais mulheres, dadas as suas idiossincrasias e singularidades, muitas vezes, invisibilizadas devido a um padrão de educação que se impõe como globalmente aceito e aceitável, desconsiderando o localismo das práticas, dos saberes e dos sujeitos, de forma a reforçar situações de colonialidade (GROSGOUEL, 2006; GÓMEZ-QUINTERO, 2010; QUIJANO, 2010) no Sul Global (BALLESTRIN, 2020; DIRLIK, 2007; GROVOGUI, 2011; SANTOS, 2020) e apresentamos alguns de nossos achados concernentes a esse grupo em foco.

Abstract: This work is a part of a study carried out between June and July 2020, in which language teachers from various public and private institutions in the country voluntarily responded to a form prepared in order to understand how social distancing caused by the COVID-19 pandemic affected their teaching practices, their subjectivities, and interpersonal and personal relationships. The form comprised three sessions aimed at defining and generating data regarding the following aspects: 1) profile of the participants; 2) dimension of teaching and language practices and 3) dimension of participants' experiences and perceptions. Thus, in this study we particularize the experiences (BONDÍA LARROSA, 2002, 2011; MICOLLI, 2010; 2012) of Spanish teachers, considering the relevance of demarcating a universe of female professionals, given their idiosyncrasies and singularities, often invisible due to a standard of education that imposes itself as globally accepted and acceptable, disregarding the localism of practices, knowledge, and subjects, thereby reinforcing situations of coloniality (GROSGOUEL, 2006; GÓMEZ-QUINTERO, 2010; QUIJANO, 2010) in the South Global (BALLESTRIN, 2020; DIRLIK, 2007; GROVOGUI, 2011; SANTOS, 2020) and we present some of our findings concerning this focus group.

Palavras-chave: Experiências. Professoras de espanhol. Sul Global. Pandemia. Colonialidades

Keywords: Experiences. Spanish teachers. Global South. Pandemic. Colonialities.

1 Considerações iniciais

No ano de 2020, eclodia a pandemia da covid-19, assim declarada em 11 de março daquele ano. Meses antes, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) fora alertada acerca de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma cepa não identificada de coronavírus em seres humanos e em 11 de fevereiro de 2020, o vírus nomeado temporariamente de 2019-nCoV recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável pela covid-19. Naquele conturbado momento, marcado por incertezas e dúvidas quanto à extensão da pandemia e quanto às suas repercussões no planeta, nos vimos expectantes quanto ao que nos aguardava e quanto ao futuro que poderíamos esperar, iniciando um ciclo de ressignificações das muitas dimensões da vida social. Neste sentido, como observado por Birman (2020, p. 63), a pandemia da covid-19 “promoveu a desconstrução frontal do mundo contemporâneo pela paralização quase completa do funcionamento da economia internacional assim com dos laços sociais”. Ainda conforme esse autor

[...] a pretensão humana – constituída na modernidade inicialmente e no mundo contemporâneo posteriormente – de domínio total da natureza pelos discursos das ciências e das técnicas, foi derrubada e humilhada. O responsável, um minúsculo agente biológico invisível que destruiu de modo desnorteante nossa forma de vida, individual e coletiva, e nossos laços sociais (BIRMAN, 2020, p. 63).

Diante desse panorama, brevemente descrito, propusemos compreender de que forma o distanciamento social imposto, estava afetando as práticas docentes e, particularmente, as subjetividades das professoras e professores, priorizando a dimensão humana e as relações interpessoais e pessoais no redesenho de suas práticas, tendo em tela o cenário do Brasil país naquele momento.

Com tal propósito, entre os meses de junho a julho de 2020, elaboramos um formulário online, disponibilizado e respondido voluntariamente por duzentos e cinquenta e um participantes, professores e professoras de línguas (maternas e não maternas) de várias instituições públicas e privadas do país, de distintos níveis e modalidades de ensino, tanto da educação básica como da superior e, igualmente, de institutos e cursos de línguas. Ao elaborar tal formulário, registramos como naquele momento se materializavam o trabalho, ou ainda, as práticas docentes no contexto doméstico, motivados pela incerteza e pela tensão que notávamos emergir tanto no ambiente educacional como nos demais da vida dos sujeitos, interseccionando espaços privados e públicos. Indagávamos sobre as tensões que envolviam os espaços profissionais e pessoais e, ainda, como os limites entre esses se mostravam fragilizados, tendo como foco relações de trabalho, isolamento e subjetividades.

Transcorridos esses dois anos, retomamos neste trabalho o material gerado, particularizando as experiências de professoras de espanhol da educação básica (ensino fundamental e médio) das redes pública e privada. Esclarecemos a seguir por quais razões optamos por esse recorte e para tanto consideramos a necessidade e relevância de:

1. problematizarmos como essas perceberam esse momento e seus efeitos em suas realidades profissionais e pessoais, ou seja, que atravessamentos identificaram em suas relações interpessoais e pessoais;

2. reafirmarmos a visibilidade desse contingente humano de profissionais mulheres que, dadas suas idiossincrasias e singularidades, muitas vezes são desconsideradas, devido a um padrão de educação que se impõe como globalmente aceito e aceitável, desconsiderando o localismo das práticas, dos saberes e dos sujeitos, notadamente, o atravessamento trabalho e gênero, de forma a reforçar situações de colonialidade no Sul Global;

3. deixarmos constância desse registro como um gesto político e eticamente orientado pela proposição de enfrentamento de situações de colonialidade ora vigentes e

4. reforçarmos uma perspectiva política de ensino de línguas sintonizada com os propósitos formativos e inclusivos da escola básica e, particularmente, com o incremento do plurilinguismo como uma prática educativa e social democrática para a qual o ensino de espanhol tem contribuído de forma bastante expressiva, sobretudo, nos últimos anos, ao fazer frente a uma política hegemônica de ensino de línguas desconectada, em grande parte, do Sul Global e de suas realidades humanas, culturais e linguísticas.

Daí, portanto, a justificativa de nos voltarmos para as percepções desse grupo sobre o momento vivenciado e experienciado, realçando como suas práticas profissionais passaram a ocupar o espaço da casa, borrando-se, em alguns casos, os limites entre os âmbitos pessoais, domésticos e profissionais.

