UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ANDRÉA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS

RESILIÊNCIA INFORMACIONAL DE GÊNERO: práticas informacionais de professoras do ensino superior durante a pandemia de covid-19

JOÃO PESSOA - PB
2025

ANDRÉA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS

RESILIÊNCIA INFORMACIONAL DE GÊNERO: práticas informacionais de professoras do ensino superior durante a pandemia de covid-19

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Memória, Mediação e Apropriação da informação.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves

Coorientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

JOÃO PESSOA - PB

2025

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237r Santos, Andréa Karinne Albuquerque dos.
Resiliência informacional de gênero : práticas informacionais de professoras do ensino superior durante a pandemia de covid-19 / Andréa Karinne Albuquerque dos Santos. - João Pessoa, 2025.
239 f. : il.

Orientação: Edvaldo Carvalho Alves.
Coorientação: Leilah Santiago Bufrem.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA.

1. Gênero - Prática docente. 2. Práticas informacionais. 3. Resiliência informacional. 4. Ensino remoto emergencial. 5. Divisão sexual do trabalho. I. Alves, Edvaldo Carvalho. II. Bufrem, Leilah Santiago. III. Título.

UFPB/BC CDU 305(043)

Elaborado por Walqueline da Silva Araújo - CRB-15/514

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Defesa nº 112

Ata da Sessão Pública de Defesa de Tese do(a) Doutorando(a) **ANDREA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS** como requisito para obtenção do grau de Doutor(a) em Ciência da Informação, Área de Concentração em Informação, Conhecimento e Sociedade e com Linha de pesquisa em Organização, Acesso e Uso da Informação;

No décimo segundo dia do mês de março de dois mil e vinte e cinco (12/03/2025), das quatorze horas e trinta minutos às dezoito horas e vinte minutos, na sala virtual do Google Meet, conectaram-se via videoconferência a banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação para avaliar o(a) candidato(a) ao Grau de Doutor(a) em Ciência da Informação na Área de Concentração Informação, Conhecimento e Sociedade, o(a) doutorando(a) **ANDREA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS .** A defesa ocorreu de forma remota, com acesso por meio do link: https://meet.google.com/amv-hhbs-crf**.** A banca examinadora foi composta pelos (as) professores(as): Dr. Edvaldo Carvalho Alves – PPGCI/UFPB (Presidente/Orientador), Dr. Fellipe Sá Brasileiro – PPGCI/UFPB (Examinador interno), Dra. Gisele Rocha Cortes – PPGCI/UFPB (Examinadora interna), Dra. Suelly Maria Maux Dias – UFPB (Examinadora externa), Dra. Luciane de Fátima Beckman Cavalcante – UFRJ (Examinadora externa), Dra. Izabel França de Lima – PPGCI/UFPB (Suplente Interna) e Dra. Caroline Delevati Colpo – UFPB (Suplente Externa). Dando início aos trabalhos, o(a) Professor(a) Dr(a). Edvaldo Carvalho Alves, Presidente(a) da Banca Examinadora, explicou aos presentes a finalidade da sessão e passou a palavra ao(à) discente para que fizesse oralmente a apresentação do trabalho de tese intitulado: "**RESILIÊNCIA INFORMACIONAL DE GÊNERO: práticas informacionais de professoras do ensino superior durante a pandemia de covid-19".** Após a apresentação, o(a) doutorando(a) foi arguido(a) na forma regimental pelos examinadores. Respondidas todas as arguições, o(a) Professor(a) Dr.(a). Edvaldo Carvalho Alves, Presidente(a) da Banca Examinadora, acatou todas as observações da banca e procedeu para o julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito:

(X)Aprovado ( )Insuficiente ( )Reprovado.

Observações da Banca:
Estabelecer um maior diálogo do referencial teórico com os dados empíricos, aprofundando a análise/interpretação; inverte a forma de apresentação da seção 5, retirando as subseções; rever algumas passagens escritas do texto.

Proclamados os resultados e encerrados os trabalhos, eu, Professor(a) Dr.(a) Edvaldo Carvalho Alves, Presidente da Banca Examinadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos(as) participantes da banca, juntamente com os pareceres de avaliação da tese e da defesa de tese do(a) doutorando(a), devidamente assinados por seus respectivos avaliadores e em formato digital.

João Pessoa, 12 de março de 2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
EDVALDO CARVALHO ALVES
Data: 17/03/2025 18:40:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Edvaldo Carvalho Alves
Presidente/ Orientador (a) – PPGCI/UFPB

gov.br Documento assinado digitalmente
FELLIPE SA BRASILEIRO
Data: 20/03/2025 21:03:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Fellipe Sá Brasileiro
Examinador (a) Interno (a) – PPGCI/UFPB

gov.br Documento assinado digitalmente
GISELE ROCHA CORTES
Data: 18/03/2025 20:07:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Gisele Rocha Cortes
Examinador(a) Interno(a) – PPGCI/UFPB

gov.br Documento assinado digitalmente
SUELLY MARIA MAUX DIAS
Data: 19/03/2025 15:19:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Suelly Maria Maux Dias
Examinador (a) Externo (a) – UFPB

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANE DE FATIMA BECKMAN CAVALCANTE
Data: 17/03/2025 16:17:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Luciane de Fátima Beckman Cavalcante
Examinador (a) Externo (a) – UFRJ

Dra. Izabel França de Lima
Suplente Interno(a) –PPGCI/UFPB

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDREA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS
Data: 18/03/2025 20:34:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Caroline Delevati Colpo
Suplente Externo (a) – UFPB

Andrea Karinne Albuquerque Dos Santos
Doutorando(a)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Suely e à minha avó Adília *(in memoriam),* exemplos de mulher, resiliência e afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves, pela confiança na minha jornada de conhecimento e pela liberdade que tive na condução deste processo, e à minha coorientadora Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem, pela leitura dedicada e atenta, que propiciaram a partilha de ensinamentos imprescindíveis para a realização desta tese. Assim como, sou grata à banca examinadora pelo tempo dedicado à leitura, apreciação e contribuições ao trabalho.

Agradeço às pessoas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia, Comunicação e Informação (GEPSCI), do projeto de extensão Resilicom e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UFPB, pelos momentos de partilha, aprendizado, afeto e atendimento às minhas demandas acadêmicas. Agradeço ao Departamento de Comunicação da UFPB que me liberou das atividades docentes para a realização do curso de doutorado.

Agradeço às(aos) doutoras(es) amigas(os) Suelly Maux e Severino Lucena pelo apoio e incentivo durante toda a minha vida acadêmica. Às minhas amigas Carol, Lívia, e Gabi pelos encontros. À minha amiga-irmã Júnia, que mesmo distante compartilha comigo essa jornada de fazer um curso de doutorado, com mensagens de incentivo, amor e paz. Sou grata pela amizade e apoio nesses 30 anos de Raquel, Giuliana, Eva e especialmente Rilma, pela leitura atenta, incentivo e força sempre presente nos momentos mais difíceis.

Agradeço às “flores” que contribuíram com essa pesquisa, com suas percepções e visões de mundo, que deram sentido a este trabalho, me dando a oportunidade de conhecê-las melhor.

À minha mãe Suely, por sua vida e força de viver, por tudo e por tanto que tem feito por mim desde o meu nascimento; a Ícaro, meu filho amado, pelas partilhas nessa minha experiência, elucidando minhas competências com amor e serenidade; à minha filha do coração, Mariana, que me incentivou durante todo esse processo.

Ao meu amor e companheiro de vida, Alexandre, por suas leituras e contribuições ao texto, pela fé depositada em mim, apoio e amor durante nosso tempo juntos.

Sou grata por ter sido fiel ao meu sonho de me tornar doutora não apenas pelo título, mas, sobretudo, pela ânsia curiosa de compreender e me dedicar a realidade experienciada pelas professoras durante a pandemia, processo que contribuiu para o entendimento do meu lugar no mundo. Gratidão ao universo, às deusas e aos deuses por todas as escolhas que me trouxeram a este lugar.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Freire, 1996, p. 23)

RESUMO

Esta tese insere-se na dimensão social da Ciência da Informação. Objetiva descrever como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Por meio de uma perspectiva eminentemente qualitativa, estabelece correlações entre as categorias conceituais: práticas informacionais, resiliência informacional e Divisão Sexual do Trabalho (DST). Realiza uma pesquisa de campo, na qual as atrizes sociais são professoras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), participantes de um grupo de WhatsApp formado por docentes do mesmo departamento. Na coleta de dados foi aplicado um questionário e uma entrevista semiestruturada. A sistematização e análise dos resultados recorre à análise de conteúdo, por meio da técnica categorial; aos elementos dos conceitos de resiliência informacional (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017) e de Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007); e à Teoria da Prática Social (Schatzki, 1991, 2003, 2016). A pesquisa bibliográfica subsidia a revisão de literatura, que abrange os conceitos supracitados, bem como aspectos informacionais e de gênero relacionados ao contexto pandêmico no Brasil; a mulher no contexto capitalista, articulado ao movimento feminista e à questão de gênero; a presença da mulher na ciência e na educação, além de um panorama das universidades públicas brasileiras e o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial. Por fim, defende-se a tese de que a resiliência informacional de gênero que emerge das práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis se desenvolve a partir de uma conexão coletiva que mobiliza afetos de caráter formativo e socioemocional, favorecendo a construção de competência em informação e de práticas emancipatórias no contexto do Ensino Remoto Emergencial, quando há interesses pessoais, profissionais e de gênero em comum.

Palavras-chave: práticas informacionais; resiliência informacional; ensino remoto emergencial; divisão sexual do trabalho; gênero.

ABSTRACT

This thesis is situated within the social dimension of Information Science. It aims to describe how informational practices mediated by mobile device applications contribute to the development of gender informational resilience among female professors at the Federal University of Paraíba during Emergency Remote Teaching (ERT). Through an inherently qualitative perspective, it establishes correlations between the conceptual categories: informational practices, informational resilience, and the Sexual Division of Labor (SDL). Field research was conducted, where the social actors are female professors from the Federal University of Paraíba (UFPB) who participate in a WhatsApp group composed of faculty members from the same department. Data collection involved the application of a questionnaire and a semi-structured interview. The systematization and analysis of the results relied on content analysis through the categorical technique; on elements of the concepts of informational resilience (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017) and Sexual Division of Labor (Hirata; Kergoat, 2007); and on Social Practice Theory (Schatzki, 1991, 2003, 2016). The bibliographic research supports the literature review, which encompasses the aforementioned concepts as well as informational and gender-related aspects within the Brazilian pandemic context; women in the capitalist context, linked to the feminist movement and gender issues; women's presence in science and education; an overview of Brazilian public universities; and the establishment of Emergency Remote Teaching. Finally, the thesis argues that gender informational resilience, emerging from informational practices mediated by mobile device applications, develops through a collective connection that mobilizes formative and socio-emotional affects, fostering the construction of information literacy and emancipatory practices in the context of Emergency Remote Teaching, particularly when there are shared personal, professional, and gender interests.

Keywords: informational practices; informational resilience; emergency remote teaching; sexual division of labor; gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de resiliência informacional em redes sociais virtuais 43
Figura 2- Modelo de busca por informação na vida cotidiana 52
Figura 3- Modelo bidimensional de práticas informacionais 54
Figura 4- Como as pessoas podem combater a infodemias de covid-19 69
Figura 5- O que aconteceu com as domésticas na pandemia 73
Figura 6- Conceito de gênero 84
Figura 7- Estado civil e maternidade..... 119
Figura 8- Práticas situacionais 194

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Titulação em nível de doutorado por gênero entre 2013 e 2019 106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características do objeto de estudo das Ciências Sociais..... 24
Quadro 2- Critérios adotados na busca pelo termo práticas informacionais 28
Quadro 3- Critérios adotados na busca pelo termo resiliência informacional.... 29
Quadro 4- Síntese conceitual e fases do processo de resiliência informacional 41
Quadro 5- Modelo de estudos de usuários e suas características 48
Quadro 6- Equivalência dos termos nas ontologias de Schatzki 59
Quadro 7- Modelos de organização da DST..... 77
Quadro 8- Calendários Suplementares da UFPB..... 110
Quadro 9- Delimitação das atrizes sociais da pesquisa 116
Quadro 10- Caracterização do perfil das atrizes sociais..... 117
Quadro 11- Década de ingresso e tempo de serviço..... 120
Quadro 12- Grelha da pergunta nº 1 da entrevista 122
Quadro 13- Grelha da pergunta nº 2- Estado de incerteza informacional 125
Quadro 14- Grelha da pergunta nº 2- Estratégias de enfrentamento 129
Quadro 15- Grelha da pergunta nº 3- ERE 131
Quadro 16- Grelha da pergunta nº 3- Pandemia 133
Quadro 17- Grelha da pergunta nº 4 137
Quadro 18- Grelha da pergunta nº 5 141
Quadro 19- Grelha da pergunta nº 6 – Positivo 144
Quadro 20- Grelha da pergunta nº 6 – Negativo 146
Quadro 21- Grelha da pergunta nº 7 147
Quadro 22- Grelha da pergunta nº 8 – Presença 151
Quadro 23- Grelha da pergunta nº 8 – Superação 154
Quadro 24- Grelha da pergunta nº 8 – Ausência 155
Quadro 25- Grelha da pergunta nº 9 156
Quadro 26- Grelha da pergunta nº 10 159
Quadro 27- Grelha da pergunta nº 11 – Melhor 162
Quadro 28- Grelha da pergunta nº 11 – Pior 163
Quadro 29- Grelha da pergunta nº 11 – Equivalente 165
Quadro 30- Grelha da pergunta nº 12 – Técnica 167
Quadro 31- Grelha da pergunta nº 12 – Metodologia 169

Quadro 32- Grelha da pergunta nº 13- Docência 172
Quadro 33- Grelha da pergunta nº 13- Pesquisa 173
Quadro 34- Grelha da pergunta nº 13- Docência/ Pesquisa 175
Quadro 35- Grelha da pergunta nº 14- Durante 177
Quadro 36- Grelha da pergunta nº 14- Depois 179
Quadro 37- Grelha da pergunta nº 14- Durante/Depois 182
Quadro 38- Grelha do comentário final 183
Quadro 39- Principais elementos metodológicos da tese 186
Quadro 40- Categorias e subcategorias da pergunta nº 2 187
Quadro 41- Categorias e subcategorias da pergunta nº 3 187
Quadro 42- Categorias da pergunta nº 4 188
Quadro 43- Categorias da pergunta nº 5 189
Quadro 44- Categorias e subcategorias da pergunta nº 6 189
Quadro 45- Categorias e subcategorias da pergunta nº 8 190
Quadro 46- Categorias da TPS orientadoras da análise 193
Quadro 47- Categorias das perguntas nº 1, 7 e 9 193
Quadro 48- Categorias da pergunta nº 10 201
Quadro 49- Categorias e subcategorias da pergunta nº 11 202
Quadro 50- Categorias e subcategorias da pergunta nº 12 203
Quadro 51- Categorias e subcategorias da pergunta nº 13 203
Quadro 52- Categorias e subcategorias da pergunta nº 14 204

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANCIB	Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
BVSMS	Biblioteca Virtual de Saúde do Ministérios da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	Ciência da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DST	Divisão Sexual do Trabalho
EAD	Educação à Distância
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
ELIS	*Everyday Life Information Seeking*
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
ITCs	Informática, Telecomunicações e Comunicação
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual
MBA	*Master in Business Administration*
MEC	Ministério da Educação

MVCI	Mortes Violentas por Causa Indeterminada
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAD	Superintendência de Educação à Distância
SBIm	Sociedade Brasileira de Imunizações
SUS	Sistema Único de Saúde
TDIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
TPS	Teoria da Prática Social
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 TRAJETOS METODOLÓGICOS 23
2.1 Caracterização da pesquisa 25
2.1.1 Campo empírico e atrizes sociais da pesquisa 25
2.1.2 Procedimentos metodológicos 27
2.1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados 28
2.1.4 Técnica de análise dos dados 30
2.2 Abordagem teórico-metodológica: Teoria da Prática Social proposta por Theodore Schatzki 31
2.3 Resiliência informacional e a Divisão Sexual do Trabalho 32
2.4 Meu lugar de enunciação 33
3 RESILIÊNCIA INFORMACIONAL E ABORDAGEM DAS PRÁTICAS INFORMACIONAIS 37
3.1 Resiliência informacional 37
3.2 Práticas informacionais no contexto da Ciência da Informação 45
3.3 Teoria da Práticas Social 55
3.4 Considerações sobre o estudo das práticas e da resiliência informacional 61
4 CRISE SANITÁRIA GLOBAL PROVOCADA PELA COVID-19 63
4.1 Pandemia da covid-19 no Brasil 64
4.2 Aspectos informacionais no contexto pandêmico brasileiro 66
4.3 A mulher na pandemia no Brasil 70
5 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO EM ARTICULAÇÃO COM GÊNERO E FEMINISMO 77
5.1 Divisão Sexual do Trabalho 77
5.2 Considerações sobre gênero e feminismo 81
6 MULHERES NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO 89
6.1 A presença das mulheres na ciência 89
6.2 Mulheres na Ciência da Informação 94
6.3 Breve considerações históricas sobre a inserção da mulher na educação brasileira 97
6.4 Universidade pública brasileira 102
6.5 Professora do ensino superior na pandemia 105
7 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES 116

7.1 Processo de coleta de dados.....116
7.2 Perfil das atrizes sociais – Resultados do questionário 117
7.3 Análise da entrevista semiestruturada 121
7.4 Objetivos da pesquisa.....185
7.4.1 Objetivo específico nº 1 186
7.4.2 Objetivo específico nº 2.....192
7.4.3 Objetivo específico nº 3.....201
7.4.4 Objetivo geral 205
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 208
REFERÊNCIAS 212
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 234
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO 236
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....237

1 INTRODUÇÃO

A crise sanitária global provocada pela covid-19 causou um corte no tempo e no espaço da existência humana. O vírus alterou as bases informacionais consolidadas, afetando a vida cotidiana diante das perspectivas de saúde e sobrevivência. A pandemia, anunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (OPAS, 2020), gerou um ambiente de incertezas e uma sobrecarga de informações. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) favoreceram o acesso às várias fontes de informação, e ao mesmo tempo possibilitaram a aproximação com o outro, em virtude do contexto de isolamento social. No Brasil, o governo negacionista conduziu um projeto de necropolítica, caracterizado pela gestão irresponsável na prevenção da doença e na preservação da vida, com atrasos na compra das vacinas – o que ampliou ainda mais o quadro de desigualdades, resultando na morte de mais de 712 mil brasileiras(os) (Brasil, 2024)[1].