Acreditamos, conseqüentemente, que o distanciamento acabou por imprimir mudanças perceptíveis no contexto do trabalho docente, muitas vezes, tensionando espaços como os da casa e os do trabalho, sobretudo, no que se refere às jornadas das mulheres, sendo esse ano de 2020 um momento crucial, cujos desdobramentos ainda se fazem sentir. Dessa forma, enfatizamos aqui os atravessamentos gênero e trabalho, sob o viés da colonialidade. Nesta direção, reconhecemos que o cenário pandêmico não fez por si só emergir situações de desigualdade em diversas dimensões da vida social, ainda que determinadas situações guardem relação com esse momento, de forma direta ou indireta. Porém, reconhecemos que acabou por explicitá-las e torná-las mais vívidas, de forma a amplificar cenários de colonialidade (GÓMEZ-QUINTERO, 2010; GROSGOUEL, 2006; QUIJANO, 2010) do ser, do saber, do poder. Esse marco temporal, portanto, nos permite entrever como as incertezas flagradas naquele ponto do tempo, reacenderam desigualdades diversas bem como acentuaram vias estratégicas para o enfrentamento dessas no Sul Global (BALLESTRIN, 2020; DIRLIK, 2007; GROVOGUI, 2011; SANTOS, 2020).

Este texto está composto da seguinte maneira: ademais da introdução e das considerações finais, iniciamos com algumas considerações sobre o contexto da pandemia e seus desdobramentos no ensino de línguas e nas práticas docentes; em seguida, esclarecemos quanto à constituição do formulário que nos proporcionou os dados ora apresentados e, por fim, passamos aos relatos das professoras, priorizando suas percepções acerca de suas práticas e de seu trabalho no contexto remoto-doméstico.

2 Pandemia e educação: caminhos entrecruzados

O contexto mundial da pandemia da Covid-19 tem gerado questionamentos e incertezas acerca do futuro e tem impactado a vida dos sujeitos nas mais diversas esferas sociais. Dada a situação atípica vivida e experimentada em suas proporções mundiais-globais, frente ao desconhecido e a necessidade de enfrentamento dessa crise, um dos caminhos propostos foi o da adoção de medidas de distanciamento social com a

finalidade de conter o avanço do coronavírus (SARS-CoV-2). Essas medidas e ações reverberam e vem ecoando no universo das relações humanas em todo o mundo e atingem várias dimensões como econômica, sanitária, trabalhista, política, educacional, entre outras. Ainda que as reconheçamos como necessárias, é preciso ponderar que modificaram e vem transformando os modos de socialização e de interação presentes em diversas sociedades, marcadamente presenciais, de sorte que com o ensino de línguas, de modo particular, e com a educação, de modo mais amplo, diferentes têm sido os efeitos sentidos ao longo desse tempo e provavelmente do vindouro, no que se vem denominando como o mundo pós-covid.

Neste viés, por exemplo, nos indagamos sobre como professores e estudantes que passaram a empregar ou a recorrer as tecnologias mais intensivamente nesse contexto de ensino remoto e de distanciamento social, percebem as mudanças experienciadas, considerando suas trajetórias e tradições de aprendizagem e de ensino. Do mesmo modo, nos perguntamos sobre como estudantes e professores, e, inclusive, a própria família e o entorno familiar, lidam diariamente com as demandas pessoais do dia a dia e com as tensões envolvidas com a adoção do ensino remoto. Assim, podemos questionar sobre como a rotina foi modificada e vem sendo alterada e quais são as principais dificuldades enfrentadas no e com esse ensino, como se sentem, docentes e estudantes, do ponto de vista emocional e como essas experiências podem ser significativas e contribuir para ressignificar a relação da aprendizagem com formas outras de interação e socialização. Em outras palavras, nos preocupa e nos inquieta discutir aqui como as professoras se sentem e se percebem enquanto pessoas que transitam nos espaços domésticos e profissionais, uma vez que parecem ser invisibilizado esse trabalho e suas implicações para a reafirmação de situações de colonialidade¹, como posteriormente veremos.

Portanto, além dessas indagações é possível apontar para outras dimensões igualmente relevantes tais como, por exemplo, as que têm a ver com o aprofundamento e acirramento das desigualdades sociais e a ampliação do fosso digital no tocante à digitalização ou virtualização no e do ensino e seus efeitos nas práticas e interações envolvidas, sobretudo, na e para diversos segmentos de nossa sociedade; as tradições de ensino fortemente conservadoras e bancárias que se conservam ou que ainda resistem; a própria violação ao direito de estudar e de se garantir a educação, sobretudo, aos grupos economicamente mais vulneráveis de nossa sociedade, decorrente de políticas que se perpetuam e que reforçam visões e dimensões fortemente identificadas com a colonialidade. Dimensões essas que, embora não sejam resultantes diretamente da atual conjuntura, assumem nesse momento maior vulto e corporalidade, sobretudo, pelo efeito de naturalização que temos vivenciado historicamente.

Diante do cenário delineado, o vírus se alastra de forma ainda mais cruel em sociedades como a nossa, fortemente marcadas pela colonialidade e pelos efeitos dessa, nas formas perversas que assume como as de desigualdade, exclusão e injustiça social, causando efeitos que poderão ser materializados tanto a curto, como a médio e longo prazo, em diversos âmbitos como o social, educacional, econômico, entre outros. Nesta esteira, em seu livro *A cruel Pedagogia do vírus*, Santos (2020, p.15) aprofunda a reflexão em torno da problemática social que envolve a pandemia do coronavírus,

¹ Entendemos a colonialidade como o padrão de poder do colonialismo que permanece após o término desse último. Conforme Quijano (2010, p. 84), a colonialidade “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, fundamental para dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos. Daí, a menção às colonialidades, em plural, que se referem à colonialidade do ser, saber, poder.

ressaltando seus efeitos e desdobramentos sociais, culturais e políticos em nível mundial, tendo como epicentro os aspectos políticos e econômicos. Conforme o autor (2020, p. 15)

São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (SANTOS, 2020, p.15).

Para esse autor, apesar da pandemia assumir dimensões mundiais, o contingente humano mais afetado está localizado no Sul Global, constituído por grupos que vivem algum tipo de marginalização social, associada à etnia, gênero, sexualidade, posição hierárquica nas relações de trabalho, entre outras. O autor salienta o fato de que qualquer quarentena e, digamos, forma de isolamento social sempre é discriminatória e, por isso, é mais grave para certos grupos sociais que outros. Neste sentido, observa que alguns grupos são impactados de forma particularmente mais direta, em especial aqueles integram “o Sul”, como assinalado.