Pressupostos que orientavam como responder às questões econômicas, sanitárias e políticas foram construídos e distribuídos como verdades no ambiente digital por meio de uma comunicação algorítmica capitalista que contribuiu com desinformação, *fake News*, pós-verdade e infodemias, em meio a um cenário de polarização política – de um lado, um grupo em busca de assegurar direitos fundamentais para todas as pessoas, valorizar a ciência e preservar a vida; do outro, um grupo para o qual as medidas sanitárias não poderiam se sobrepor à economia, valendo-se de teorias conspiratórias em torno da criação do vírus e da ineficácia de vacinas – teorias essas disseminadas numa cultura de ódio, pautada numa estrutura conservadora e religiosa, orientada pelo capitalismo algorítmico e a ausência do Estado.

As desigualdades foram intensificadas na crise sanitária global. A população socialmente vulnerável não tinha condições mínimas de manter o isolamento social, em virtude de condições precárias de moradia, saneamento e higiene pessoal básica, num cenário de insegurança alimentar favorável à baixa da imunidade. E, sobretudo, precisando manter o trabalho informal para garantir o mínimo para sobrevivência. Soma-se a isso o sistema de saúde sobrecarregado pelo grande número de pessoas doentes que necessitavam de internação. No âmbito da educação, muitas crianças e adolescentes sequer mantiveram o ano letivo, pois não tinham equipamentos (celular, notebook) – ou, quando tinham, o acesso precário à internet

[1] Do início da pandemia até 8 de agosto de 2024 o número de brasileiras (os) mortas(as) pela covid-19 é de 712.781 pessoas. **Brasil**. DataSUS. Painel coronavírus. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 13 jan. 2024.

impedia o acompanhamento das aulas remotas. Além disso, o fechamento de equipamentos sociais como creches passou a dificultar o trabalho das mães.

Nas universidades públicas, as aulas presenciais foram suspensas antes do término do período letivo, em março de 2020, e a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a estratégia adotada para dar continuidade às aulas. Docentes da Universidade Federal da Paraíba atuaram de forma remota, com a mediação de dispositivos conectados à internet, alterando a prática docente – que precisou ser questionada, adaptada e reinventada.

Os desafios para as mulheres professoras foram ampliados pelas desigualdades de gênero, exacerbadas pela Divisão Sexual do Trabalho (DST) (Hirata; Kergoat, 2007). A nova realidade foi marcada pelo acúmulo de novas tarefas, como os cuidados com familiares e cônjuges. Além disso, aquelas com filhas(os) em idade escolar passaram a acompanhá-las(os) em aulas remotas. Ao mesmo tempo, o espaço doméstico passou a ser compartilhado com o ambiente de trabalho. A isso, soma-se um contexto de desvalorização da educação pública, sobretudo das universidades brasileiras, que desde 2016 vinham sofrendo o congelamento de investimentos (Brasil, 2016), juntamente com os cortes no orçamento que se tornaram constantes no governo federal da época, atingindo as instituições de ensino superior no tripé ensino, pesquisa e extensão (UFCG, 2019)[2].

Como professora da Universidade Federal da Paraíba, vivenciei essa ruptura em meu cotidiano, buscando analisar como as professoras do ensino superior foram agentes no processo de resiliência informacional de gênero, visando superar o estado de incerteza informacional de forma individual e coletiva, com ênfase na relação intersubjetiva com a informação por meio das práticas informacionais.

Nessa linha, os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFPB foram pautados no grupo formado por docentes do meu departamento, mediado por um aplicativo de mensagens em dispositivos móveis: WhatsApp[3]. Esse ambiente digital propiciou a troca de experiência entre professores e professoras universitárias(os), sendo estas especialmente consideradas nesta pesquisa, por seu contexto de sobrecarga de trabalho.

---

[2] MEC diz que bloqueio de 30% na verba vale para todas as universidades e institutos federais. UFCG, 2019. Disponível em: https://shre.ink/cctN. Acesso em set. 2023.

[3] WHATSAPP. Segundo informações do site da empresa, o nome WhatsApp é um trocadilho com a expressão *"What's up"* em inglês, que significa "E aí?". O aplicativo foi fundado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, nos Estados Unidos. Ele foi incorporado ao Facebook em 2014, mas opera como um aplicativo separado. (WHATSAPP, online). Disponível em: //www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 20 fev.2023.

O processo de aquisição do conhecimento é vivenciado de forma colaborativa: o compartilhamento de informações, sobre qualquer tema, tem pautado as relações humanas, principalmente mediado pelos dispositivos móveis aliados a aplicativos de mensagem. No âmbito da Ciência da Informação, especialmente no contexto das práticas informacionais, a informação é construída socialmente (Araújo, 2016) a partir da interação entre os sujeitos informacionais. Tal processo torna-se mais evidente em situações de adversidades, rupturas e calamidades, como a crise sanitária global, que afetou bruscamente todos os continentes. (OPAS, 2020).

Dentre os diversos impactos da pandemia, delimita-se uma análise da intersecção entre a crise sanitária global e o impacto na educação, mais especificamente a instauração do ERE, que propiciou um estado de incerteza informacional na prática docente de professoras do ensino público superior no Brasil. Portanto, as categorias conceituais basilares nessa pesquisa são: resiliência informacional (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017) e Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007), com a abordagem das práticas informacionais (Araújo, 2016, 2017), no âmbito da Ciência da Informação, tendo como alicerce teórico-metodológico a Teoria da Prática Social (Schatzki, 1991, 2003, 2016).

Os desafios abrangeram tanto a transição das aulas presenciais para o modelo remoto, quanto os encargos docentes em articulação com a vida pessoal. Nessa realidade, a professora passou a lidar com a gestão simultânea das demandas domésticas e familiares e da sala de aula virtual – em adição a questões associadas à saúde, que se ampliaram em virtude da propagação do novo coronavírus. Além disso, houve um excesso de trabalho com a implantação do Ensino Remoto Emergencial, em decorrência da desigualdade de gênero.

> Para maioria das professoras investigadas, o ensino remoto provocou um cenário de desordem, de acúmulo de tarefas, maior do que o cotidiano de trabalho presencial, o que não nega que essa sobrecarga já se fazia presente. Fica evidente o quanto a realidade da mulher trabalhadora é desigual, desafiadora, exigindo embates e lutas constantes pelo reconhecimento dos diferentes papéis sociais exercidos no contexto feminino (Pessoa; Moura; Farias, 2021, p.190).

Considerando que o processo de resiliência informacional reflete sobre o modo como as pessoas lidam com as rupturas de suas bases informacionais, em contextos significativos de vida, pessoais e de saúde (Brasileiro, 2017), é pertinente compreender como as atrizes sociais desta pesquisa desenvolveram a resiliência informacional de gênero, na busca do autogerenciamento das informações relevantes para a tomada de decisões na vida cotidiana.

No campo das práticas informacionais, os sujeitos têm acesso a informações relacionadas às suas vivências cotidianas, compartilhadas e ressignificadas socialmente. Nesse sentido, um grupo de WhatsApp formado por docentes que atuam no mesmo departamento proporciona um ambiente de troca de informações diversas, inclusive especializadas, que favorecem o desenvolvimento de um aprendizado sobre novas realidades que se apresentam. Além disso, nesses ambientes virtuais, os sujeitos passam a conviver com pessoas que vivenciam uma realidade parecida com a sua, gerando vínculos de confiança necessários para promover o desenvolvimento de práticas informacionais que podem contribuir para o processo de resiliência informacional (Brasileiro, 2017).

Ao lidar com a pandemia da covid-19, que resultou na implantação do ERE e o estabelecimento de um estado de incerteza informacional, as professoras tiveram suas bases informacionais rompidas, e buscaram por informações para o atendimento das suas demandas cotidianas. Ressalta-se que esse estado não se restringe à falta de capacidade de gerenciar apenas as informações especializadas – inclui os aspectos informacionais relacionados à saúde, de caráter físico, psicológico, social e cultural, que são construídos por meio da informação compartilhada socialmente, o que acaba por gerar alterações emocionais relacionadas à insegurança, ao medo e à ansiedade (Brasileiro, 2017).

Superar esse estado de incerteza depende do processo de resiliência informacional, que para Lloyd (2014, 2015) apresenta três etapas: orientação, adaptação e ressignificação informacional. Tais fases possibilitam o surgimento de novas práticas informacionais, construídas socialmente.

Nascimento e colaboradora(es) (2024, p. 11) definem resiliência informacional como sendo a:

> [...] capacidade responsiva dos agentes – relacionados uns com os outros em seus lugares de coexistência – de enfrentar os conflitos informacionais emergentes que ameaçam o desenvolvimento emancipatório das práticas de informação, e de modelar conjuntamente as práticas e arranjos materiais de informação para constituir bases referenciais catalisadoras da emancipação informacional.

Diante do exposto, a questão central dessa pesquisa consiste em: **Como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis de professoras no Ensino Remoto Emergencial contribuíram para desenvolver a resiliência informacional de gênero?**

A nossa tese é a de que a resiliência informacional de gênero que emerge das práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis se desenvolve a partir de uma

conexão coletiva que mobiliza afetos de caráter formativo e socioemocional, favorecendo a construção de competência em informação e de práticas emancipatórias no contexto do Ensino Remoto Emergencial, quando há interesses pessoais, profissionais e de gênero em comum.

O objetivo geral desta tese é analisar como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba no Ensino Remoto Emergencial.

Para o alcance desse objetivo geral, são definidos os seguintes objetivos específicos: 1) descrever o estado de incerteza informacional de professoras do ensino superior acerca das questões de gênero na prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial; 2) mapear as práticas situacionais de professoras da UFPB, a partir de categorias propostas por Theodore Schatzki e 3) elencar práticas emancipatórias e aprendizados que emergiram das estruturas afetivas no grupo de um departamento da UFPB.

Esta pesquisa alcança sua importância no esforço teórico de trabalhar as práticas informacionais aliadas aos conceitos de resiliência informacional e de Divisão Sexual do Trabalho, visto que pretende compreender como professoras do ensino público superior transitam de um estado de incerteza informacional – por meio do processo de enfrentamento coletivo, possibilitando o desenvolvimento de competência em informação, caracterizada pela habilidade trabalhar com a informação a partir de necessidades específicas e no processo de reconstrução de si que envolve o cotidiano e a prática docente – até a ressignificação informacional em contextos adversos.

Discutir as práticas informacionais de professoras, em espaços virtuais de convivência com colegas que fazem parte do mesmo departamento, é algo necessário e compatível com o campo empírico da pesquisa na Ciência da Informação, sobretudo no âmbito da abordagem social. Isso porque grupos de WhatsApp são importantes meios para a ressignificação da informação, construída coletivamente e resultando em conhecimento útil à estruturação de práticas sociais no contexto experienciado na pesquisa.

A reflexão sobre a categoria resiliência informacional na perspectiva das práticas informacionais em articulação com o conceito de Divisão Sexual do Trabalho propicia a discussão da informação como fenômeno social, na medida em que a prática docente de mulheres no ensino público superior durante a pandemia desvela questões de gênero no campo educacional que precisam ser apontadas.

No que se refere ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFPB, este estudo encontra seu aporte na linha de pesquisa “Memória, Mediação e Apropriação da

informação". Portanto, as discussões focadas nas práticas informacionais e no processo de resiliência informacional a partir de uma perspectiva de gênero representam mais uma contribuição para os trabalhos desenvolvidos por docentes e discentes em relação à produção acadêmica nessa linha.

Em consulta realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em janeiro de 2024, verificou-se que a busca por "resiliência informacional" + "práticas informacionais" em todos os campos apresentou como resultado apenas duas teses defendidas: Brasileiro (2017) e Sousa (2022), além de três dissertações: Righetto (2018), Rocha (2019) e Silva (2022). Ressalta-se que, com exceção do trabalho de Righetto (2018), todos foram realizados no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação – PPGCI, da Universidade Federal da Paraíba. Portanto, acredita-se que esta pesquisa é relevante por articular esses dois conceitos com o conceito de Divisão Sexual do Trabalho, no sentido de representar um esforço para ampliação e consolidação de possibilidades conceituais, por ser um tema recente que exige um maior aprofundamento teórico.

A contribuição social deste estudo refere-se à possibilidade de lançar luzes sobre a questão de gênero a partir das mulheres que atuam na construção de uma educação pública superior de qualidade, evidenciando a falta de equidade de gênero construída e desconstruída historicamente – que, muitas vezes, coloca essa profissional em um lugar de subalternidade, a despeito da busca contínua pelo aperfeiçoamento intelectual, característica dessa carreira. Além disso, possibilita um olhar sobre o processo de resiliência informacional durante a crise sanitária global provocada pela covid-19, um fenômeno que propiciou a ruptura das bases informacionais consolidadas em várias dimensões da vida cotidiana. Por fim, esta tese se mostra pertinente para o campo acadêmico-científico e social, condição fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa exitosa.

Em acréscimo, a motivação pessoal em pesquisar a temática se justifica pela vivência como docente do ensino público superior, com experiência no cargo de coordenadora de curso de graduação, atuando como gestora das demandas de discentes e docentes, especialmente no cenário adverso vivenciado com a implantação do Ensino Remoto Emergencial.

Nesta seção são apresentados: a contextualização do problema de pesquisa, a tese, os objetivos, a justificativa e a estruturação do trabalho em seções. A segunda seção apresenta os trajetos metodológicos definidos pela pesquisadora, por meio da caracterização da pesquisa, o campo empírico e as atrizes sociais da pesquisa, os procedimentos metodológicos, instrumentos e técnicas de coleta de dados – além de trazer a Teoria da Prática Social proposta por Theodore

Schatzki, elementos dos conceitos de resiliência informacional e de Divisão Sexual do Trabalho, que são adotados como ferramental teórico-metodológico na tese. A seção encerra-se com uma breve descrição do lugar de enunciação da pesquisadora.

A terceira seção traz uma revisão de literatura por meio de pesquisa realizada na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) (Bufrem *et al*., 2010) sobre as categorias práticas informacionais e resiliência informacional no âmbito da Ciência da Informação, no período de 2018 a 2022, considerando o contexto de surgimento dos paradigmas da CI e da subárea estudos de usuário. Além de discutir a Teoria da Prática Social proposta por Theodore Schatzki (1991, 2003, 2016), ao término da seção, são exibidas considerações sobre o estudo das práticas e da resiliência informacional.

A contextualização da crise sanitária global provocada pela covid-19 é pautada na quarta seção, por meio da discussão sobre a conjuntura brasileira nesse período, aspectos informacionais e apontamentos sobre o contexto pandêmico vivenciado pelas mulheres brasileiras.

A quinta seção aborda a Divisão Sexual do Trabalho em articulação com gênero e feminismo. Na sexta seção reflete-se sobre a presença das mulheres na ciência e na educação, por meio da inserção da mulher na ciência e na Ciência da Informação, seguida de breves considerações sobre a entrada da mulher na educação brasileira, o contexto da universidade pública brasileira e a professora do ensino superior na pandemia.

A sétima seção aborda os resultados, análises e discussões a partir dos dados coletados com a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada com as atrizes sociais, a retomada dos objetivos da pesquisa por meio de uma discussão fundamentada na coleta de dados e no aporte teórico adotado. A oitava e última seção apresenta as considerações finais da tese.

2 TRAJETOS METODOLÓGICOS

Os caminhos percorridos para a compreensão de um fenômeno da realidade exigem criticidade e ações fundamentadas em teorias, métodos e técnicas que propiciam uma aproximação do objeto de pesquisa. Tais ações constituem um plano alinhado aos objetivos pretendidos, que servirá como guia para descobertas inseridas no microcosmo delimitado da realidade em análise. Para tanto, esse guia é construído e reconstruído durante todo o processo, com base em perspectivas teóricas que dialogam em um constante movimento com o campo empírico observado, sendo influenciado pelas experiências e visão social de mundo da(o) pesquisadora(or) que faz escolhas sobre os melhores caminhos para compreensão da realidade. Para Alves e Bufrem (2020), o processo de questionamento e de ressignificação do real é inerente à pesquisa, portanto ela tem o potencial de alterar as formas de agir no mundo e, assim, transformar a realidade.

Os percursos definidos pela(o) pesquisadora(or) para atingir os resultados pretendidos, incluem os mais confortáveis para si e adequados ao processo, descartando outras escolhas possíveis. Nessa linha, Gondim e Lima (2006, p.15) elucidam que é a(o) pesquisadora(or) que "[...] definirá o que 'pode servir' para a sua bricolagem". Essa ideia parte da visão da pesquisa como "ofício", "artesanato" ou "bricolagem", proposta pelas perspectivas de Bourdieu (1989), C. W Mills (1975) e Lévi-Strauss (1989), que consiste no fato desse fazer artesanal expressar a personalidade da(o) autora(or), que tem a flexibilidade para adotar métodos e técnicas coerentes com suas motivações (Godim; Lima, 2006).

Conforme mencionado na primeira seção, esta pesquisa busca analisar como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba no Ensino Remoto Emergencial. Desta forma, as categorias práticas informacionais e resiliência informacional se inserem na abordagem social da Ciência da Informação; portanto, nesta pesquisa, busca-se estabelecer um diálogo permanente com as Ciências Sociais, em virtude da contribuição desta área para a compreensão dos fenômenos sociais que exercem influência sob o objeto em análise, como a Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007) e a Teoria da Prática Social (Schatzki, 1991, 2003, 2016), adotada como abordagem teórico-metodológica nesta tese.

Nessa perspectiva, Minayo (2021) contribuiu com a descrição das particularidades do objeto de estudo das Ciências Sociais, explicitando cinco características que o distinguem, elencadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Características do objeto de estudo das Ciências Sociais

Característica	Descrição
É histórico	Existe e se constrói dentro de um determinado espaço-tempo, com formas próprias de viver, se expressar e se organizar. Qualquer questão social é marcada por: provisoriedade, dinamismo e especificidade.
Possui consciência histórica	Não apenas as(os) pesquisadoras(es), mas todos os seres humanos (sujeitos da pesquisa) são capazes de dar significado às suas ações e construções.
Há uma identidade entre sujeito e objeto	Pois ambos são seres humanos, sendo solidariamente imbricados e comprometidos.
É intrínseco e extrinsecamente ideológico	Não existe ciência neutra: mesmo de maneira não intencional, os interesses e visões de mundo construídos historicamente influenciam a pesquisa.
É eminentemente qualitativo	Em virtude da complexidade dos significados da vida social e do conjunto das expressões humanas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Minayo (2021, p.12-14), 2024.

Nesse contexto, o objeto de pesquisa deste trabalho tem como pano de fundo os aspectos sociais relacionados à crise sanitária global provocada pela covid-19, que trouxe inúmeros impactos para toda a humanidade – o que exigiu um processo de aprendizado em relação à nova realidade de forma repentina. Além do cenário marcado pelos casos da doença e grande número de mortes, as medidas de contenção do vírus trouxeram o isolamento social para o centro da vida cotidiana, alterando assim as formas de interação social entre as pessoas, que, em grande parte, passaram a ser mediadas por dispositivos tecnológicos, com a concentração dos espaços socais de convivência no espaço doméstico.

Diante dessa conjuntura, esta pesquisa tem interesse na perspectiva de professoras do ensino superior público brasileiro, que vivenciaram uma ruptura de suas bases informacionais conhecidas com a implantação do Ensino Remoto Emergencial, que alterou a prática docente, exigindo novos conhecimentos e o aprendizado de ferramentas digitais para atender ao caráter pedagógico. Esse processo resultou numa sobrecarga de atividades, ampliada pela Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007), que reforça que a mulher é "naturalmente" responsável pelas questões que envolvem o cuidado e as demandas domésticas.

Defende-se, assim, que o recorte de gênero proposto se fundamenta em alguns estudos que colocam a mulher como uma categoria de sujeito que teve suas vulnerabilidades, opressões e desigualdades ampliadas no contexto pandêmico, como apontam entre outras(os): Pessoa, Moura e Farias (2021), Pimenta *et al*. (2021), Lacerda (2022), Rego *et al*. (2021), Monteiro, Yoshimoto e Ribeiro (2020) e Souza e Farias (2022).

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem um caráter eminentemente **qualitativo**, que tem como objeto "o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade" (Minayo, 2021, p.20-21). Além disso, a pesquisa qualitativa não objetiva realizar mensurações quantitativas, e sim, compreender "[...] os significados presentes nas ações humanas [...]" (Bufrem, Alves, 2020, p.53).

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é correlacional, que "tem como objetivo avaliar a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis (em determinado contexto)" (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 103), tendo em vista que se discute a correlação entre resiliência informacional, as práticas informacionais e a Divisão Sexual do Trabalho.

2.1.1 Campo empírico e atrizes sociais da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolve no campo da educação, no âmbito da docência no ensino público superior, na Universidade Federal da Paraíba, uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro. O campo empírico é delimitado pelo grupo de docentes de um mesmo departamento, que ofertam disciplinas para três cursos de graduação. Esse grupo é mediado pelo aplicativo de mensagens em dispositivos móveis WhatsApp. Conforme descrição do grupo, ele é destinado exclusivamente para assuntos acadêmicos e inclui as(os) professoras(es) permanentes do departamento.

O WhatsApp é um aplicativo de mensagens gratuito disponível para dispositivos móveis, que oferece o suporte de vários tipos de mídias, como: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, além de permitir chamadas de voz e de vídeo. A segurança é mantida por meio criptografia de ponta a ponta (Whatsapp, s.d., on-line).[4]

O grupo foi criado no dia 4 de junho de 2019, por um dos professores, a pedido da chefe e do vice-chefe do departamento. Os dois docentes e a docente são administradores do grupo, portanto são os únicos que podem incluir ou excluir participantes.

A comunicação oficial entre o departamento e docentes ocorre via e-mail; no entanto, o grupo foi criado para propiciar uma maior aproximação por meio de mensagens instantâneas,

[4] WHATSAPP. Conforme dados constantes no site da empresa, o aplicativo conta com mais de dois bilhões de usuários conectados em mais de 180 países. (WHATSAPP, on-line). Disponível em: //www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 20 fev.2023.

tendo sido bastante usado durante a implantação do Ensino Remoto Emergencial como espaço das práticas informacionais que são analisadas nesta pesquisa.

Em acordo com a perspectiva de Camilo (2018), adotamos o termo “atriz social” para referência às participantes da pesquisa, tendo em vista que elas “podem e necessitam ser examinadas com base na compreensão e na atuação social [...] do sujeito feminino [...]” (Camilo, 2018, p.120), já que são representadas pelas mulheres docentes do ensino superior vinculadas a um departamento da UFPB.

Em março de 2020, período da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o departamento em análise era formado por 26 docentes efetivas(os). No grupo de WhatsApp do departamento havia 27 participantes, sendo 14 professores e 13 professoras, uma professora permaneceu no grupo após sua aposentadoria, estando presente até os dias atuais.

Em virtude de remoção e concurso público, o departamento era constituído em abril de 2024, período em que houve a coleta de dados, por 27 docentes, sendo 15 homens e 12 mulheres. No grupo do WhatsApp havia nesse mesmo período 28 docentes, sendo 15 professores e 13 professoras. Entre as 13 docentes, duas não participaram do ERE, uma por conta de aposentadoria e outra por ter ingressado no departamento e no grupo após a pandemia. Como a pesquisadora responsável também faz parte do grupo, o conjunto de atrizes sociais a ser considerado nesta pesquisa corresponde a **10** docentes efetivas que participaram do ERE, estavam presentes no grupo do WhatsApp e permanecem até o momento da coleta de dados.

No que se refere ao recorte de gênero, como mencionado anteriormente, justifica-se por evidenciar condições desiguais caracterizadas pela sobrecarga de trabalho vivenciada pelas mulheres no contexto pandêmico, decorrente, dentre outros fatores, da Divisão Sexual do Trabalho. Além disso, as atrizes sociais são professoras que fazem parte de um mesmo departamento, portanto há uma congruência de assuntos e de objetivos partilhados em comum.

Ressalta-se que as atrizes sociais também fazem parte do campo científico, um espaço social marcado por lutas em busca do “[...] monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente [...], que é socialmente outorgada a um agente determinado” (Bourdieu, 1976, p. 88). Nesse sentido, “as regras do jogo” são conhecidas, e algumas começam a mudar sutilmente, em relação às pesquisadoras mães, que após o nascimento das(os) filhas(os) precisam se dedicar aos cuidados com a criança recém-nascida, o que afeta a sua produtividade científica. No entanto, na plataforma lattes não havia um campo para inclusão desse período. Em 2021, atendendo a uma solicitação do

projeto *Parent In Science*[5], o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) incluiu uma seção na plataforma Lattes, para que as pesquisadoras registrem os períodos de licença-maternidade, propiciando a justificativa da baixa de produtividade neste período (Santos, Wobeto, 2021).[6]

2.1.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados consistem em: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Nesse sentido, as bases teóricas que fundamentam esta tese foram desenvolvidas por meio de **pesquisa bibliográfica** a respeito das práticas informacionais e resiliência informacional no âmbito da Ciência da Informação; Teoria da Prática Social; aspectos informacionais e de gênero no cenário pandêmico brasileiro; a mulher no contexto capitalista, movimento feminista, gênero e Divisão Sexual do Trabalho; fatores que perpassam a presença da mulher na ciência e na educação, além das universidades públicas brasileiras e o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial.

Trata-se de uma **pesquisa de campo**, realizada no espaço virtual constituído por um grupo do WhatsApp, como mencionado anteriormente. Ressalta-se que, apesar de a pesquisadora estar inserida no grupo desde a sua criação, mantendo-se durante toda a execução da pesquisa, não houve a necessidade de comunicação no grupo de que esse era o lócus da pesquisa, tendo em vista que **não houve uma observação e análise sistemática dos conteúdos postados**, além do grupo ser formado também por professores que não fizeram parte da pesquisa. Em vez disso, procedeu-se a escuta da percepção das atrizes sociais a respeito das interações no grupo durante o Ensino Remoto Emergencial. Ao mesmo tempo, acredita-se que a vivência nesse espaço virtual possibilitou a definição de temas para a elaboração das perguntas, com base na fundamentação teórica, bem como uma visão ampla sobre as relações estabelecidas no campo.

No início da entrevista foi aplicado um **questionário** para traçar um perfil sociodemográfico das participantes. A **entrevista semiestruturada** foi realizada com foco em

---

[5] O projeto *Parent in Science* é formado por cientistas de várias universidades brasileiras que discutem sobre maternidade e paternidade na ciência, com ênfase no impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. Atua com levantamentos de dados, seminários e palestras. Disponível em: https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science. Acesso em 10 fev.2023

[6] SANTOS, Alice; WOBETO, Samara. A maternidade no Lattes. **Revista Arco**, UFSM, Santa Maria, RS, 06 maio 2021. Disponível em: https://ufsm.br/r-601-6592. Acesso em 12 dez. 2022

compreender os desafios vivenciados pelas participantes durante o Ensino Remoto Emergencial, bem como as práticas informacionais, mediadas pelo grupo de WhatsApp, em articulação com o conceito de resiliência informacional e de Divisão Sexual do Trabalho, no contexto da prática docente durante a pandemia.

Para Deslandes (2021, p. 24), em algumas pesquisas de natureza qualitativa, não é indicado definir o tamanho da amostra e nem todas as variáveis que representam as atrizes sociais envolvidas, pois, o "universo" é formado pelas "[...] representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes". Dessa forma, a pesquisa considera 10 professoras selecionadas, das quais oito participaram respondendo ao questionário e à entrevista, e duas delas alegaram falta de tempo para participação.

2.1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Na pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender a correlação entre os conceitos práticas informacionais e resiliência informacional na Ciência da Informação, desenvolveu-se uma revisão de literatura na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) (Bufrem *et al*., 2010), por meio da busca por trabalhos publicados nos últimos cinco anos, com o termo "práticas informacionais". Em seguida, realizou-se a busca por trabalhos com o termo "resiliência informacional", que resultou em apenas oito artigos, publicados entre 2018 e 2022. Assim, recorreu-se a outras fontes, sem recorte temporal definido, tais como teses, dissertações, artigos e livros que não estavam disponíveis na BRAPCI, visando contemplar um maior número de estudos sobre a temática.

Dessa forma, detalha-se a seguir os critérios adotados na revisão de literatura e o número de artigos recuperados, dispostos no Quadro 2. A coleta de dados ocorreu no período de agosto a dezembro de 2022; o termo buscado na BRAPCI foi "práticas informacionais" em todos os campos (autores, título, palavra-chave, resumo e texto completo).

Quadro 2- Critérios adotados na busca pelo termo práticas informacionais

Critérios estabelecidos na revisão de literatura	Quantidade de Artigos
Total de artigos encontrados	125
Exclusão de artigos repetidos	19
Exclusão de artigos que não abordavam a temática	78
Exclusão de artigos publicados fora do recorte temporal	2
Artigos selecionados	36

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2022.

Do total de 125 artigos publicados no período de 2018 a 2022, relacionados ao termo práticas informacionais, foram lidos títulos e resumos, dos quais foram selecionados 36 artigos elegíveis para análise conforme critérios estabelecidos. Num segundo momento, a busca pelo termo resiliência informacional, com a repetição do procedimento de busca, recuperou 8 artigos, conforme Quadro 3.

Quadro 3- Critérios adotados na busca pelo termo resiliência informacional

CRITÉRIOS ADOTADOS NA RSL	QUANTIDADE
Total de artigos encontrados	8
Exclusão de artigo que não aborda a temática	1
Exclusão de artigos recuperados na busca por práticas informacionais	3
Artigos selecionados	4

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa, 2022.

Ressalta-se que alguns trabalhos sobre resiliência informacional publicados fora do recorte temporal estabelecido, ou indisponíveis na BRAPCI, foram discutidos neste trabalho de forma transversal, para complementar a compreensão dos conceitos em análise, sobretudo por terem sido citados nos artigos selecionados pela busca.

Após a seleção dos artigos eleitos pelos critérios da revisão de literatura, 36 sobre práticas informacionais e 4 sobre resiliência informacional, procedeu-se a leitura, fichamento e produção textual sobre os conceitos em correlação. Ressalta-se que a busca pelos termos em combinação: "Práticas Informacionais *AND* Resiliência Informacional" recuperou apenas 4 trabalhos, já inclusos nos resultados das buscas anteriores. A análise dos resultados apresentou cada conceito estudado, e posteriormente o estabelecimento da correlação entre práticas informacionais e resiliência informacional. O levantamento de artigos científicos na BRAPCI se justifica pelo fato de ser um sistema de recuperação de publicações periódicas especificamente da Ciência da Informação; o resultado desta revisão de literatura é apresentado na seção 3 desta tese.

Os instrumentos de coleta de dados foram: um **Questionário** (APÊNDICE B), com sete questões visando traçar um perfil sociodemográfico das participantes e, **um Roteiro de entrevista semiestruturada** (APÊNDICE C), contendo 14 perguntas abertas, o que propiciou espaço para que as participantes se manifestassem livremente sobre as questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

Tanto o questionário, quanto a entrevista foram aplicados com oito atrizes sociais que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), por inclusão progressiva, observando-se o critério de saturação.