De modo complementar, Ballestrin (2020, s/p), a partir de Dirlík (2007), chama a atenção para o fato de que o termo Sul surgiu no vocabulário internacional em 1980 e sua associação com o adjetivo Global se deu a partir do término da Guerra fria, com o fomento do discurso e das dinâmicas da Globalização. Já para Grovogui, o Sul Global constitui

[...] um movimento multifacetado que ressalta a necessidade de uma comunidade internacional de interesse pós-colonial que promova os objetivos de igualdade, liberdade e reciprocidade na forma de um novo ethos de poder e subjetividade por meio da política externa, solidariedade internacional e responsabilidade para si e para os outros em uma ordem internacional livre dos legados institucionais do colonialismo. Finalmente, como movimento, o Sul Global não tem estrutura central, comando central e porta-voz nomeado. Teve múltiplos guardiões, todos auto-selecionados, em reação ao aprofundamento e violência multifacetada vivida no momento por seus membros (GROVOGUI, 2011, p. 175)².

Considerando a conjuntura da pandemia, situando-nos no Sul Global, Santos (2020) propõe uma análise da quarentena a partir da perspectiva daqueles que sofreram essas formas de dominação e, sendo assim, sugere que imaginemos mudanças sociais quando essa chegue a seu término. O autor, então, menciona entre esse coletivo as mulheres, os trabalhadores em situação de precarização e informalidade, caso dos autônomos; os vendedores ambulantes, as pessoas que vivem nas ruas ou sem lar e teto;

² Tradução livre nossa do original: “The Global South is therefore a multifaceted movement that underscores the need for a postcolonial international community of interest that advances the objectives of equality, freedom, and mutuality in the form of a new ethos of power and subjectivity through foreign policy, international solidarity, and responsibility to self and others in an international order free of the institutional legacies of colonialism. Finally, as a movement, the Global South has no central structure, no central command, and no appointed spokesperson. It has had multiple custodians, all of them self-selected, in reaction to the deepening and multifaceted violence experienced at the moment by its members”.

os moradores de periferias pobres das cidades, favelas, assentamentos informais; os internos em centros de refugiados, os imigrantes não documentados ou populações em deslocamento; as pessoas com deficiência e os idosos. Como se nota, a lista ora apresentada abarca grupos socialmente marginalizados, invisibilizados, minorizados e excluídos, sem ser, contudo, exaustiva. Ao citar esses coletivos, Santos afirma que a quarentena acentua ainda mais as diferenças existentes entre as classes sociais bem como as injustiças e o sofrimento impostos a determinados grupos humanos e, inclusive, o risco à suas próprias existências.

Tratando de modo particular das mulheres, Santos (2020, p. 15) nota que a pandemia será – e vem sendo – peculiarmente difícil e, em alguns casos, perigosa para essas. Consoante o autor, as mulheres são consideradas como “as cuidadoras do mundo”, dentro e fora de suas famílias³; sobressaem em determinadas profissões como as de enfermagem ou assistência social e, acrescentamos, como professoras, estando na linha de frente, cuidando de enfermos e idosos, seja dentro, seja fora das instituições. São as mulheres que não podem se defender na quarentena, pois estão garantindo a defesa dos demais e são elas que estão a cargo das famílias, de maneira exclusiva ou majoritária.

Em direção similar, Araújo, Pinho e Massom (2019, p.6), anteriormente ao contexto atual da pandemia, já tinham apontado para o fato de que

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que o tempo total médio semanal (soma do tempo de trabalho remunerado e de afazeres domésticos) das mulheres superava em 7,5 horas o dos homens (53,6 horas semanais das mulheres contra 46,1 horas dos homens). Isso deve-se ao fato de não haver contrapartida, redução do tempo dedicado pelas mulheres à reprodução social (afazeres domésticos e familiares), ocorrendo apenas adição do tempo empregado no trabalho profissional àquele dedicado às atividades domésticas. Essa dupla responsabilidade exige das mulheres constante movimento para equacionar e atender adequadamente as exigências e demandas dos tempos no trabalho remunerado e na família, gerando tensão e conflito na vida das mulheres (ARAÚJO; PINHO; MASSOM, 2019, p.6).

Já Neves, Brito e Muniz (2019, p. 1), ao tratarem das relações entre gênero e trabalho no Ensino Fundamental, destacam o que consideram como um avanço quanto a visibilidade do trabalho como uma “prática sexuada”. Nesta direção, observam que o conceito de relações sociais de gênero possibilita que coloquemos em análise as relações de poder entre os sexos. Dessa forma, assinalam que “a persistente divisão desigual e hierárquica do trabalho existente entre homens e mulheres é um problema que exige atenção, tendo em vista possíveis mudanças”. Neste sentido, coincidimos com esses autores (2019) no que diz respeito ao fato de que precisamos compreender essas questões e enfrentá-las considerando sua dinâmica que aponta para uma complexidade interna na qual se imbricam mutuamente as relações entre sexos e classes e, assim sendo, sugerem que

³ Consoante Neves, Brito e Muniz (2019, p. 1): “Observa-se historicamente que dentre as alternativas possíveis para determinados segmentos de classe do sexo feminino, a inserção no mercado formal de trabalho ocorrerá especialmente em profissões que guardam similaridades com a esfera doméstica. É o caso das atividades de ‘cuidados’ e responsabilidades relativas à casa e aos familiares, que favorecerão a concentração de mulheres em determinados tipos de trabalho, como o magistério”.

[...] as relações entre os sexos e as relações entre as classes não devem ser hierarquizadas, conferindo-se maior importância a uma delas. Tais relações não apenas coexistem: são coextensivas, isto é, elas se produzem e se reproduzem mutuamente. Ambas estruturam e estão presentes nas duas esferas de atividades: a doméstica e a profissional. Portanto, seria um equívoco desconsiderar a questão do trabalho e das relações de classe nos estudos que tratam da vida no âmbito familiar (por exemplo, em estudos sobre violência doméstica), bem como seria ignorar o problema da opressão das mulheres nas pesquisas que abordam o mundo da produção. A questão da consubstancialidade das relações sociais ilumina outro aspecto a ser considerado: há um cruzamento dinâmico do conjunto de relações sociais, pois cada uma delas imprime uma marca sobre as outras (NEVES, BRITO, MUNIZ, 2019, p. 1).