Os encontros com as participantes foram agendados previamente pela pesquisadora, em consonância com a disponibilidade de data, horário e local, conforme a conveniência das atrizes sociais. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas por meio da ferramenta Whisper[7] e, posteriormente analisadas.

2.1.4 Técnica de análise dos dados

Os dados decorrentes das entrevistas, juntamente com o aporte teórico, municiaram o cumprimento dos objetivos específicos definidos na elaboração desta tese, por meio da elucidação de elementos referentes às categorias práticas informacionais, resiliência informacional e Divisão Sexual do Trabalho, no contexto delimitado pelo fenômeno analisado. Nesse sentido, os textos das entrevistas foram organizados por meio de categorização, análise e interpretação, a partir da técnica de análise de conteúdo, um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para analisar comunicações, com o objetivo de obter indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens (Bardin, 2020).

A análise de conteúdo comporta várias técnicas; para esta pesquisa, adota-se a análise categorial. Portanto, o *corpus* dessa pesquisa é formado pelos resultados da transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com as atrizes sociais. Para o estabelecimento de categorias são desenvolvidos os processos de classificação, diferenciação e reagrupamento (Bardin, 2020).

As categorias são "[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico[...]" (Bardin, 2020, p.145). Tais agrupamentos são definidos em virtude das características que tais elementos têm em comum. Nesta tese, adota-se o critério de categorização semântico, a partir dos temas pertinentes aos objetivos da pesquisa.

[7] Whisper é uma ferramenta de programação desenvolvida para o ambiente Google Colab que propicia a conversão de áudios em texto de forma gratuita.

2.2 Abordagem teórico-metodológica: Teoria da prática social proposta por Theodore Schatzki

Theodore Schatzki é um filósofo americano que desenvolveu uma ontologia social para alicerçar sua teoria sobre as práticas sociais. As três fases dessa ontologia social são: ontologia espacial (*spatial ontology*) (Schatzki, 1991), ontologia contextual (*site ontology*) (Schatzki, 2003) e ontologia plana (*flat ontology*) (Schatzki, 2016), apresentadas por meio de reflexão teórica na próxima seção desta tese.

Para o autor as práticas são "[...] um conjunto aberto distribuído no espaço e no tempo de fazeres e dizeres através de entendimentos compartilhados, teleoafetividade (propósitos, objetivos, emoções) e regras" (Schatzki, 2016, p.33, tradução nossa). Do ponto de vista empírico, as práticas referem-se à unidade básica de análise do mundo social.

Além disso, Schatzki (2016) elucida que para a compreensão de um fenômeno social deve-se considerar a relevância dos arranjos materiais que fazem parte das práticas, definidos como "conexões entre pessoas, organismos, artefatos e coisas naturais" (Schatzki, 2016, p.33, tradução nossa).

Schatzki (2016) argumenta ainda que as práticas e os arranjos materiais formam pacotes *(bundles*), inerentes à conexão de vidas humanas. Esses "pacotes se conectam, por meio de vínculos entre suas práticas, conexões entre seus arranjos e relações do tipo que unem práticas e arranjos em pacotes" (Schatzki, 2012, p.21, tradução nossa).

Para Schatzki (2012) essas conexões são ampliadas ao ponto em que os pacotes formam constelações (*constellations)*, e essas constelações formam constelações maiores (*larger constellations*) até chegar ao *plenum* social, que "é formado por este labirinto de práticas e arranjos vinculados ao contexto geral onde a vida social acontece" (Schatzki, 2012, p.21, tradução nossa).

Do ponto de vista metodológico, a adoção da Teoria da Prática Social (TPS) proposta por Theodore Schatzki como abordagem teórico-metodológica dos estudos das práticas propicia uma lente de análise para as práticas informacionais que são desenvolvidas pelas atrizes sociais da pesquisa, por meio dos elementos que organizam as práticas (entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva). Além disso, enseja arranjos materiais conectados às práticas como os dispositivos móveis, notebooks, softwares e aplicativos, que possibilitaram a conexão entre as atrizes sociais, sobretudo no contexto de isolamento social e implantação do Ensino Remoto Emergencial.

Ademais, a compreensão de como práticas, arranjos materiais, pacotes, constelações e o *plenum* social se articulam na pesquisa em tela, propicia a mediação entre os contextos micro e macrossocial constituintes das práticas, que representa a unidade básica de análise desta teoria, considerando que as práticas contemplam esses dois aspectos em um único nível de realidade (Schatzki, 2016).

2.3 Resiliência informacional e a Divisão Sexual do Trabalho

Tendo em vista que o conceito de resiliência informacional é uma categoria basilar nesta pesquisa, bem como o fato de que as práticas informacionais desenvolvidas pelas atrizes sociais ocorrem num grupo que é mediado por dispositivos móveis, argumenta-se que os elementos que compõem esse conceito possibilitam analisar a resiliência informacional de gênero em um contexto mediado por tecnologia, o que contribui para uma análise mais aprofundada do objeto de pesquisa. Desta forma, opta-se pela adoção de elementos do conceito de resiliência informacional em redes sociais virtuais proposto por Brasileiro (2017), juntamente com os elementos do conceito de resiliência informacional de Lloyd (2014, 2015), aliada à perspectiva de gênero a partir da Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, Kergoat, 2007).

O processo de resiliência informacional de sujeitos que lidam com incertezas em contextos de vida (significativos, pessoais e de saúde) possibilita elucidar "[...] as características das incertezas que originam o processo, os elementos que o viabilizam, seus efeitos e, sobretudo, suas relações" (Brasileiro, 2017, p.194). Desta forma, será útil para compreensão das práticas informacionais que contribuem para o processo de resiliência informacional na prática docente das atrizes sociais desta pesquisa, diante do estabelecimento do estado de incerteza informacional motivado pela implantação do Ensino Remoto Emergencial no ensino público superior.

Na perspectiva de gênero, o conceito de Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, Kergoat, 2007) propicia a compreensão das experiências das atrizes sociais durante a implantação do Ensino Remoto Emergencial, no que se refere à conciliação entre as demandas do espaço profissional e as demandas do espaço doméstico, que passaram a se interpenetrar no contexto da prática docente na pandemia.

2.4 Meu lugar de enunciação

Como autora desta tese, faz-se necessário situar o meu lugar de enunciação[8] para uma melhor compreensão dos condicionamentos da visão de mundo expressa na minha análise da realidade social discutida nesta pesquisa. Sou uma mulher tipicamente brasileira, filha de uma mãe com traços indígenas e um pai preto. Sou cisgênero, heterossexual, economicamente enquadrada na classe B, moradora do bairro mais populoso da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil, que é considerado um bairro periférico. Casada e mãe de um filho (biológico) e uma filha adotada aos 18 anos (enteada), ambos com 24 anos.

Meu núcleo familiar primário é formado eminentemente por mulheres de religião católica. Minha mãe se divorciou do meu pai quando eu tinha 1 ano, e minha irmã 3. Meu pai (psicólogo e morador de outro estado) manteve uma presença sazonal nas nossas vidas até os meus 10 anos de idade, quando aparecia no período de férias para nos levar para "passear". No entanto, nunca participou da nossa criação, inclusive nunca pagou pensão alimentícia. Portanto, nós três (eu, minha mãe e minha irmã) morávamos com a minha avó e avô maternos, duas tias, primas e algumas pessoas agregadas da família, que em algum momento vinham do interior para morar conosco por um tempo.

Minha mãe trabalhava durante todo o dia e cursava o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba à noite; foi professora concursada e dava aula para crianças em escolas situadas em comunidades. Minha avó passou sua infância em um orfanato católico, até que, aos 16 anos, conheceu uma de suas irmãs que a levou para morar com ela; em pouco tempo casou-se com meu avô, tenente do exército, viúvo com 7 filhos e 51 anos. O Tenente Albuquerque, como era conhecido por ser militar, era sensível, amava poesia, e frequentava a missa aos domingos, além de ajudar os recrutas sobre seu comando oferecendo alimentação ou qualquer outro tipo de auxílio que fosse necessário. Autodidata, ele alfabetizou 14 crianças, filhas de Etelvina, mulher preta, que prestava serviços domésticos para a família. De temperamento calmo e bastante progressista para a época, sempre sonhou que minha avó dirigisse e fumasse. Eles tiveram mais sete filhas(os) juntos, incluindo a minha mãe. Não tínhamos muito luxo, mas a alimentação e a educação sempre foram prioridades para família.

---

[8] "[...] o conceito de lugar de enunciação, além de trazer a especificidade do lugar de fala – todos falam de um lugar –, compreende a particularidade discursiva dos processos de identificação que formulam posições-sujeito nas quais, de algum modo, a resistência comparece como possibilidade de instituição do discurso" (Pereira; Modesto, 2020, p.275).

Andávamos de ônibus, morávamos numa vila, numa casa pequena para a quantidade de gente. Quando eu tinha 12 anos, meu avô faleceu. Éramos bastante próximos e desde que eu nasci ele dedicava seu tempo para cuidar de mim, tendo exercido uma forte influência na minha vida como figura paterna e na minha relação com a poesia.

Eu e minha irmã frequentamos a maior parte dos estudos em escolas públicas e alguns anos como alunas bolsistas de escola particular. Minha mãe, como professora do Estado da Paraíba, nunca teve condições financeiras de nos criar sem o auxílio dos nossos avós. Eu cursei Escola Técnica Federal durante o Ensino Médio, e entrei na Universidade Federal da Paraíba, em 1998, onde cursei Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas. Nesse período, eu estagiava durante o dia e estudava à noite. Na volta da universidade, eu descia em ponto de ônibus que ficava um pouco distante da minha casa. O caminho era ermo e perigoso; minha avó e minha mãe me esperavam todas as noites na parada de ônibus, para me levar para casa. Esse esforço diário foi imprescindível para que eu me mantivesse segura e conseguisse concluir o curso, reflexo de uma rede de apoio feminina potente.

Em 2000 tive meu filho, casei-me e fui morar em uma quitinete. Apesar das dificuldades financeiras iniciais, minha mãe e avó sempre me ajudaram, e pude concluir o curso de graduação sem nenhum atraso. Após formada, em 2003, trabalhei como Assessora de Comunicação em órgãos governamentais; em 2007 retornei à universidade e me formei em jornalismo. Ao mesmo tempo, fiz um MBA em Gestão Estratégica de Pessoas na Administração Pública, sem nunca parar de trabalhar. Atuei como redatora publicitária e jornalista em uma agência de publicidade no período de 2009 a 2012, quando ingressei no Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas na UFPB. Em 2013, comecei minha carreira na docência ensinando alunas(os) do Programa Jovem Aprendiz no Senac, uma experiência que despertou bastante meu interesse em compreender a realidade de jovens socialmente vulneráveis, que tinham uma base educacional frágil, mas que viam no curso uma oportunidade de ganho financeiro, sem que houvesse a mesma motivação para as aulas – o que foi um grande desafio.

Em fevereiro de 2014, defendi a minha dissertação sobre a construção do conceito de cultura *underground* no jornalismo cultural paraibano. Nesse mesmo mês, participei de dois concursos para professora do Departamento de Comunicação da UFPB: um para professora substituta, em que passei em primeiro lugar, e um para professora efetiva, no qual fiquei como segunda colocada. Assumi o cargo de professora substituta por 10 meses; em seguida fui efetivada como professora do quadro permanente da instituição.

Em pouco tempo como professora, tornei-me coordenadora do Curso de Relações Públicas, uma fase que durou mais de cinco anos. Essa experiência me aproximou bastante das

alunas e alunos, e essa troca propiciou uma ampliação sobre a perspectiva estrutural relacionada ao racismo, LGBTQIAPfobia, machismo, capacitismo e opressões de classe. Por ter sido uma criança na década de 1980/1990, essas questões estavam muito atreladas a um tipo de humor degradante que era bastante naturalizado. Esse aprendizado despertou ainda mais meu interesse sobre essas questões. Sobretudo, relacionadas a gênero. Em 2016 divorciei-me de um casamento que iniciou quando eu era muito jovem, e foi se transformando numa relação tóxica, machista, desigual, e me causou bastante sofrimento psicológico e emocional.

No meu processo de cura, experienciei meu período de solteira juntamente com meu filho, uma pessoa LGBTQIAP+[9] que me ensinou muito sobre os preconceitos e os sofrimentos causados pela sociedade patriarcal, fortalecendo também a minha identidade como mãe, a partir do acolhimento, luta, amor e respeito mútuo. Além disso, foi uma fase de muito autoconhecimento, que propiciou muitas alegrias pelo fato de viver uma juventude tardia, mas com os recursos psicológicos, emocionais e financeiros de uma mulher de 37 anos.

Em 2018, casei-me novamente com uma pessoa mais madura, que viveu uma experiência parecida com a minha em seu primeiro casamento, por quem me sinto amada e apoiada, numa relação afetiva pautada em respeito, admiração, lealdade e liberdade para que possamos ser quem desejamos, e tem sido meu maior incentivador para a realização desse doutorado, acompanhando-me ativamente desde o processo de seleção até o de escrita da tese, sendo meu principal leitor e crítico.

Em março de 2020 com o início da pandemia, atuei pela primeira vez de forma remota, atendendo às demandas de discentes e docentes, como professora e coordenadora de curso de graduação. O contexto de isolamento social, aliado ao aumento acelerado do número de casos e mortes, tornou esse período bastante desafiador, sobretudo em relação às novas dinâmicas da prática docente, que passou a ser questionada, adaptada e reinventada, num cenário marcado por incertezas generalizadas. Vivenciei o luto por parentes e amigos, bem como a internação da minha mãe por covid-19, que passou mais de um mês sem poder receber visitas.

Em meio a esse caos, precisávamos ser ainda mais resilientes. Havia uma cobrança por parte do governo e da sociedade para que docentes das universidades públicas de fato "trabalhassem", como se o Ensino Remoto Emergencial não tivesse precarizado ainda mais a prática docente, por meio de uma aprendizagem forçada, baseada em tentativas e erros, lidando com uma realidade bastante difícil por parte da maioria das(os) discentes que, além de questões

---

[9] Atualmente, a sigla mais utilizada é LGBTQIAP+ significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual. Disponível em: https://www.telavita.com.br/blog/lgbtqiap/. Acesso em: 8 jul.2024.

de saúde mental relacionadas ao luto e ao medo da doença, enfrentaram problemas de ordem econômica com a falta de equipamento e acesso à internet para acompanhar as aulas remotas.

O cenário político conservador e insensível, marcado pelo discurso meritocrático de que a economia era mais importante do que vidas humanas, deslegitimou o papel da ciência, por meio de *fake news,* e atrasou a compra das vacinas, resultando num quadro devastador em todo o país, com grande número de mortes que poderiam ser evitadas.

Em 2021, iniciei as aulas do doutorado no Programa de Pós-Graduação da Ciência da Informação (PPGCI), na UFPB, assumindo também o papel de discente por meio de aulas remotas. Diante dessas rupturas em meu cotidiano, busquei analisar como as professoras do ensino superior poderiam ser afetadas pelo processo de resiliência informacional, visando superar o estado de incerteza de forma coletiva, com ênfase na relação intersubjetiva com a informação por meio das práticas informacionais.

E, durante o processo de pesquisa, revisitei a minha história, que enquanto mulher foi marcada pela sororidade – desde que eu era criança, quando meus avós maternos e tias estabeleceram uma rede de apoio para que minha mãe pudesse trabalhar e estudar, e em seguida minha mãe e avó cuidaram do meu filho para que eu seguisse o mesmo caminho. Portanto, esse processo de autoconhecimento possibilitou uma conexão ainda maior com a minha ancestralidade, marcada pela força, afeto e resiliência das mulheres. Ao mesmo tempo, minha experiência com discentes e com meu filho e minha filha me tornaram uma pessoa mais consciente sobre os marcadores sociais da diferença social, que revelam várias camadas de opressão e preconceito em relação aos grupos mais vulneráveis, presentes no cotidiano estrutural da sociedade.

Espero que este pequeno recorte da minha história de vida possa auxiliar a compreensão das(os) leitoras(es) desta tese sobre as minhas escolhas teórico-metodológicas, que estão imbricadas com a pessoa que me tornei a partir das minhas experiências e os processos de socialização que fui submetida, pois não há como se despir de nós mesmas para realizar uma pesquisa na área das ciências sociais.

3 RESILIÊNCIA INFORMACIONAL E A ABORDAGEM DAS PRÁTICAS INFORMACIONAIS

Nesta seção, discorre-se sobre o conceito de resiliência informacional (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017, 2022; Brasileiro; Freire, 2015) no âmbito da Ciência da Informação. Apresenta-se uma reflexão sobre as práticas informacionais (Araújo, 2016, 2017, 2019, 2020), no campo da Ciência da Informação (CI), especialmente a partir do paradigma social da CI, e da subárea estudos de usuários. Discute-se ainda, a Teoria da Prática Social (TPS) proposta por Theodore Schatzki (1991, 2003, 2016) que constitui a abordagem teórico-metodológica adotada no contexto desta pesquisa. Esta seção encerra-se com algumas considerações sobre as categorias citadas em correlação.

3.1 Resiliência informacional

O conceito de resiliência informacional emerge no âmbito das práticas informacionais colaborativas a partir de Annemaree Lloyd (2014, 2015), por meio de uma pesquisa empírica com pessoas refugiadas no contexto de informações voltadas para a saúde. Brasileiro (2017), com base nesse conceito, desenvolveu um estudo com mulheres grávidas do primeiro filho, que passaram por um processo de ruptura das suas bases informacionais em relação à questão da saúde no contexto de redes sociais virtuais, o que resultou num modelo teórico explicativo. Ambos os estudos analisam o processo de construção da resiliência informacional visando a superação do estado de incerteza informacional dos sujeitos participantes das práticas.

Para Lloyd (2014, 2015), a resiliência informacional se caracteriza como a passagem do sujeito de um ambiente informacional previamente conhecido para um novo ambiente não familiar, marcado pela ruptura das suas bases informacionais consolidadas e exigindo um processo de *information literacy*[10]. Nesse sentido, as práticas informacionais em cenários de transição são tensionadas por uma série de barreiras informacionais, devido aos contextos significativos, pessoais e de saúde dos sujeitos que passam por um estado de incerteza informacional, condição essa que os dificulta a seguir em frente (Brasileiro, 2017).

---

[10] A autora utiliza o termo *Information Literacy,* que numa tradução livre significa alfabetização informacional. No entanto, segundo pesquisa realizada por Santos e Maia (2022) o termo usado com maior frequência no Brasil é "competência em informação", constatando a consolidação dessa terminologia, especialmente após sua validação pela UNESCO em 2013. Desta forma, opta-se pelo uso do termo competência em informação como tradução de *Information Literacy*.

A busca pela certeza é inerente ao ser humano, que almeja compreender o que está vivenciando. Por vezes, não se trata de uma questão imediata, pois envolve um certo grau de complexidade que está ligado a um contexto social e de significado também individual.

> [...] qualquer saber complexo comporta uma parte de incerteza irremediável que é preciso saber reconhecer e admitir. O pensamento complexo comporta a tomada de consciência de uma falta de acabamento do saber e, fundamentalmente, de uma limitação das possibilidades do espírito humano. Será vão procurar um fundamento absoluto e indubitável. (Morin, 2008, p. 177).

Portanto, a transição de uma realidade marcada pela incerteza envolve aspectos cognitivos, de caráter individual; intersubjetividades e afetividades, na interação coletiva com a informação. O conceito de resiliência informacional é central para a compreensão da transição, o que justifica os esforços de algumas formulações recentes, como as perspectivas teóricas propostas por Annemaree Lloyd (2014, 2015) e Fellipe Brasileiro (2017, 2022).

Na Ciência da Informação, o conceito de resiliência informacional foi elaborado por Annemaree Lloyd (2014, 2015) a partir de uma pesquisa empírica com pessoas refugiadas chegadas na Austrália, que passavam por adversidades em relação à informação sobre o ambiente de saúde. Com o objetivo de superar o estado de incerteza informacional, os sujeitos desenvolveram estratégias de enfrentamento coletivo diante de barreiras informacionais, resultando na aquisição de uma competência em informação necessária para a seguir em frente.

Nesse estudo, as pessoas refugiadas vivenciam uma ruptura de suas bases consolidadas de conhecimento, ao mesmo tempo em que há uma incapacidade de reconhecer os recursos informacionais disponíveis no novo ambiente. Além disso, há uma perda de referência relacionada à família, relações sociais, sistemas culturais, sociais, institucionais/organizacionais. Portanto, essa transição é marcada pela incerteza, sendo necessário desenvolver conhecimentos e habilidades que são apropriadas e eficazes nos novos ambientes de informação (Lloyd, 2015).

Lloyd (2015) salienta que no contexto de incerteza, a competência em informação (habilidade para se envolver, acessar e usar a informação) é um indicador crítico, que está conectado à capacidade de uma pessoa se adaptar e transitar pela incerteza. “A resiliência informacional é associada à capacidade de restabelecer o capital social que fornecerá suporte para navegar num ambiente desconhecido” (Lloyd, 2015, p.1, tradução nossa).

No âmbito dos estudos sobre informação o conceito de resiliência é abordado na perspectiva de “*learning how to go*”

> [...] em momentos de estresse ou incerteza as pessoas precisam de informações que lhes permitam "continuar" a construir estratégias que lhes permitam adaptar-se e transformar-se para atender às demandas imediatas e permanentes da vida cotidiana ou às demandas significativas criadas quando as bases de conhecimento são interrompidas (Lloyd, 2015, p.10-2, tradução nossa).

Nessa direção, por meio da troca de informações as pessoas enfrentam o estado de incerteza, compreendendo novos cenários informacionais. Segundo Lloyd (2015, p. 2, tradução nossa) uma pessoa é considerada resiliente com base na criação de "relacionamentos comunitários com outros e seus estoques de conhecimento, ao compartilhar informações, desenvolvem compreensão e significados compartilhados".

Entre os aspectos que podem influenciar na construção da resiliência, Lloyd (2015) enfatiza o acesso à informação e o desenvolvimento de práticas de competência em informação sólidas, que propiciarão a capacidade de se recuperar e adaptar em situações de adversidade.

Nesse contexto, as pessoas buscam encontrar respostas que viabilizem a saída do estado de incerteza, visando autonomia na tomada de decisões. O agir significa encontrar estratégias informacionais coerentes com o que se está buscando, o que implica na superação de algumas barreiras informacionais. Entre elas, Lloyd (2014) aponta a dificuldade relacionada às informações sobre saúde para as pessoas refugiadas, a exemplo da falta de informações, pouco conhecimento sobre como acessar os serviços, as fontes de informação, o funcionamento do sistema de saúde, barreiras de linguagem e problemas de confiança. Portanto, são barreiras informacionais de caráter pessoal, estrutural e social.

As crenças culturais também propiciam uma barreira à informação sobre saúde, em razão das dificuldades de conciliar o idioma e os costumes do seu país de origem com o novo cenário informacional. Ademais, há uma sobrecarga de informações, que pode se relacionar "[...] a evitação de informações com pessoas, ignorando informações conscientemente por causa de fatores externos, pressões ou medos, promovendo assim a incerteza [...]" (Lloyd, 2014, p.52, tradução nossa).

Lloyd (2014), apoiada nas perspectivas de Granovetter (1973) sobre a força dos laços fracos, discute a interação dos sujeitos por meio de dois tipos de laço. As relações caracterizadas por laços fortes possibilitam bases informacionais semelhantes entre os sujeitos, com um alto nível de confiança mútua. Os laços fracos propiciam perspectivas que vão além da base estabelecida referente às informações sobre saúde, portanto, podendo, trazer mais ganhos informacionais, apesar do nível de confiança entre os membros ser menor (Brasileiro; Freire, 2015).

Ressalta-se que o conceito de resiliência informacional constitui um processo de transição. A falta de informação dos sujeitos contribui para um desequilíbrio emocional, sendo necessário passar por uma experiência coletiva, por meio das práticas informacionais, que resultará na saída do estado de incerteza. Essa experiência coletiva está voltada para orientação, adaptação e ressignificação informacional (Lloyd, 2014, 2015).

A **orientação** é o primeiro momento do processo de resiliência informacional. Trata-se de uma experiência física e virtual dos sujeitos fontes de informação relevantes. Nessa etapa os mediadores orientam no processo de busca por novas fontes, possibilitando a diminuição do estresse causado pelas incertezas. Na fase do **ajustamento,** os sujeitos transformam os métodos e estratégias visando a adequação ao novo ambiente informacional. A **ressignificação** combina as duas fases anteriores, ao organizar e reestruturar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo, promovendo a construção de novos sentidos (Lloyd, 2014).

> Essas fases foram integradas à necessidade de construir novos panoramas de informação, o que exigiu o reconhecimento de recursos para o acesso de informações e suas fontes, além de competência em informação apropriada ao novo cenário. Também exigiu a criação de estratégias para lidar com a complexidade do novo ambiente informacional (Lloyd, 2015, p.6, tradução nossa).

Além dessas três fases no processo de resiliência informacional, Lloyd (2014) destaca: a **construção de cenário,** o **encontro de informações de saúde nos espaços cotidianos** e a **combinação das informações**. Na **construção de cenário**, pessoas refugiadas selecionam as informações pertinentes à sua demanda específica de saúde, por meio de fontes de informações, locais dos serviços de saúde, conhecimento sobre os intermediários sociais e como objetos materiais como computadores e celulares podem ser usados para atender às suas necessidades de informação. As redes sociais (família, amigos, colegas) foram consideradas a fonte de informação mais importante em virtude da facilidade de comunicação verbal (Lloyd, 2014).

O **encontro de informações de saúde nos espaços cotidianos** consiste nos espaços comuns de caráter religioso ou bibliotecas que propiciam a busca de informações e a confirmação da veracidade das informações obtidas, seja de maneira informal ou contingente. (Lloyd, 2014). Nesse contexto, importa ressaltar que ambientes de caráter religioso e/ou comunitário são potenciais para disseminação de desinformação, em virtude dos vínculos estabelecidos, bem como a congruência de crenças.

Em razão das barreiras de linguagem e letramento, as pessoas refugiadas adquirem um conhecimento fragmentando, situação que é minimizada por meio do enfrentamento coletivo dessas barreiras, o que possibilita que os participantes desenvolvam a **combinação das**

informações *(pooling),* na qual "os fragmentos de conhecimento que eles possuem são agrupados para criar uma imagem mais abrangente de uma situação" (Lloyd, 2014, p.55, tradução nossa). O Quadro 4 representa um exercício de compreensão dos elementos que compõem o conceito de resiliência informacional, bem como as suas fases.

Quadro 4- Síntese conceitual e fases do processo de resiliência informacional

Elementos	Descrição
Estado de incerteza informacional	As pessoas refugiadas chegam ao país estrangeiro sem pontos de referência em relação à família, redes sociais, sistemas sociais, culturais, sem informações básicas sobre o funcionamento do sistema de saúde, em virtude da ruptura de suas bases informacionais consolidadas e das barreiras informacionais.
Barreiras informacionais	Linguagem, letramento, crenças culturais, falta de informação sobre o funcionamento do sistema de saúde, fontes de informação, sobrecargas de informação, confiança, entre outras.
Enfrentamento coletivo	Ocorre por meio de laços fracos e fortes, o que possibilita a aquisição de novos capitais sociais e culturais, resultando em competência em informação para superar o estado de incerteza informacional.
Fases do processo de resiliência informacional	Orientação
	Conexão com novas fontes de informação e reconhecimento de formas de saber situadas no cenário da saúde.
	Ajustamento
	Reunião de diversas fontes para ajustar/modificar as formas de saberes e modos de fazer previamente estabelecidas para acomodar essa ruptura.
	Ressignificação
	Reformulação do conhecimento no contexto do novo ambiente, integrando as duas fases anteriores.
	Construção do cenário
	Seleção informações pertinentes às demandas específicas de saúde por meio de fontes de informações, serviços de saúde, intermediários sociais, objetos materiais e redes sociais (família, amigos, colegas).
	Encontro de informações de saúde nos espaços cotidianos
	Espaços comuns de caráter religioso ou bibliotecas que propiciam a busca de informações e confirmação da veracidade das informações obtidas.
	Combinando informações ou *pooling*
	Agrupamento dos fragmentos de conhecimento a partir das práticas informacionais para criar uma imagem mais abrangente de uma situação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024, a partir de Lloyd (2014, 2015).

Como se observa no Quadro 4, o processo de construção da resiliência informacional é situacional, e envolve fases que estão diretamente relacionadas às práticas informacionais pautadas na troca de experiências, influenciadas por aspectos sociais, culturais, emocionais e cognitivos visando a superação das barreiras informacionais relacionadas às questões de saúde. Ademais, a resiliência informacional pressupõe a passagem pelas fases de orientação,

ajustamento e ressignificação e decorre, também de elementos-chave como “das estratégias informacionais coletivas, das informações em espaços públicos cotidianos, do agrupamento das informações, dos mediadores situacionais, das redes sociais, dentre outros” (Brasileiro, 2022, p. 85).

Fellipe Brasileiro (2017) contribuiu com o conceito de resiliência informacional em sua tese de doutorado, no contexto das redes sociais virtuais por meio de uma pesquisa com um grupo de mulheres grávidas do primeiro filho, que utilizavam um grupo do aplicativo WhatsApp como estratégia informacional de enfrentamento coletivo do estado de incerteza decorrente no cenário experenciado.

> [...] o estado de incerteza se amplia à proporção que o ambiente informacional passa a se tornar complexo – pela ampla disseminação de informações contraditórias e descontextualizadas (que coloca em conflito o quadro de referências socioculturais da informação) ou até mesmo pelo amplo volume de informações com linguagem técnica (que dificulta a encontrabilidade e/ou a compreensão das informações encontradas) (Brasileiro, 2017, p.40).

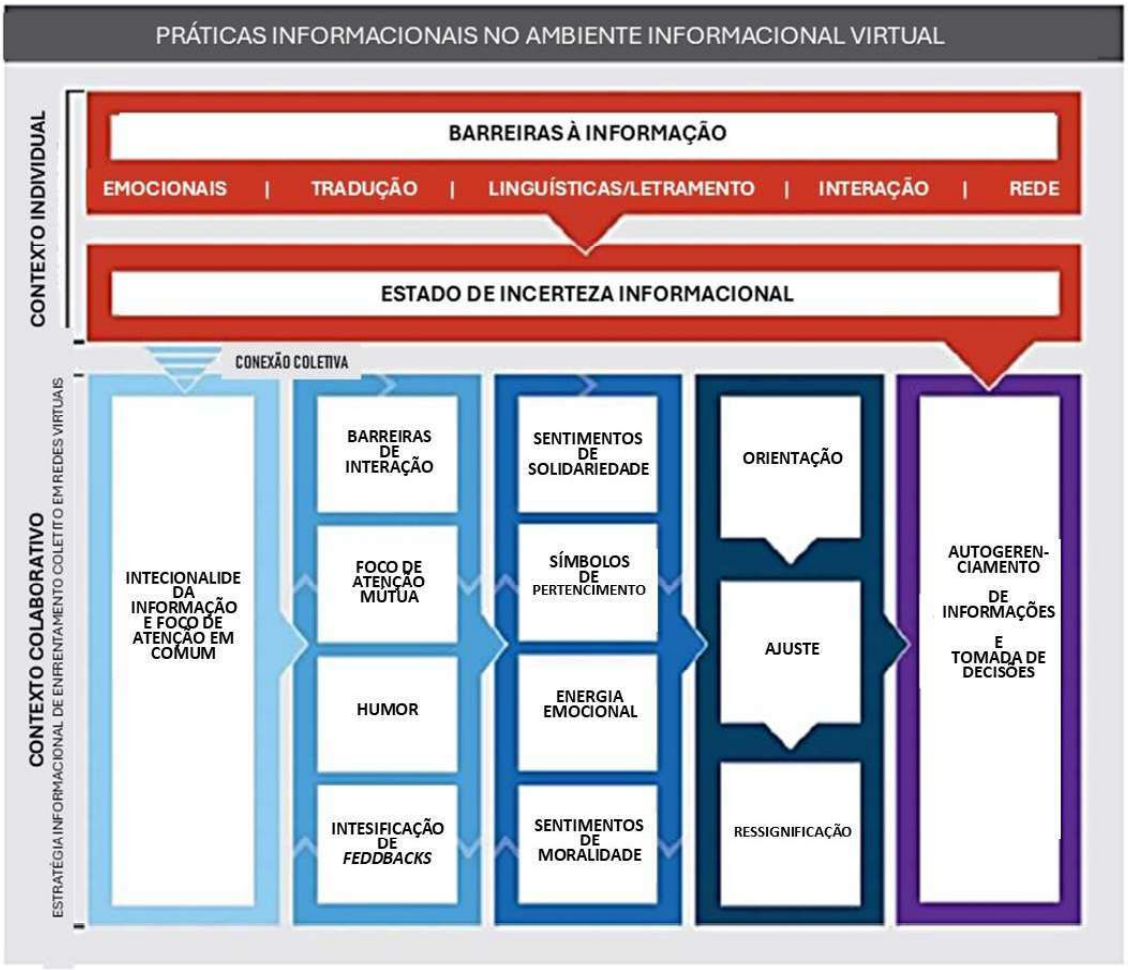
O estudo teve o objetivo de “explicar, por meio de um modelo, como se estrutura o processo de resiliência informacional no contexto das práticas colaborativas mediadas em espaços virtuais” (Brasileiro, 2017, p. 21). O autor (2017, p.7) constatou que as práticas colaborativas mediadas se desenvolveram de forma negociada e coordenada a partir do momento em que as participantes experimentam uma “consciência coletiva – a respeito da estratégia informacional de enfrentamento coletivo na rede – direcionada para o bem comum”.