Considerando o exposto anteriormente, as mulheres, profissionais dedicadas ao ensino e à educação, são ou podem ser particularmente afetadas pelo distanciamento imposto, especialmente se consideramos a conversão do espaço doméstico em espaço de trabalho na situação de teletrabalho ou trabalho remoto. Lembramos, assim, que diferentemente do contexto presencial, no qual as atividades desenvolvidas no contexto de trabalho são, de forma geral, previamente determinadas e planejadas, no distanciamento essas se transferem de forma integral ou em grande parte para o ambiente doméstico e privado, fragilizando ou rompendo os limites que separam o trabalho da vida pessoal. Por isso, é necessário problematizar como essa atividade impacta a vida das professoras e como esse trabalho é igualmente afetado pelas próprias condições em que se materializa, e, ainda, como se tensionam gênero e trabalho neste cenário. Assim, como bem assinalam Neves, Brito e Muniz (2019, p. 3)

[...] a contribuição da ótica das relações sociais de gênero nos estudos acerca do trabalho e saúde de professoras não se limita à possibilidade de melhor descrever os problemas encontrados (o que já se mostra bastante relevante), mas propicia uma análise qualitativa e abrangente de seus diferentes aspectos. Envolve questionamentos sobre os modos de vida e relações de poder vigentes e, nesse sentido, pode contribuir para alavancar mudanças das condições de trabalho nas escolas ou fortalecer processos de emancipação das mulheres-professoras (NEVES, BRITO, MUNIZ, 2019, p. 3).

Como dissemos, dadas as múltiplas demandas e nosso contexto social, as mulheres são diretamente atingidas pelo excesso de trabalho e de responsabilidades diversas com as demandas familiares, são intensificadas no confinamento familiar. Portanto, se antes as mulheres já vivenciavam uma jornada maior de trabalho, é razoável pensar que o trabalho realizado nas condições de distanciamento pode tornar-se ainda mais extenso e extenuante para as mulheres, considerando-se o dilatamento de sua jornada, somando-se as demais atividades realizadas por elas. Nesta mesma ordem de ideias, as mulheres podem vivenciar situações de estresse pelo acúmulo de trabalho doméstico, cuidados familiares e atividades docentes que passam a ser integradas a sua rotina pessoal e familiar, demandando delas mais responsabilidades e intensificando suas rotinas de trabalho. Além desses aspectos, Santos (2020) alude ao aumento de estresse e suas repercussões nas relações familiares e pessoais e ao próprio incremento da violência contra as mulheres, sobretudo, no espaço doméstico. Violência essa que se acirra, mas que não pode ser desarticulada de causas relacionadas ao modelo patriarcal

imposto que, por sua vez, se gestou na modernidade/colonialidade⁴. Esses rastros que se mantêm, portanto, precisam ser explicitados e aqui focamos nos atravessamentos entre gênero e trabalho.

Por isso, torna-se relevante compreender como a rotina de trabalho foi e vem sendo afetada pela condição atual e como as professoras têm vivenciado esse momento. Destacar as perspectivas dessas professoras permite situar suas experiências, problematizando as práticas exercidas por essas ao desempenharem diversos papéis e assumirem múltiplas identidades sociais. Ademais disso, reafirma a necessária escuta dessas vozes que, não raramente, são silenciadas, invisibilizadas ou esquecidas. Por fim, focarmos o ensino de espanhol e as professoras que nele atuam permite problematizarmos as políticas linguísticas e de ensino vigentes que reforçam movimentos tais como o do monolinguismo no ensino do português e o de hegemonia linguística para línguas não maternas, sobretudo, no que diz respeito ao currículo escolar. Acreditamos que, face ao complexo contexto atual, o trabalho dessas professoras, sem evidentemente desconsiderar o dos e das demais profissionais, sinaliza para uma prática de resistência em prol do pluralismo e da diversidade de línguas no tocante à educação linguística. Neste viés, sob o peso da colonialidade, vislumbramos algumas fissuras que se delineiam, modificando tal cenário, configurando o que denominamos como processos de decolonialidades possíveis. Esses pontos identificados poderão futuramente ser mais bem aprofundados em trabalhos que reforcem essa problemática de forma particular. Nesta incursão inicial, como dissemos, levantamos questões que poderão nos levar a uma maior inteligibilidade acerca do trabalho, gênero e colonialidade.

Dessa forma, interessam-nos as experiências relatadas pelas professoras. Nossa compreensão sobre a experiência se tece a partir do proposto por Miccoli (2010; 2012) e por Bondía Larrosa (2002; 2011). Passamos a discorrer sobre esse ponto a seguir.

Miccoli (2010, p. 31) entende a experiência como um

[...] processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência. Isso faz da experiência ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia (MICCOLI, 2010, p.31).

É preciso salientar que a experiência não se restringe a uma mera manifestação de ordem subjetiva dos sujeitos, de ordem pessoal e individual (MICCOLI, 2010). A experiência é entendida à luz da dinâmica entre práticas sociais e lógicas de ação, construída social e coletivamente, ainda que para tanto esteja implicada uma lógica individual e subjetiva.

Conforme Miccoli (2012, p. 53), a experiência não se reduz a um fenômeno pessoal e individual, irrelevante para a dimensão social e histórica dos participantes. É

⁴ Conforme Mignolo (2017, p. 2): “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados”.

necessário considerar que se trata de uma manifestação pessoal que compreende processos contínuos em constante evolução, de acordo com a constituição dos indivíduos que historicamente se conformam a partir das múltiplas experiências compartilhadas. Por isso, não acessamos diretamente às experiências dos sujeitos, pois precisamos interpretá-las e ao fazê-lo as ressignificamos, ou seja, não captamos diretamente as experiências de outrem, mas podemos trazê-las para nossas próprias vivências e experiências ao ressignificá-las no processo de interpretação.

Já Bondía Larrosa (2002, p. 20) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido, considerando para tal que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Assim

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 21).

Ainda em consonância com Bondía Larrosa (2002, p. 25)

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (BONDÍA LARROSA, 2002, p. 25).

Tendo presente a dimensão da experiência, ao nos voltarmos para os relatos materializados nas falas dessas professoras, nos interessou interpretar os atravessamentos e tensionamentos vivenciados por essas em suas rotinas de vida e de trabalho, considerando o momento desse registro e suas percepções em torno desse em suas realidades pessoais e profissionais. Nesta direção, conforme Bondía Larrosa (2011, p. 17)

A experiência é sempre do singular. Não do individual, ou do particular, mas do singular. Precisamente do que não pode fazer ciência porque a ciência trabalha justamente generalizando, a ciência trabalha com que é “geral”. Mas, se é verdade que do singular não pode haver ciência, pode sim haver paixão. E mais, a paixão é sempre do singular. Poderíamos dizer, inclusive, que a afeição pelo singular, o afeto pelo singular, se chama precisamente paixão. Por isso, do singular só pode haver uma epistemologia passional. Ou uma ética passional. Ou uma política passional (BONDÍA LARROSA, 2011, p. 17).

Nosso trabalho se constitui como uma incursão inicial pelo universo das experiências e percepções de professoras no contexto pandêmico quando se viram diante da necessidade de modificar suas práticas devido ao distanciamento e emergência do trabalho remoto. Contudo, é necessário assinalar que nos somamos como co-interpretadores dessas mesmas experiências e percepções, buscando pistas de sentido e *insights* que nos levem a vislumbrar como o contexto de ensino remoto afetou e vem afetando o entorno do trabalho remoto bem como as dimensões subjetivas dessas

professoras, num momento específico como o atual e no cenário político-social-humano identificado como Sul Global. Neste sentido, nos parece sumamente necessário e relevante compreender como se configuram os atravessamentos entre gênero e trabalho, sob a perspectiva da colonialidade, já que atuamos diretamente na formação de professores de línguas no campo aplicado e esse ponto nos foi despertado a partir desse estudo inicial. Ressaltamos, assim, que são singulares essas percepções e experiências, entretanto nos permitem visualizar como determinadas dimensões do trabalho docente estão sendo ressignificadas nesta complexa conjuntura nesse território socialmente complexo. Faz parte, portanto, de nosso universo de ação compreender mais a fundo como o atravessamento gênero e trabalho pode nos levar ao enfrentamento desses processos de colonialidade que marcam indelevelmente as subjetividades docentes. Integra, por isso, um processo de descolonização⁵ do ser e das práticas.

3 Experiências das professoras e suas práticas em contexto remoto: a casa vai à escola ou a escola se torna a casa?

Os dados gerados foram proporcionados por meio da resposta a um formulário elaborado e idealizado tendo em vista compreender como o isolamento, devido à pandemia da covid-19, afetava as práticas docentes, a partir das experiências e percepções de professores e professoras da educação pública e privada. Quanto à organização, o formulário, denominado *Educação linguística em contexto de pandemia: práticas docentes e experiências de professores de língua*, foi concebido para permitir perguntas abertas e fechadas e compreendeu três sessões voltadas para definir e gerar dados referentes aos seguintes aspectos:

- 1) perfil dos participantes – com o objetivo de gerar informações sobre os sujeitos, prioritariamente, pessoais, acadêmicas e profissionais;
- 2) dimensão das práticas docentes e de linguagem – com o fim de gerar informações acerca das experiências dos participantes relativas às práticas docentes realizadas, enfatizando as atividades relacionadas ao ensino de línguas e
- 3) dimensão das experiências e percepções docentes – com a finalidade de gerar informações acerca de como essas impactavam as práticas de professores e o ensino de línguas no atual no contexto de isolamento e do trabalho remoto.

Esclarecemos as e aos participantes que, ao responderem nosso formulário, contribuiriam para a geração de dados, acediam em participar voluntariamente do estudo e concordavam com o uso das informações proporcionadas. Informamos igualmente que suas identidades e dados pessoais seriam preservados. Portanto, neste trabalho, resguardamos as identidades das professoras participantes e, desse modo, ao nos referirmos a elas empregaremos P1, P2, P3 e, assim sucessivamente. Além disso, não transcrevemos as informações passadas, visto que, tal como dissemos, nos interessa refletir sobre as experiências relatadas e ao fazê-lo as interpretamos e as ressignificamos.

⁵ Propomos aqui a descolonização como movimento necessário para o enfrentamento da colonialidade, entendida essa última como padrão de poder imposto na modernidade/colonialidade, cujos efeitos são sentidos e revividos nas subjetividades, nas formas do ser, sentir, saber e poder.

O grupo de professores de espanhol que respondeu ao formulário compreende um conjunto de 87 participantes (34,7% do total), sendo selecionadas aqui as respostas de 34 professoras dessa língua, visto que focamos os atravessamentos gênero e trabalho. Conforme esclarecido quanto aos critérios empregados para definir o perfil, neste trabalho, focalizamos as participantes professoras da educação básica (ensino fundamental e médio), institutos federais e instituições de ensino tanto públicas como privadas, de forma a termos um amplo espectro de atuação dessas profissionais e, ainda, uma participação que contemplasse regiões diversas do Brasil.

Para fins de apresentação de nossa interpretação dos dados gerados, consideramos a dimensão das práticas docentes e de linguagem e a das experiências e percepções das participantes. Assim sendo, quanto à primeira dessas, concentrada nas práticas docentes e de linguagem, focamos nas respostas geradas para as seguintes questões:

- a) Como você tem se sentido em relação a essa carga de trabalho? e
 - b) Houve mais excesso de carga horária no trabalho remoto? Comente.
- Já quanto à segunda dimensão, voltada às experiências e percepções das participantes, focalizamos as respostas geradas pelas seguintes questões:
- a) Dentro da sua vivência docente, exponha qual aspecto tem sido mais afetado no contexto de ensino remoto durante a pandemia da covid-19? Comente sua resposta em relação à pergunta anterior e
 - b) Como você organiza seu tempo no que tange às demandas pessoais, profissionais e familiares? Comente.

Feitos tais esclarecimentos, passemos a seguir à primeira dimensão, qual seja, a das práticas docentes e de linguagem.

Quanto à primeira pergunta, ou seja, sobre como tinham se sentido em relação a essa carga de trabalho, as professoras P 15, 18, 74, 76, 144, 173, 177, 193 e 251 mencionaram o fato de se sentirem cansadas, sem, contudo, explicitar detalhes. Já P150 e P184, além da alusão ao cansaço, expressaram suas demandas familiares: P 150 mencionou o fato de se sentir “sobrecarregada”, por ter filhos e ter que dar “assistência pedagógica” a eles e P184 aludiu a sua “impotência”, por ter uma filha menor e seu “esgotamento” com tantas atribuições em casa. Em sentido complementar, P130 também ponderou que a jornada de trabalho havia duplicado, com a preparação de material, pesquisa, entre outros afazeres. Referiu-se igualmente ao fato de não ter um tempo determinado, pois independentemente do horário de trabalho na escola, continuava recebendo mensagens, perguntas e, assim, a atividade escolar se prolongava por tempo indeterminado.

Já P131 mencionou que se sentia “péssima”, pois notava que estava trabalhando muito mais que antes para preparar as aulas. Além desses pontos, destacamos a ponderação de P112 de que se tivessem tido uma formação específica, ou seja, voltada para o uso de ferramentas digitais no ensino, poderia gastar menos tempo e expressou sua preocupação com a “adaptação” da aula para o ambiente totalmente virtual. Já P248 disse confessar que no princípio foi angustiante, mas no momento se sentia mais tranquila. Apesar das menções ao cansaço, ao excesso de trabalho e as preocupações com as demandas familiares, algumas participantes como P4, P63 e P92 disseram se sentirem tranquilas e as P72 e P164 mencionaram que estavam conseguindo administrar de forma satisfatória o tempo.