> Esta consciência coletiva, por sua vez, é resultado de uma experiência intensa de emoção compartilhada, que emerge das microdinâmicas situacionais das interações tecnomediadas e que gera os sentimentos/valores/emoções individuais e coletivos necessários para a construção da resiliência informacional e o desenvolvimento de competências informacionais – de forma alternativa, criativa, situacional e negociada – frente às restrições de informação que particularizam o contexto vivenciado (Brasileiro, 2017, p.7).

Assim, por meio das práticas informacionais colaborativas as participantes da pesquisa ressignificaram o cenário de adversidade, de forma a superar as barreiras informacionais e adquirir as competências necessárias para o autogerenciamento e tomada de decisão no contexto experienciado. O modelo de resiliência informacional em redes sociais virtuais proposto por Brasileiro (2017), como ilustra a Figura 1, foi elaborado a partir da perspectiva de Lloyd (2014, 2015), destacando que a resiliência informacional depende de estruturas afetivas para funcionar

– portanto, apresenta aspectos de caráter emocional que revelam a complexidade das interações em contextos de adversidade que são tecnomediados pelas redes sociais virtuais.

Figura 1- Modelo de resiliência informacional em redes sociais virtuais



Fonte: Brasileiro (2017, p. 200)

Como se observa na Figura 1, o modelo está estruturado em dois quadrantes principais: o primeiro apresenta o contexto individual, marcado pelo processo de transição do estado de incerteza informacional a partir da superação de seis tipos de barreiras informacionais (emocionais, tradução, diaspóricas, de linguística/letramento, interação e rede). No segundo quadrante, a partir de uma coesão social construída no enfrentamento coletivo que ocorre no contexto colaborativo das práticas informacionais, as participantes intencionalmente desenvolvem um foco de atenção comum, que perpassa, na fase de orientação, por barreiras de interação até sentimento de solidariedade. Na fase de ajuste, o foco de atenção mútua e o humor compartilhado transitam para símbolos de pertencimento e energia emocional. E a ressignificação decorre da intensificação de feedbacks e sentimentos de moralidade – que

promove a transição do estado de incerteza, propiciando o autogerenciamento das informações necessário para a tomada de decisão no novo ambiente informacional (Brasileiro, 2017).

Brasileiro (2017) desenvolveu esse modelo explicativo a partir de uma pesquisa empírica com mulheres grávidas do primeiro filho que enfrentavam o estado de incerteza informacional, fundamentado em Lloyd (2014, 2015), na Teoria da Interação Ritual de Randall Collins (2004) e na contribuição de Ling (2008), que expande essa perspectiva teórica para o âmbito das interações mediadas pelas tecnologias móveis.

A despeito da relevância do modelo proposto por Brasileiro (2007) para a compreensão do processo de resiliência informacional em redes sociais virtuais, ressalta-se que não é objetivo desta tese aplicar o referido modelo. Nesse sentido, a pesquisadora adota elementos que compõem o conceito de resiliência informacional tanto de Lloyd (2014, 2015) quanto de Brasileiro (2007), como ferramenta metodológica para a compreensão do processo de resiliência informacional que ocorre na pesquisa em tela.

Em relação ao tipo de fonte de informação sobre saúde, Lloyd (2014, 2015) considera os recursos informacionais da internet como fontes secundárias, enquanto Brasileiro (2017, p. 187) os concebe como fonte primária, tendo em vista que esses espaços virtuais colaborativos congregam "[...] vários mediadores infocomunicacionais (contingentes) em um único espaço [...], ao mesmo tempo em que viabiliza a conexão com fontes secundárias [...] e a discussão sobre os fragmentos das informações dessas fontes em tempo real".

Brasileiro (2022) expandiu sua proposta teórica para contextos infodêmicos de saúde, propondo cinco dimensões info-comunicativas para a análise da resiliência informacional digital: "[...] (i) desafios informacionais emergentes; (ii) tecnologias digitais disponíveis; (iii) as conexões com os atores informacionais; (iv) os entendimentos e sentimentos compartilhados; (v) as atividades e habilidades constituídas." (2022, p.91). O autor defende que essas dimensões estão interrelacionadas, formando as práticas de letramento informacional digital necessárias ao enfrentamento das questões informacionais sobre saúde e bem-estar.

Ressalta-se que o conceito de resiliência informacional consiste em um processo de transição do estado de incerteza informacional, por meio do desenvolvimento de competência em informação necessária para que as pessoas possam "seguir adiante" em um cenário informacional não familiar e marcado por adversidades. Desta forma, as práticas informacionais propiciam aos praticantes o enfrentamento coletivo da situação, por meio de um processo de aprendizagem mútua, resultando em autonomia na tomada de decisões e na ressignificação do cenário informacional.

Considerando que a categoria resiliência informacional é discutida nesta pesquisa na perspectiva das práticas informacionais no âmbito da Ciência da Informação, apresenta-se a seguir uma contextualização dessa abordagem teórica.

3.2 Práticas Informacionais no contexto da Ciência da Informação

A perspectiva das práticas informacionais está vinculada à epistemologia da Ciência da Informação (CI), a partir dos seus paradigmas (Capurro, 2003) e da subárea estudos de usuário, que serão contextualizados a seguir.

O objeto de estudo da Ciência da Informação apresenta um caráter polissêmico e interdisciplinar. Na epistemologia do campo, o conceito de informação é referenciado a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas. Entre elas, Rafael Capurro (2003) sistematizou a existência de três paradigmas (modelos): físico, cognitivo e social. Tais pesquisas se consolidaram na área em momentos históricos diferentes, porém mantendo uma relação de complementaridade entre si.

Portanto, esses modelos teórico-metodológicos apresentam realidades relacionadas e não sucessivas, que estão integradas ao ato de informar, de se informar, de promover informação, contribuindo para a produção da informação, aos modos de produção da informação e às relações de produção. Diante disso, os três modelos permanecem vigentes na contemporaneidade, em função da posição epistemológica da(o) pesquisadora(or) no campo.

Para Capurro (2003) o modelo físico marca o início da Ciência da Informação, no qual a informação seria algo transmitido de um ponto ao outro, com ênfase nos sistemas de informação. Desta forma, a informação "aproxima-se de um sentido estritamente técnico, cujas percepções e interpretações do usuário, no processo de recuperação da informação, não são consideradas." (Almeida *et al*., 2007, p. 19). A partir da década de 1970, surge o modelo cognitivo por meio de pesquisas que evidenciam as necessidades individuais de informação dos usuários "mediante o seu processo mental" (Almeida *et al*., 2007, p. 25).

Na década de 1990, os aspectos sociais adquirem centralidade nas pesquisas da área, com enfoque no contexto social de busca, uso, acesso e apropriação da informação, o que caracteriza o modelo social, que por meio do diálogo com as Ciências Sociais e Humanas possibilita ferramentas teóricas e conceituais para compreensão da realidade social dos indivíduos em interação com a informação. Para Saraiva e Paula (2018, p.3) no paradigma social "[...] a informação é construída na intersubjetividade individual e serve de ponte, de vínculo e de chave de compreensão (ou, por vezes, de incompreensão) entre indivíduos".

Desta forma, o modelo físico preocupava-se com a informação em si, de forma material; o cognitivo passou a considerar também o usuário que acessa a informação e sua relação com a aquisição de conhecimento; o social amplia o escopo de investigação ao considerar o contexto no qual o usuário da informação está inserido. Nesse momento, os sistemas de informação deixam de ser um condicionante para análise da(o) usuária(o), pois o sujeito é considerado nas suas diversas condições e relações sociais conexas à informação – diferentemente dos modelos físicos e cognitivos que "não prescindem da posição central do sistema de informação institucionalizado" (Rabello; Almeida Júnior, 2020, p.4).

Para os estudos de práticas informacionais o paradigma social mostra-se o mais adequado em virtude da relação intersubjetiva entre os indivíduos que interagem com a informação em dado contexto histórico e social. Tal perspectiva surge na subárea estudos de usuários, que também é uma disciplina das graduações de Arquivologia e Biblioteconomia (Pinto; Araújo, 2020).

Dois marcos importantes caracterizam a origem dos estudos de usuário: a Conferência da Royal Society (1948) e a Conferência Internacional de Informação Científica (1958), em Washington. Ambas apresentaram trabalhos sobre os usuários e suas necessidades (Figueiredo, 1994). No entanto, "o termo estudos de usuários apareceu, pela primeira vez, em 1960 substituindo o conceito levantamento bibliográfico" (Pinto, Araújo, 2020, p.16).

Os estudos de usuários fundamentam-se na realização de pesquisas com a finalidade de conhecer o que os usuários precisam em termos de informação e, ao mesmo tempo, saber se as bibliotecas e centros de informação estão atendendo adequadamente tais necessidades. (Figueiredo, 1994). Na mesma linha dos paradigmas da Ciência da Informação, na subárea estudos de usuários as pesquisas se desenvolveram historicamente por meio de três perspectivas teóricas distintas: os estudos de uso da informação (a partir da década de 1930), os estudos de comportamento informacional (no final dos anos de 1970) e os estudos em práticas informacionais (em meados da década de 1990) (Araújo, 2016; 2020).

A primeira fase dos estudos de usuários, nomeada como abordagem ou paradigma tradicional, surge na década de 1930 nos Estados Unidos, compreendendo os estudos de uso realizados por "bibliotecários associados aos docentes da Escola de Biblioteconomia da

Universidade de Chicago" (Figueiredo, 1983, p.43). Esses professores também eram cientistas sociais[11] (Leitão, 2003).

Nessa época, a cidade de Chicago funcionava como uma espécie de laboratório para pesquisas sociais, em virtude do significativo aumento populacional decorrente da chegada de imigrantes de várias nacionalidades. Segundo Coulon (1995, p.11) "[...] o povoado que contava com 4.470 habitantes no recenseamento de 1840, [...] tinha 1 milhão e cem mil, cinquenta anos depois, em 1890, e chegaria a ter cerca de 3 milhões e meio em 1930".

Nesse contexto, entidades governamentais e a academia constaram a necessidade de favorecer o processo de socialização dos imigrantes à sociedade americana, sendo a biblioteca um dos equipamentos usados para esse fim (Araújo, 2010). Desta forma, "[...] começam a ser desenvolvidos estudos de usuários para conhecer esses imigrantes – quem são, que línguas conhecem, que grau de escolaridade possuem, quais interesses etc" (Araújo, 2010, p.6). Cunha (1982, p.6) relata que "À medida que avançaram no tempo, as pesquisas sobre usuários foram se transformando de uma simples descrição para uma postura mais analítica e avaliativa".

> Os primeiros estudos de usuários da informação nasceram a partir de uma demanda muito prática: conhecer o perfil de usuários reais e potenciais de bibliotecas para adequar as coleções e serviços visando a uma maior eficiência, na década de 1930, e conhecer os hábitos de busca e uso de cientistas, de forma a desenvolver melhores serviços de informação científica e tecnológica, na década de 1940 (Araújo, 2016, p.63-64).

Com foco na relação do usuário com os sistemas de informação, nos anos de 1980, as pesquisas na área buscam compreender os aspectos cognitivos envolvidos na necessidade, busca e uso da informação, por meio da adoção de métodos qualitativos de coleta e análise de dados. Tais estudos são conhecidos como "abordagem alternativa, paradigma moderno ou a fase de estudos qualitativos" (Pinto; Araújo, 2020. p.17-18). Discute-se a necessidade de informação por meio de teorias e modelos diversos, em pesquisas voltadas especialmente para o comportamento informacional dos usuários (Berti; Araújo, 2017). Nesses estudos, o indivíduo é considerado como alguém com lacunas a serem preenchidas com a informação. "O ato de conhecimento é tomado como um processamento apenas de somatório de dados" (Pinto; Araújo, 2020, p. 21).

---

[11] De acordo com Leitão (2003) esses docentes faziam parte da Escola de Chicago, termo que se refere a "[...] um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica realizados, entre 1915 e 1940 por professores e estudantes da Universidade de Chicago. [...] Nem sempre se trata, é claro, de uma corrente de pensamento homogênea [...], mas, apesar disso, a Escola de Chicago apresenta diversas características que sem dúvida lhe conferem uma grande unidade e lhe atribuem um lugar particular e distinto na sociologia americana." (Couloun, 1995, p.7)

Na década de 1990, pesquisas passam a analisar os fenômenos informacionais considerando o contexto no qual os indivíduos estão inseridos, originando a abordagem social dos estudos de usuários como uma possibilidade de ampliação dos estudos de comportamento informacional. A realização da conferência *Information Seeking in Context* e a criação em 1996 do grupo de pesquisa *Information Needs, Seeking and use* pela *American Society for Information Science* marcam essa nova fase dos estudos de usuários, que dialoga com o aporte teórico-metodológico nas Ciências Humanas e Sociais (Pinto, Araújo, 2020).

Diante disso, evidencia-se a existência de uma relação entre os paradigmas da Ciência da Informação (Capurro, 2003) e as perspectivas dos estudos de usuários (Araújo, 2020).

> [...] a abordagem tradicional, que envolve os estudos de uso, corresponde ao paradigma físico; a abordagem alternativa, representada pelos estudos de comportamento informacional, relaciona-se ao paradigma cognitivo e a abordagem social, caracterizada pelos estudos das práticas informacionais, está ligada ao paradigma social (Goulart; Kafure, 2021, p.3).

Estabelecida essa contextualização, ressalta-se que as práticas informacionais surgiram como uma crítica aos estudos de comportamento informacional. Para Savolainen (2007), as práticas informacionais atribuem um papel central aos fatores sociais e culturais que caracterizam a busca e o compartilhamento de informações pelos sujeitos, quando comparada à perspectiva de comportamento informacional.

Apesar das duas perspectivas terem a pretensão de compreender as relações entre sujeito e informação, no comportamento informacional aborda-se o caráter individual do sujeito cognitivo em busca de preencher uma lacuna informacional, e nas práticas informacionais o enfoque é dado ao individual e social em interdependência, sendo o contexto "um elemento constitutivo das ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, por elas constituído a partir de uma relação dialógica" (Rocha; Duarte; Paula, 2017, p.39).

Araújo (2020) sistematizou as características das perspectivas dos estudos de usuários, descritas no Quadro 4, o que constitui uma ferramenta de compreensão a respeito da estruturação dos referidos modelos.

Quadro 5 – Modelo de estudos de usuários e suas características

	Estudos de uso	Comportamento informacional	Práticas informacionais
Modelos teóricos	Positivismo e funcionalismo	Behaviorismo e cognitivismo	Etnometodologia e construtivismo
Concepção de usuário da informação	Dados sociodemográficos	Indivíduos com lacuna de informação	Indivíduo que atua sobre o social e recebe influência do social

Principais conceitos	Relevância, sistema de informação, demanda, necessidade, requisito	Necessidade, busca, uso, lacuna	Significado, ação, cultura, identidade
Métodos de estudo	Indicadores quantitativos e correlação de variáveis	Análise de linha do tempo e recomposição de tarefas	Identificação de significados e percepção do social e do cultural
Metodologia de pesquisa	Quantitativa por meio de questionários	Entrevistas descritivas e categorização	Entrevistas interpretativas e grupos focais
Objetos empíricos mais estudados	Cientistas e agentes governamentais	Ambiente empresarial e laboral	Vida cotidiana, saúde, lazer e cultura

Fonte: Araújo, 2020.

É pertinente observar que, apesar de parecer que cada modelo teórico está vinculado apenas a uma dada realidade empírica, essa relação é dinâmica. Conforme Araújo (2020, p.29) "[...] um modelo teórico de como os seres humanos se relacionam com a informação não está limitado a uma determinada realidade empírica, ao estudo de um contexto específico, ele existe para entender distintos fenômenos, distintas situações". Do mesmo modo, existem outras abordagens teóricas que são adotadas no estudo das práticas informacionais, a exemplo da praxiológica, proposta por Pierre Bourdieu.

Berti e Araújo (2017) relatam que autores como Hjorland (2002), Capurro (2003), Rendón Rojas (2005) e Frohmann (2008) propuseram uma "epistemologia social" no campo da Ciência da Informação, que influenciou os estudos de usuários, servindo de base para o conceito de práticas informacionais adotado nas pesquisas realizadas por teóricos como Savolainen (1995), Tajla (1996) e Wilson (2002), a partir da década de 1990.