Quanto à questão se haviam tido mais excesso de carga horária no trabalho remoto e subsequente relato, P18, P63, P72, P92, P112, P137, P150, P164 e P184

responderam negativamente, contudo P164 ponderou que, em geral, os trabalhos que vinha desenvolvendo não tinham carga horária excessiva, mas eventualmente algum dia poderia ocorrer sobrecarga e P184 citou as cobranças. As P59, P15, P76 e P85 responderam afirmativamente, sendo que P59 e P15 se referiram as preparações do material e também a necessidade de buscar a participação e o engajamento dos estudantes. Além dessas respostas, P74 se referiu ao fato de que recebia e-mails e mensagens via WhatsApp do colégio “a qualquer hora do dia” e, inclusive, nos fins de semana. De modo similar, P130 se referiu a perda da noção de limite de horário, pois independente do horário disponibilizado pela escola, continuavam orientações, mensagens, perguntas para as quais demandavam respostas imediatas. P131 também se referiu ao aumento de exigências e manifestou estar exausta de “ficar horas, horas, horas na frente do computador”, enquanto sua filha pequena requeria sua atenção. Por isso, se sentia “frustrada” e “tão mal por isso”, já que estava em casa, mas não podia dar atenção a sua filha. Além desses aspectos, as professoras aludiram ao prolongamento do tempo, ou seja, ao fato de que a falta de “domínio” das ferramentas acabava por tornar maior e mais demorado o trabalho, tal como mencionado por P182 e P193. Já P177 afirma que, após as aulas, ainda prosseguia com seu trabalho de elaboração e correção de atividades e P251 que tinha mais trabalho já que precisava registrar tudo de forma escrita e organizada, corrigir tarefas por computador e pesquisar vídeos.

Considerando o exposto, salientamos que o tempo passa a ser percebido e vivido de forma diferente; diversos são os sentimentos que tomam conta das professoras que, diante das demandas e obrigações do trabalho remoto, vivem o dilema de ser mães e estar junto com seus filhos e filhas, gerando sentimentos de impotência, cansaço e frustração. Desse modo, as dimensões doméstica, pessoal e profissional se fragilizam, o que pode explicar esses sentimentos em permanente choque. Chama a atenção em suas falas, como o tempo de trabalho se prolonga, sem parecer haver um fim, sugerindo uma continuidade do trabalho e das preocupações constantes que envolvem as atividades que dele demandam. Neste sentido, podemos problematizar como as subjetividades são afetadas por esse padrão de poder que se expressa no padrão de trabalho imposto em termos de uma sociedade orientada por um modelo de capital e de capitalismo inscrito na lógica da colonialidade global. Em outras palavras, notamos que as situações de trabalho se tornam cada vez mais precárias e precarizadas, transferindo-se, não raramente, a profissional a responsabilidade de gerir não somente a sua prática e seu tempo, mas o seu próprio espaço de trabalho em nome de uma pretensa autonomia. Contudo, notamos que esses espaços acabam por se entrecortar, dadas as múltiplas demandas impostas na vida pessoal e familiar e a profissional.

Já quanto à segunda dimensão, qual seja, a das experiências e percepções das participantes, destacamos a seguir alguns pontos que consideramos relevantes.

Quanto à primeira pergunta, indagamos a respeito de sua vivência docente e pedimos que expusessem qual aspecto tinha sido mais afetado no contexto de ensino remoto durante a pandemia da covid-19 e, ainda, que comentassem suas respostas. Neste sentido, as P15, P63, P92, P137, P144, P157, P164, P172, P174 e P184 aludiram ao aspecto emocional, reforçando a dificuldade em lidar com a distância entre as pessoas, a ansiedade, o abalo emocional, o medo, a insegurança, enfim diversos sentimentos emergiram em suas falas.

Outro aspecto mencionado foi o mental pelas P59, P72, P85, P112, P130, P131, P150, P177, P182, P193, P248 e P251. Neste sentido, P85 manifestou sua preocupação pelo contexto social e o comprometimento de sua concentração e seus efeitos no seu desempenho profissional e P150 aludiu ao fato de que a saúde mental tem sido muito prejudicada e esse fato afetava as demais dimensões de nossas vidas e

expressou que sua prioridade era estar bem consigo mesma. P130, P177, P182 mencionaram que se sentiam cansadas; P177 aludiu a alta carga de trabalho e ao fato de ficar sem tempo para atividades físicas, passando muitas horas sentada e “com a mente ocupada”, o que lhe causava extremo cansaço físico e mental, já P182 apesar de ter se referido ao aspecto mental, mencionou que o emocional também lhe pesava muito e que havia dias em que não conseguia falar bem como se referiu a rotina de trabalho em dois lugares distantes, ressaltando as diversas atividades profissionais e somadas a essas seus afazeres domésticos e, por fim, P130 manifestou extremo cansaço, afirmando que se sentia afetada emocional e fisicamente.

Chama a atenção nos excertos em tela a alusão aos sintomas físicos como enxaqueca bem como ao estresse, insegurança, incerteza, desgaste mental. Neste sentido, P248 apontou o desgaste mental que aumentou consideravelmente e seus efeitos na forma de enxaquecas que estavam se aliviando após dois meses. Já P251 mencionou que articular a rotina da casa com a profissional e, ainda, ajudar na rotina dos filhos e familiares requeria não somente disposição física, mas também “sabedoria, paciência e inteligência emocional”. Quanto ao aspecto físico, as P74 e P76 aludiram a ele; a P74 relacionou ao aspecto físico, o mental e o emocional e P76 expressou se sentir fisicamente esgotada.

Quanto à segunda pergunta, indagamos as professoras sobre como organizavam seu tempo no que tangia às demandas pessoais, profissionais e familiares. As P4, P18, P63, P72, P76, P85, P92, P112, P130, P144, P150, P157, P164, P172, P236 e P248 mencionaram que conseguiam definir cada uma dessas esferas. Neste sentido, aludiram ao fato de que planificavam o seu tempo, por meio de cronograma e de agenda e que buscavam não acumular tarefas e otimizá-lo. Destacamos o fato de buscarem formas próprias e estratégias para disporem e organizarem seu tempo: por meio do estabelecimento de turnos para suas atividades profissionais e afazeres de casa ou por meio de uma rotina similar à que seguiam no ensino presencial. Neste sentido, por exemplo, P164 mencionou que, juntamente com a família, se esforçavam para estarem juntos nas principais refeições e respeitarem esse horário bem como buscava “não deixar trabalho para os fins de semana”. Já P157 esclareceu que pela manhã só realizava atividades relacionadas ao trabalho, as interrompia para preparar o almoço e depois retornava às atividades de trabalho, fixando um período.