Araújo (2020) elenca três aspectos confluentes como motivadores para o surgimento dos estudos das práticas informacionais no campo da Ciência da Informação: uma crítica aos estudos de comportamento informacional; o uso de uma abordagem praxiológica das Ciências Humanas e Sociais; e uma virada sociológica na Ciência da Informação.

Além da contribuição da abordagem praxiológica proposta por Bourdieu, por meio do conceito de *práxis* (Araújo, 2017), o estudo de práticas informacionais se origina do arcabouço intelectual das Ciências Humanas como um todo, com diversas tradições de pesquisa, como a Etnometodologia (Araújo, 2013). "Já Talja (2005) e Savolainen (2007) consideram o conceito como advindo da Sociologia e Antropologia" (Rocha; Gandra, 2018, p. 569).

As práticas informacionais analisam as interações entre os sujeitos e a informação, sendo estas construídas de forma individual e coletiva (Rocha; Duarte; Paula, 2017). Desta forma, a informação é "um construto social, provido de valor ideológico, podendo ser apropriada de maneira paradoxal, reproduzindo ou questionando a ordem social (Pinto; Araújo,

2022, p. 541). Marteleto (1995, p.134) completa que "[...] quando a informação é discutida no âmbito social, as práticas informacionais tornam-se um mecanismo na elaboração de significados e valores". Portanto, a "informação é um operador de relação ou, ainda, um indicador de mediação que possibilita e é possibilitado pelas relações sociais" (Araújo, 2001, on-line).

Pinto e Araújo (2020, p. 28) ressaltam que apesar da diversidade de perspectivas teórico-metodológicas sobre práticas informacionais que orientam os estudos empíricos, "todos partem do princípio da pesquisa qualitativa, da consideração do sujeito e sua relação com o contexto local ou com uma perspectiva histórico-social mais ampla". Portanto, há várias formas de analisar os fenômenos informacionais em virtude da singularidade das práticas informacionais, que ocorrem em contextos sociais, culturais e históricos dinâmicos. Pinto e Araújo (2020, p. 29) as definem como "[...] processos que envolvem as necessidades, a busca, o uso, a produção e a disseminação de informações pelos indivíduos em todos os momentos da sua vivência dada em determinadas condições históricas e sociais, que variam no espaço e no tempo".

Diante desse conceito fica evidente que a realidade empírica observada, a partir de categorias sócio-históricas, é determinante na escolha da abordagem teórico-metodológica que servirá de lente para observação do fenômeno informacional analisado em determinado espaço e tempo. Portanto,

> [...] não podemos deixar escapar a essência social e histórica da nossa existência, de como a vida em comunidade conforma nosso entendimento de mundo e nossas ações ao mesmo tempo em que também refletimos e atuamos sobre o mundo buscando, usando, criando, recriando e disseminando informações sobre absolutamente tudo o que nos rodeia (Pinto; Araújo, 2020, p.29).

Na perspectiva das práticas informacionais, a adoção do termo sujeito informacional torna-se mais adequada do que usuário da informação, tendo em vista que se discute a ação desse indivíduo ao lidar com a informação num contexto amplo que não depende necessariamente da sua relação com os sistemas de informação. Além disso, evidencia a sua ação protagonista no contexto da vida cotidiana, compreendendo o sujeito como "[...] indissociável do contexto sociocultural e da informação como construção social [...]" (Rocha; Gandra, 2018, p. 573).

Portanto, o sujeito informacional é protagonista das ações que envolvem a informação, influenciando e sendo influenciado por sua realidade social (Ferreira *et al,* 2019), atuando por meio de uma teia de relações individuais e coletivas, característica inerente às práticas informacionais. Esse sujeito "apreende a realidade e a representa de acordo com referenciais

que são construídos coletivamente, mas que são redefinidos de acordo com a subjetividade de cada um" (Rocha; Gandra, 2018, p. 570).

Assim, a ação do sujeito informacional interfere no contexto em que ele está inserido por meio de uma busca de entendimento, influenciada por sua visão de mundo, resultando em discursos e significados, numa dinâmica de constante negociação (Rocha; Gandra, 2018).

Para Ferreira *et al.* (2019) o sujeito informacional, orientado por suas experiências particulares e coletivas, compreende e interpreta a informação visando alterar o contexto em que está inserido. De maneira intersubjetiva, "informação e conhecimento são construções sociais resultantes dessas interações" (Rocha; Gandra, 2018, p. 576). Além disso, o sujeito lida com a realidade também a partir dos seus sentimentos e interesses, num processo de construção mútua de significados por meio da assimilação e acomodação na busca pelo conhecimento (Gandra; Araújo, 2016).

Rocha e Gandra (2018) defendem que a noção de cultura é essencial aos estudos de práticas informacionais, por interconectar todas as demais dimensões do sujeito. Nesse sentindo "busca-se a relação de cada ação do sujeito com a cultura e com os referenciais sociais que o cercam. Esses referenciais, é importante salientar, são constituídos por nós mesmos e nos constituem, mutuamente" (Rocha; Gandra, 2018, p. 582).

Silva *et al.* (2022) argumentam que dois movimentos significativos de expansão decorrem do fato dos estudos das práticas informacionais considerarem os processos informacionais como fenômenos sociais. O primeiro refere-se aos objetos empíricos, que vão além das bibliotecas, arquivos e centros de informação, ampliando-se para os diversos contextos da vida cotidiana. O segundo trata-se da adoção do aporte teórico que alicerça estudos desse tipo, por meio de uma relação dialógica com uma diversidade teórico-metodológica dos campos das Ciências Sociais, sobretudo, advindos da sociologia, assim como da antropologia, psicologia e da comunicação – fato que confirma o caráter social da informação, propiciando uma discussão ampliada da realidade social.

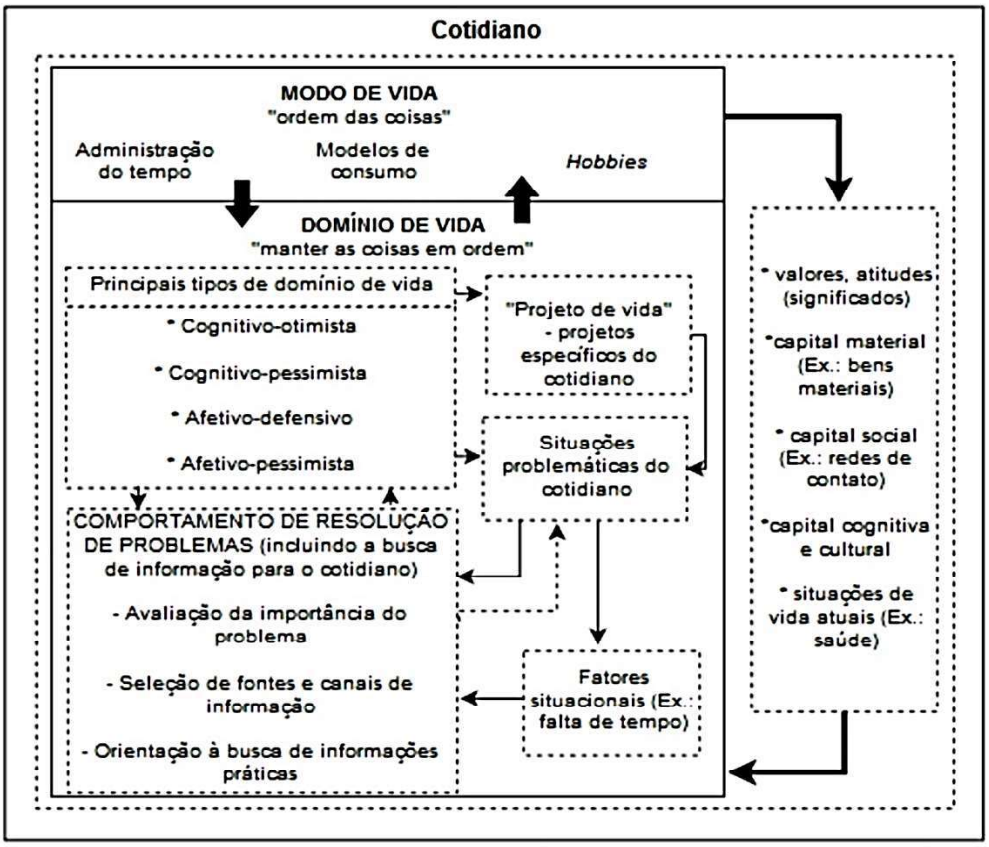
Reijo Savolainen, Sanna Talja e Kimmo Tuominem, Annemaree Lloyd e Pamela McKenzie foram os primeiros pesquisadores a desenvolverem estudos sobre práticas informacionais. Savolainen (2007) sugeriu a substituição do termo comportamento informacional por práticas informacionais, em virtude do enfoque behaviorista das abordagens cognitivas, por uma perspectiva que considera o sujeito em um contexto social e histórico, bem como suas relações sociais (Araújo, 2020). Savolainen (2007) questionava até que ponto os pesquisadores que adotavam os termos consideravam "as implicações discursivas dos conceitos" (Pinto, Araújo, 2020, p.20). Tendo em vista a compreensão de que "[...] os discursos

são construídos a partir da seleção, organização e combinação de conceitos, num contexto de disputa pelo poder e ocultamento das ideologias" (Pinto; Araújo; 2020, p.20).

Entre os modelos explicativos desenvolvidos por teóricos dedicados aos estudos das práticas informacionais destacam-se alguns aspectos das pesquisas realizadas por Reijo Savolainen (1995) e Pâmela de McKenzie (2003). O primeiro, fundamentado no conceito de Habitus (Bourdieu, 1983), propõe a definição de práticas informacionais com ênfase no processo de busca, uso e compartilhamento de informações por parte dos sujeitos sociais nas atividades da vida cotidiana, o que possibilitou uma ampliação da análise dos contextos de interação com a informação (Costa; Furtado, 2021).

Savolainen (1995) desenvolveu o modelo *Everyday Life Information Seeking – ELIS* (modelo de busca por informação na vida cotidiana) apresentado na Figura 2, resultado de um estudo empírico com dois grupos de profissionais com níveis de educação formal distintos (trabalhadores da indústria e professores), para analisar como as pessoas desses grupos buscavam e usavam a informação para se orientarem no cotidiano e solucionar problemas, considerando os aspectos socioculturais dos sujeitos (Goulart; Kafure, 2021).

Figura 2- Modelo de busca por informação na vida cotidiana



Fonte: Elaborado por Rocha; Duarte e Paula (2017) adaptado de Savolainen (1995).

Nesse estudo, Savolainen (1995) concluiu que as práticas de busca de informação são influenciadas pelo modo de vida das pessoas, e esse modo é influenciado por elas. Além disso, "[...] o tipo de domínio da vida afeta os modos pelos quais os indivíduos se aproximam dos problemas cotidianos e levantam informações práticas para facilitar o encaminhamento da problemática e a sua consequente solução" (Goulart; Kafure, 2021, p.5-6).

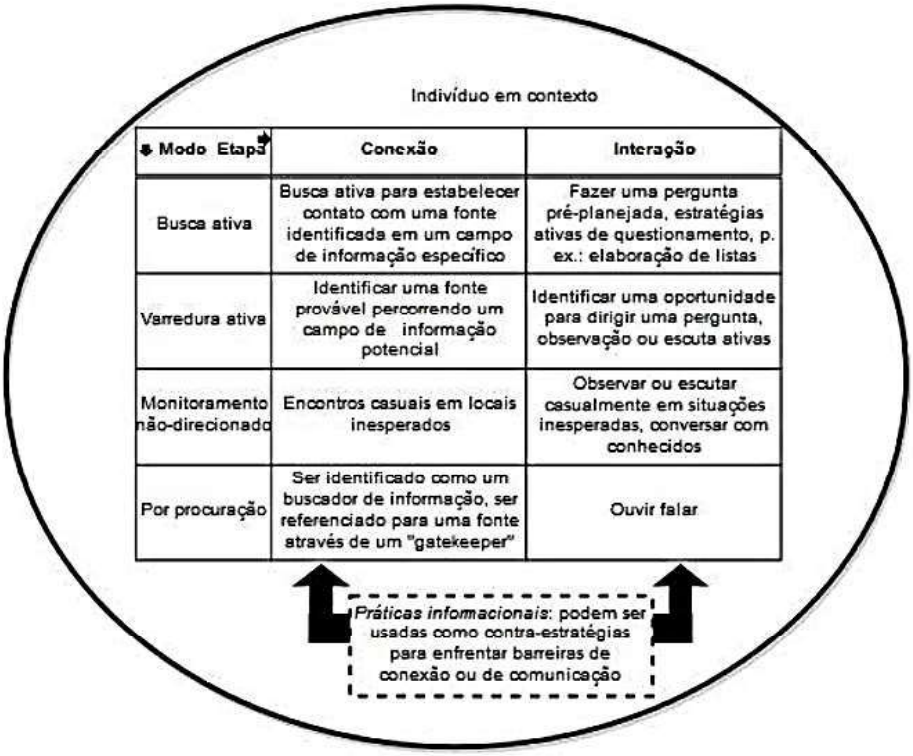
Para Pinto e Araújo (2020) apesar de Savolainen (1995) se basear no conceito de Habitus, ele não enfatiza questões relacionadas à historicidade, classes sociais, conflitos e diferenças entre os grupos sociais, que são consideradas pertinentes para Bourdieu (1983). Assim, o modelo *ELIS* está circunscrito às relações contextuais dos sujeitos.

Com base no conceito de vida cotidiana proposto por Savolainen (1995), Pâmela McKenzie (2003) desenvolveu o modelo bidimensional de práticas informacionais, conforme Figura 3, resultado de uma pesquisa com mulheres grávidas de gêmeos. O modelo contempla duas fases sequenciais: conexão e interação, que são combinadas a "quatro modos de práticas informacionais: busca ativa, escaneamento ativo, monitoramento não direcionado e por procuração" (Goulart; Kafure, 2021, p.8). Ressalta-se que os modos não precisam seguir, necessariamente, uma ordem estabelecida (Saraiva; Paula, 2018).

McKenzie (2003) considera que os aspectos fortuitos no processo de busca de informação têm a mesma relevância da busca ativa pela informação (Ferreira *et al*, 2019). A autora (2003) nomeia de *serendipty* o encontro casual com informações "em qualquer situação ou em qualquer lugar, quando o indivíduo se depara com outro numa situação parecida com aquela que lhe causou a demanda por informação" (Pinto; Araújo, 2022, p. 548).

Com base nos resultados da pesquisa, Mckenzie (2003) defendeu que o uso do conceito de comportamento informacional não seria apropriado, pois as participantes do estudo relataram o encontro com a informação mesmo quando não estavam realizando uma busca ativa para preencher uma lacuna informacional, o que exigiria uma ação cognitiva do sujeito, sendo, portanto, o termo mais adequado práticas informacionais, que vai além do comportamento informacional (Goulart; Kafure, 2021).

Figura 3- Modelo bidimensional de práticas informacionais



Fonte: Elaborado por Goulart e Kafure, 2021, adaptado de MacKenzie, 2003.

Os modelos de práticas informacionais propostos por Savolainen (1995) e por McKenzie (2003) propiciam a elucidação do processo de busca e compartilhamento de informações no cotidiano, a partir de campos empíricos distintos, que representam microcosmos da realidade inseridos na estrutura social. Nesse sentido, é pertinente compreender os modelos como ferramentas metodológicas para observar um contexto informacional específico, sendo uma lente inicial de observação do fenômeno. Em virtude da complexidade e diversidade das práticas informacionais desenvolvidas por sujeitos inseridos em grupos específicos e contextos diversos, faz-se necessário um olhar que preserve a fluidez, autonomia e dinâmica das práticas informacionais que ocorrem em cada campo analisado.

Portanto, a adoção de modelos de práticas informacionais deve ser pautada em uma perspectiva teórico-metodológica bem fundamentada visando "estudar o sujeito informacional enquanto ser social e as práticas informacionais enquanto evidenciadoras da cultual [*cultura*] de tais sujeitos" (Cruz, 2018, p. 84, grifo nosso).

Tecidas as considerações sobre a perspectiva das práticas informacionais no contexto da Ciência da Informação, discute-se a seguir a Teoria da Prática Social, proposta por Theodore Schatzki, adotada como abordagem teórico-metodológica das práticas nesta pesquisa.

3.3 Teoria da Prática Social

Tendo em vista que, a perspectiva teórico-metodológica desta tese é orientada pelas práticas informacionais no âmbito da Ciência da Informação, busca-se alicerce nas Ciências Sociais e Humanas a partir da proposta do filósofo Theodore Schatzki (1991, 2003, 2012, 2016). Ressalta-se que o autor não nomeou sua teoria, portanto não há uma convenção em relação ao uso do termo "práticas" ou "prática". Nessa pesquisa, utiliza-se o termo Teoria da Prática Social (TPS), de maneira a especificar a referida teoria.