Já as P15, P74, P177 e P251 disseram que negligenciavam uma dessas esferas, pois era difícil conciliar todas. Neste sentido, por exemplo, P15 mencionou que, às vezes, a demanda de trabalho era tão grande ao ponto de que ela não conseguia fazer mais nada. Já P74 disse que não vinha dando atenção à família e que se sentia estressada e P177 mencionou que não conciliava o trabalho da escola com as atividades domésticas, e, por conseguinte, acabava “sacrificando” seu descanso.

Por fim, P59, 131, 137, 173, 182, 184 e 193 aludiram que não conseguiam organizar seu tempo para atender as demandas pessoais, profissionais e familiares. Entre as falas, destacamos P59 que aludiu ao fato de que enfocava muito no trabalho para realizá-lo bem, “esquecendo da privacidade e da família”. P131, por sua vez, manifestou estar em dúvida entre não conseguir se organizar e negligenciar, pois por não poder se organizar, acabava negligenciando uma dada esfera. P131 explicou que era mãe de uma criança que lhe exigia total atenção em tempo integral e isso agravava a situação. Aludiu ao cansaço e as tarefas relacionadas ao cuidado da criança, sentindo-se ansiosa e desesperada, por não conseguir “dar conta de tudo”. P173 também fez referência ao fato de não ter tempo para a família e P182 se referiu ao acompanhamento escolar do filho e seus afazeres pessoais, além do trabalho. A P184 mencionou que “cuidava” de uma

criança pequena e da mãe e que não possuía recursos para poder contratar alguém que a ajudasse.

Notamos nas falas das professoras como as esferas pessoal, doméstica e profissional se chocam para algumas delas e chama a atenção a preocupação com as atividades da casa que se acumulam e com as demandas do trabalho. De modo similar, sobressaem os sentimentos de estresse e cansaço constantes bem como a preocupação com a falta de tempo para estar junto com os filhos e com a família. Assim, nas falas das professoras, elas, de certa maneira, reafirmam suas identidades como “cuidadoras do mundo”, tal como aludiu Santos (2020, p.15), ainda que exerçam sua profissão e busquem realizá-la de forma comprometida e responsável. Neste viés, sugerimos que a subjetividade dessas profissionais parecer ser atravessada pelos padrões de poder impostos e que ao problematizar as relações entre trabalho e gênero é preciso ter em conta como essas foram e são forjadas no sistema de mundo que se erigiu na modernidade/colonialidade. Sendo assim, os espaços de vida pessoal confundidos com os profissionais sinalizam para um lugar pouco visibilizado, qual seja, o dessas mulheres em nossas relações de trabalho. Daí, a relevância de explicitar esse lugar e fazê-lo tendo em vista as complexidades que envolvem os ambientes vitais das profissionais, no que se refere à vida pessoal e familiar, como a profissional.

4 Considerações finais

Neste trabalho nos interessou compreender como o distanciamento e o trabalho remoto se imbricam e como professoras exercem suas práticas no ambiente doméstico. Com tal finalidade, priorizamos as experiências relatadas pelas professoras de espanhol, problematizando como suas práticas profissionais passaram a ocupar o espaço da casa com foco em suas percepções sobre a “nova” realidade e rotina de trabalho. Evidentemente se poderia argumentar que o apresentado por essas professoras seria cabível a qualquer outra profissional da área ou de áreas afins. Contudo, é necessário apontar, pelo menos, alguns aspectos que validam e justificam nossa opção e esse recorte: primeiramente, o perfil, que constou de nosso formulário, foi decisivo por delinear a que grupo nos dirigíamos; segundo, as falas dessas professoras, ao tratar da práticas, reafirmam como essas percebem o seu trabalho com a língua espanhola e com o ensino de línguas nesse contexto e como esse as singulariza; terceiro, como dito no início desse texto, se trata de uma opção por um grupo que parece pouco reconhecido e visibilizado, ainda que possa ser numérica e quantitativamente representativo e significativo e, por fim, salientamos que em estudos como o ora proposto exploramos a singularidade episódica dos dados e, sendo assim, não buscamos generalizar resultados, mas compreender a relação entre um lócus específico e seus participantes. Reconhecemos, contudo, que pode haver aproximações e intersecções com outros contextos similares e que esse ponto ser e precisa ser futuramente mais bem ampliado e explorado, inclusive considerando os dados gerados pelo próprio estudo bem como outros que possam vir à luz.

Dessa feita, acreditamos que o trabalho com uma língua, tal como o espanhol, que politicamente sofre com apagamentos e invisibilidade no plano das políticas de ensino, acaba igualmente por calcar um espaço de tensões que merece ser considerado em diferentes níveis, tal como o posto neste trabalho, concernente às práticas e subjetividades docentes. Em outras palavras, se torna vital problematizar e criar inteligibilidade acerca dos atravessamentos entre gênero e trabalho, com ênfase nas subjetividades docentes. Essa discussão, no nosso entendimento, deve chegar

igualmente à formação de professores dessa língua e de línguas, razão pela qual propusemos essa discussão no presente trabalho. Vemos nesse campo possibilidades para a formação docente e educação linguística, relacionadas tanto à práxis como a pesquisa no campo aplicado ao qual nos dedicamos.

Acreditamos que o distanciamento acabou por produzir significativas mudanças no entorno do trabalho docente, muitas vezes, provocando tensões entre os âmbitos doméstico e profissional, especialmente, quanto à jornada das mulheres que se viu bastante dilatada. De modo análogo, a percepção do tempo também se modificou, pois para algumas ações estratégicas e planejamento foram alternativas para demarcar limites entre as esferas pessoais, familiares e profissionais. Contudo, para outras essa linha estava bastante fragilizada e sentiam constantemente absorvidas pelo trabalho, sem conseguirem estabelecer limites e isso lhes causava diversos sentimentos como os de frustração, estresse e cansaço.

Considerando o exposto ao longo deste trabalho, é crucial pensarmos os distintos processos de globalização vividos no Norte e no Sul Global, em conformidade com a ideia do Sul Global como metáfora da “exploração e exclusão social”, sugerida por Santos (2020, p. 15), como um espaço que agrega lutas e projetos alternativos de e para transformação social e política. Neste viés, o modo como conflui e se estabelece a relação entre o trabalho e a casa, entendida aqui em sentido amplo, precisa ser situado nesses processos de globalização, em especial, tendo em vista os atravessamentos entre gênero e trabalho e colonialidade do ser/sentir que se tornam visíveis, como pontuamos. Salientamos que na conjuntura atual a busca de estratégias para lidar com os limites entre as esferas pessoais, familiares e profissionais se volta para o controle do tempo, objeto de ressignificação e negociação bem como para os conflitos entre as múltiplas identidades e papéis sociais atribuídos as mulheres. Acreditamos, igualmente, que frente a um projeto que desumaniza a educação e as pessoas envolvidas com essa, identificado com a lógica da modernidade/colonialidade, percebemos que se abrem fendas/feridas que se opõem a essa, trazendo em seu bojo a humanização nas e para as práticas profissionais. Sendo assim, o gerenciamento do tempo passa a ser uma premissa necessária bem como o da vida pessoal e profissional. Neste sentido, as dimensões pessoais que englobam as relações familiares e interpessoais ganham relevo; dessa forma, se resemantiza a gramática colonial, uma vez que se chocam temporalidades, subjetividades e espacialidades distintas que confrontam a colonialidade do ser e que se espraiam na forma de distintas experiências e percepções das professoras.

Os tensionamentos vividos pelas participantes e materializados nos exemplos destacados apontam para um fazer-ser-sentir que se singulariza bem como para a imposição do que denominamos um padrão de educação (ou de práticas educativas) globalmente aceito e aceitável. Daí, a necessidade de reconhecer e admitir o localismo/singularidade das práticas, dos saberes e dos sujeitos, de maneira a contrapor-se as situações de colonialidade (GROSFOGUEL, 2006; GÓMEZ-QUINTERO, 2010) no Sul Global (BALLESTRIN, 2020; DIRLIK, 2007; GROVOGUI, 2011; SANTOS, 2020). Por isso, é necessário aprofundar ainda mais a inteligibilidade acerca dos atravessamentos entre gênero e trabalho sob o viés decolonial e neste sentido este texto lança algumas possíveis vias para tanto, trazendo para o centro da reflexão e do debate o sofrimento humano e a desigualdade na reconstituição de experiências marcadas pelo atravessamento gênero e trabalho.

Sugerimos a compreensão do cenário educacional, como parte de um projeto da modernidade/colonialidade em sua face global, tal como a vivenciamos hoje, se torna crucial e de igual modo focarmos em quem exerce esse trabalho, quem é a profissional que o concretiza nos mais diversos espaços e, sem dúvida, a casa, o ambiente doméstico

é um desses. Notamos que uma dimensão pouco valorizada coincide com a da colonialidade do ser/sentir, uma vez que essa tende a ser mascarada em nome de uma pretensa homogeneidade de práticas, contextos e sujeitos que dista da pluralidade e singularidade locais e das performances individuais e coletivas. Portanto, entendemos a singularidade, conforme Bondía Larrosa (2011, p. 16) que afirma que essa possui como “corolário temporal” o “princípio de irrepetibilidade” e, dessa forma, continua o autor “Se um experimento tem que ser repetível, é dizer que, tem que significar o mesmo em cada uma de suas ocorrências, uma experiência é, por definição, irrepetível”. Daí, a ênfase nessa dimensão do irrepetível e da experiência que reforçamos.

Além disso, como já dito, estamos considerando a possibilidade de emersão de um “novo ethos de poder e de subjetividade” (GROVOGUI, 2011, p. 75-76), o que demanda confrontar os legados do colonialismo, em suas múltiplas faces e interfaces, e, assim sendo, uma dessas diz respeito à colonialidade do ser/sentir. Essa dimensão, ora enfatizada neste trabalho, robustece a proposição de um outro ethos, que possa existir como projeto de vida e de uma educação humanizadora que, por sua vez, se adere a uma prática radicalmente humanizada, emancipatória e anticolonial que reconhece no sujeito e a partir do sujeito um ethos de poder e subjetividade descolado da colonialidade do ser/sentir. Sentimos nesses relatos caminhos sinuosos que colocam em xeque um modelo de ser e agir docente fortemente calcado na lógica da modernidade/colonialidade e, ainda, em seus tentáculos que se expandem em diversas direções e, sendo uma dessas, a da colonialidade do ser/sentir.

Por fim, acreditamos que a escuta dessas professoras nos sensibilizou quanto aos diversos sentimentos vivenciados por elas, tais como ansiedade, frustração, cansaço, medo, angústia, incerteza bem como quanto os efeitos físicos e mentais manifestados. Apontam para uma dimensão holística dessas profissionais, humanizadas no corpo que sente e se resente das condições do trabalho e das pressões internas e externas em que esse se realiza, confundindo-se dimensões domésticas, familiares, pessoais e profissionais. O corpo sente e se corporifica, o corpo invisibilizado se visibiliza na forma do sofrimento físico, do cansaço, da turbulência emocional.

Ressaltamos, assim, a relevância de ocupar esse lugar de escuta, de forma não passiva, mas sim responsiva, visto que se trata de uma escuta engajada, dialógica e comprometida com o que definimos como uma opção decolonial/anticolonial, em sua textura humana, ética, política e culturalmente sensível e sintonizada com o Sul Global.

Essa escuta nos permitiu compreender e sentir como na complexa conjuntura as professoras vivem dramas apagados, invisibilizados, esquecidos em meio a tanto outros, mas também como é possível ressignificá-los como uma história que se narra cotidianamente em silêncios ainda muito presentes e presentificados. Essas micros histórias, portanto, se somam a um conjunto de outras tantas que a pandemia vai escrevendo e redesenhando e que, de certa maneira, ainda precisam ser lidas e rasuradas pela sua intensidade e vivacidade como vias particulares de resistência, marcadas, inexoravelmente, pelo estar-ser-sentir da contemporaneidade.

Referências

ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.35, supl.1, p. 1-14, 2019.

BALLESTRIN, L. O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul**. 15 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>>. Acesso em: 25 jan.2022.

BIRMAN, J. Discurso científico e discurso técnico: a tecnociência. In: **O trauma na pandemia do coronavírus. Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020, p.63-70.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras.Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BONDÍA, J. L. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, SC, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

DIRLIK, A. Global South: Predicament and Promise. **The Global South**, vol. 1, n. 1 &2, p. 12–23, 2007.

GÓMEZ-QUINTERO, J. D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **El Ágora USB**, n. 1, p. 87-105, 2010.

GROSGOUEL, R. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Cundimarca, n. 4, p. 17-48, jan-jun 2006.

GROVOGUI, Siba. A Revolution Nonetheless: The Global South in International Relations. **The Global South**, vol. 5, n 1, p. 175-190, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MICOLLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NEVES, M.Y.R.; BRITO, J.C.; MUNIZ, H.P. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.35, supl.1, p.1-4, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, B. S. **La cruel pedagogía del vírus**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2020.