Para Schatzki (2016) as ideias essenciais que constituem os fenômenos sociais referem-se às ontologias que são incorporadas nas teorias sociais. O autor, portanto, compreende as ontologias como "afirmações sobre a constituição e estrutura básicas, sobre as dimensões ou elementos de um fenômeno particular ou área associada" (Schatzki, 2016, p.29, tradução nossa).

A TPS incorpora uma ontologia social, elaborada em três fases distintas e complementares, a saber: a ontologia espacial (Schatzki, 1991), a ontologia contextual (Schatzki, 2003) e a ontologia plana (Schatzki, 2016). Esse percurso ontológico foi se sofisticando e se consolidando ao longo dos anos por meio de categorias conceituais que dão corpo a teoria, tendo como unidade de análise básica as práticas. Seguem as contribuições de cada uma dessas ontologias.

Na ontologia espacial, Schatzki (1991) apresenta um relato filosófico que pode orientar a pesquisa empírica, servindo de modelo para analisar a espacialidade social. Para o autor (1991) o espaço social é um elemento pertinente e muitas vezes negligenciado pelos pesquisadores sociais, para estudar as formações sociais como: "economias, religiões e esportes" (Schatzki, 1991, p. 650, tradução nossa). Além disso, o autor defende que uma dimensão relevante para o espaço social é "a abertura e ocupação de locais para atividades que ocorrem automaticamente sempre que há vida humana" (Schatzki, 1991, p. 650, tradução nossa).

Para Schatzki (1991) a espacialidade social é formada por dois tipos de espaços: o objetivo e o social. O espaço objetivo refere-se inicialmente, ao próprio espaço físico, como um lugar que pode conter vários objetos físicos.

> Como a realidade social abrange uma infinidade de objetos, por exemplo, seres humanos, ferramentas e edifícios, ela exibe características de espaço objetivo. Por exemplo, as pessoas ocupam posições espaciais umas em relação às outras e as suas atividades são distribuídas no espaço objetivo. A realidade

> social, contudo, não é apenas um amontoado de objetos (Schatzki, 1991, p. 651, tradução nossa).

O espaço social está interligado ao espaço objetivo, mas, vai além dele, sendo formado pelas relações entre os objetos e as pessoas que nele se encontram. Enquanto a realidade social é formada por "vidas humanas inter-relacionadas [...] O espaço social é a abertura e ocupação dos "ondes" da existência humana que ocorre automaticamente junto com as vidas inter-relacionadas" (Schatzki, 1991, p. 651, tradução nossa).

Nessa perspectiva, se as pessoas desaparecessem do espaço objetivo, não haveria o espaço social, no qual as atividades humanas moldam e são moldadas pelo espaço onde elas ocorrem. Para fazer essa distinção, Schatzki (1991) toma emprestadas as ideias de Heidegger (1978) de que a espacialidade é algo inerente às vidas humanas.

> Minha concepção, por outro lado, parte da ideia de Heidegger de que a existência humana sempre constitui seu "lá". Isso significa que a vida humana automaticamente abre (na linguagem de Heidegger, erschliesst) um nexo de lugares onde ela mesma ocorre. Obviamente, uma vez que a realidade social é inter-relacionada, em vez de vidas individuais, uma pessoa sempre avança através de nexos de lugares que uma pluralidade de vidas humanas abriu juntas. A agência humana é de fato espacial (Schatzki, 1991, p. 651-652, tradução nossa).

Além disso, Schatzki (1991) argumenta ainda que parte da geografia humanística para compreender o sentido que as pessoas têm do mundo e dos objetos que fazem parte dele. Nessa linha ele acrescenta o caráter prático do espaço.

> O mundo que Heidegger imagina que as pessoas habitam é em grande parte um mundo prático de ação em que o significado é articulado, em parte como conjuntos de lugares. Ao contrário de alguns tipos de significado que o mundo pode conter para as pessoas, os lugares formam um espaço – o mundo prático é um espaço para atividade (Schatzki, 1991, p. 652, tradução nossa).

Outro aspecto relevante apontado por Schatzki (1991) é o caráter coletivo do espaço social, que consiste na "abertura compartilhada e inter-relacionada da ocupação de lugares por pluralidades de vidas, [...] independente da experiência" (Schatzki, 1991, p. 652, tradução nossa).

Diante disso, a ontologia espacial visa refletir sobre a natureza do espaço e como ele se relaciona com o mundo social, o que auxilia a compreender as interações humanas e formações sociais na vida cotidiana a partir da dimensão espacial, tendo em vista que o espaço social só existe quando há vidas humanas em atividades organizadas (Schatzki, 1991).

Dando seguimento à ontologia social, Schatzki (2003) inaugura a segunda fase, na qual o "espaço" da primeira fase é ampliado para "contexto". Assim, a ontologia contextual "retrata o social como uma malha de práticas humanas e arranjos materiais" (Schatzki, 2003, p. 174, tradução nossa). Portanto, a vida social está vinculada diretamente a um contexto no qual ela se desenvolve.

Schatzki (2003) argumenta que a ontologia contextual difere tanto das ontologias individualistas quanto das societistas[12]. Defende que a coexistência humana e os fenômenos sociais fazem parte de um contexto mais amplo, que não pode ser analisado apenas como caraterísticas dos indivíduos em interrelações. Assim, a ontologia contextual se une:

> [...] à causa do societismo contra o individualismo ao contextualizar as ações, estados mentais e relações dos indivíduos dentro de perspectivas sociais mais amplas. Inversamente, se junta ao individualismo contra os societismos tradicionais ao espiar uma continuidade de existência entre esse material individualista e a visão mais ampla que forma seu contexto. Por causa disso, as ontologias contextuais são capazes de iludir duas críticas difusas, a da incompletude dirigida ao individualismo e a da reificação nivelada ao societismo (Schatzki, 2003 p.181 tradução nossa).

O contexto para Schatzki (2003) abrange três tipos. O primeiro inclui a localização no espaço-temporal objetivo (localização no tempo e espaço em que as atividades ocorrem), a localização teleológica (abrange as hierarquias de fins, propósitos e tarefas) e a localização de atividade, ou seja, um local onde ocorre uma atividade em particular. O segundo diz respeito à região mais ampla na qual os fenômenos existem e ocorrem. E o terceiro, trata-se daquele reino ou conjunto de fenômenos do qual é intrinsecamente uma parte.

Na perspectiva da ontologia contextual, Schatzki (2003) define categorias conceituais que são essenciais para o desenvolvimento da Teoria da Prática Social e como essas categorias se relacionam.

> A ontologia que defendo trata o contexto da existência social como uma malha de práticas e arranjos. Por "práticas" quero dizer atividades humanas organizadas. [...] Cada uma é um conjunto aberto de ações ligadas por conjuntos de entendimentos (relacionados à ação), uma coleção de regras (fórmula explícita) e uma estrutura teleoafetiva (uma série de fins, projetos e tarefas normatizados e hierarquicamente ordenados, em graus variados aliados a emoções normatizadas) (Schatzki, 2003, p.191, tradução nossa).

---

[12] O termo societistas é usado em oposição aos autores que desenvolveram ontologias tradicionais consideradas individualistas, como Max Weber e Herbert Simon, referindo-se por exemplo, ao holismo de Marcel Mauss; à Sociologia de Émile Durkheim e ao estruturalismo de Lévi-Strauss (Santos; Silveira, 2015).

Schatzki (2003) argumenta que esse conjunto de regras, entendimentos e estrutura teleoafetiva organizam as ações de uma prática. No entanto, ele não é de natureza individual; na verdade, tais estados mentais são incorporados pelos praticantes, como uma versão desse conjunto (aberto de ações) que organiza as práticas. Apesar do processo de aprendizagem que propicia a incorporação das práticas, as pessoas desenvolvem apenas versões desses estados mentais normatizados (Passos; Bulgacov, 2019).

Portanto, para Schatzki (2003) as práticas não determinam as ações dos participantes, porém os estados mentais dos seus praticantes orientam sua forma de agir. “A organização da prática está “lá fora” na prática; apenas versões de diferentes partes dela estão “aqui” nas mentes de diferentes indivíduos” (Schatzki, 2003, p.194, tradução nossa).

O contexto das práticas no mundo social é definido pela maneira como as pessoas se conectam; para Schatzki (2003), isso pode ocorrer de duas formas: cadeias de ação (envolvendo diferentes pessoas) e semelhanças (incluindo a afinidade de objetivos, projetos e emoções). Além do caráter humano dessas conexões, o autor elenca uma segunda dimensão não humana que também promove essa conexão, que são os “[...] arranjos materiais de pessoas, artefatos, organismos e coisas. Um arranjo de tais entidades é uma configuração na qual elas têm significado e identidade” (Schatzki, 2003, p.195, tradução nossa).

Dessa forma, os arranjos materiais constroem os cenários das práticas, ao mesmo tempo em que são moldados pelas práticas. Portanto, há um entrelaçamento entre as práticas e os arranjos materiais, o que Schatzki (2003) vai nomear de malha de práticas humanas e arranjos materiais; essas malhas, por sua vez, se interpenetram para a constituição de redes de malhas e confederações de malhas, de forma não sistemática. “Este nexo imensamente complexo é o contexto geral da coexistência humana em qualquer momento ou duração do tempo” (Schatzki, 2003, p.195, tradução nossa).

Na ontologia contextual, as práticas fazem uma mediação entre os elementos macro e micro da sociedade. Na medida em que as práticas não têm um caráter individual, elas se desenvolvem a partir de estados mentais que complementam a compreensão de fenômenos sociais específicos. Além disso:

> As malhas não são totalidades, pois nem elas nem as práticas individuais estão sujeitas a princípios dinâmicos ou forças causais diferentes daquelas que incidem sobre os indivíduos. Além do mais, porque práticas, arranjos e suas malhas são fenômenos espaço-temporais, eles são fenômenos de um tipo fundamentalmente diferente das estruturas abstratas do estruturalismo (Schatzki, 2003, p.196, tradução nossa).

Em 2012, antes de desenvolver a terceira fase da sua ontologia social, Theodore Schatzki publicou o artigo *A Primer on Practices,* no qual o apresenta um panorama sobre os principais conceitos que constituem sua teoria da prática (Passos; Bulgacov, 2019). Nessa perspectiva, Schatzki (2012) mantém o sentido semântico de algumas categorias que se interpenetram para constituir o mundo social, que são propostas na ontologia contextual, porém, com mudanças na sua nomenclatura, conforme descrita no Quadro 6.

Quadro 6- Equivalência dos termos nas ontologias de Schatzki

Equivalência dos termos	
A new societist social ontology (2003)	*A primer on practices (2012)*
malha (*mesh)*	pacote (*bundle*)
redes de malhas (*net of meshes*)	constelações *(constellations)*
confederações de malhas *(confederation of nets)*	constelações maiores (*constellations larger)*
nexo imensamente complexo *(immensely complex nexus)*	plenum social (total plenum)

Fonte: Autoria própria, a partir de Schatzki (2003, 2012).

Em virtude da ontologia contextual, ter sido publicada anteriormente opta-se por utilizar os termos mais recentes adotados por Schatzki (2012). Desta forma, os pacotes são conjuntos de práticas e arranjos materiais que estão interligados de maneira complexa e abrangente; esses pacotes formam constelações, e as constelações formam constelações maiores. “O plenum social formado por este labirinto de práticas e arranjos vinculados é o contexto geral onde a vida social acontece” (Schatzki, 2012, p.21).

Schatzki (2012) mantém as categorias que organizam as práticas discutidas na ontologia contextual e acrescenta que as regras fazem parte da vida cotidiana do ser humano, sendo constantemente formuladas e produzidas. Os entendimentos têm, ao mesmo tempo, tanto um caráter prático de saber fazer, quanto de valor abstrato em relação a esse fazer. Ademais, o aspecto afetivo da estrutura teleoafetiva envolve: “as emoções e humores que as pessoas que praticam devem ou podem expressar de forma aceitável. As práticas variam em quão robusta é sua organização afetiva” (Schatzki, 2012, p.16, tradução nossa).

Na teoria social há uma grande diversidade de teorias sobre os estudos das práticas. A despeito disso, Schatzki (2016) elenca a existência de três pontos de convergência entre as(os) várias(os) autoras(es): o primeiro diz respeito ao uso do termo “práticas” como base das teorias; o segundo refere-se ao caráter social das práticas, pois são executadas por vários indivíduos; e o terceiro parte da ideia de que os fenômenos sociais significativos estão fundamentados nas práticas. “E, como Schatzki (2016) ressalta, o segundo e o terceiro ponto de concordância entre

os teóricos das práticas têm a ver com a ontologia. Ou seja, as teorias estão partindo de uma só ontologia, que é a ontologia plana" (Passos; Bulgacov, 2019, p.8).

Portanto, na terceira fase da ontologia social, Schatzki (2016) defende a Teoria da Prática Social como uma ontologia plana – ou seja, os fenômenos sociais ocorrem em um único nível (ou nenhum) da realidade, não há diferenças ou hierarquia. Tais fenômenos podem ser compreendidos por meio das práticas, cujos elementos formadores também não sofrem separação. Portanto, não há uma relação de causalidade ou superioridade entre a coexistência humana numa prática local e a estrutura social mais ampla.

> As ontologias de prática são planas porque, em primeiro lugar, têm as práticas como elemento central para compreender a constituição dos fenômenos sociais e, em segundo lugar, assume que as práticas só se estendem a um nível (Schatzki, 2016, p.30, tradução nossa).

Na ontologia plana Schatzki (2016) mantém o conceito de *plenum* social para indicar o lugar no qual todos os todos os fenômenos sociais ocorrem no mesmo nível ontológico, ou seja, estão no mesmo plano da realidade. Portanto, nessa perspectiva, os elementos formadores de todos os fenômenos sociais são do mesmo tipo.

Em síntese, a ontologia social que alicerça a Teoria da Prática Social tem início com a ontologia espacial (Schatzki, 1991), na qual o espaço social está no centro da análise da realidade social, sendo um lugar organizado onde as atividades humanas acontecem. Na ontologia contextual (Schatzki, 2003) o espaço social dá lugar ao contexto, que abrange indivíduos interrelacionados, regras, entendimentos, práticas e arranjos materiais. Na ontologia plana (Schatzki, 2012) o conjunto de práticas e arranjos materiais ocorrem em apenas um nível (ou nenhum) da realidade social. Portanto, "[...] uma prática social explica a realidade social na qual ela está inserida" (Passos; Bulgacov, 2019, p. 8).

Ressalta-se que essa pesquisa se enquadra numa perspectiva organizacional, pois as atrizes sociais estão vinculadas a um mesmo departamento de uma universidade pública, que por sua vez, faz parte do sistema educacional público de ensino superior e ao Ministério da Educação. Portanto, importa considerar as implicações da TPS para os estudos organizacionais.

> A primeira implicação da perspectiva de Schatzki para os estudos organizacionais é perceber as organizações com base na ontologia plana. Para isso, de acordo com Schatzki (2005), pressupõe-se, em primeiro lugar, que as organizações são um emaranhado de arranjos de práticas, sendo um produto de ações executadas dentro de uma prática. Em segundo lugar, a organização é uma malha, que abrange práticas em graus variados e arranjos materiais novos e antigos. E, em terceiro lugar, as organizações continuam sua existência por meio da perpetuação de suas práticas e manutenção de seus arranjos (Passos; Bulgacov, 2019, p.10).

Diante do exposto, o processo de resiliência informacional de gênero nessa pesquisa encontra na perspectiva das práticas informacionais (Pinto; Araújo, 2020) uma abordagem coerente para o seu desenvolvimento. Ao tempo em que as categorias propostas por Schatzki (1991, 2003, 2016) propiciam ferramental teórico-metodológico para a articulação entre os aspectos macrossociais, como a Divisão Sexual do Trabalho na docência durante o contexto pandêmico; e microssociais, como as categorias que organizam as práticas informacionais desenvolvidas na relação intersubjetiva das atrizes sociais, no enfrentamento coletivo das barreiras informacionais, a partir de estruturas socioemocionais que são mobilizadas pelos afetos no grupo. Ressalta-se que essa articulação é possível a partir das práticas, que constituem a unidade básica de análise.

3.4 Considerações sobre o estudo das práticas e da resiliência informacional

Diante do exposto, considera-se que nesta pesquisa o conceito de resiliência informacional e o de Divisão Sexual do Trabalho (apresentado na seção 5 desta tese), são categorias conceituais basilares neste trabalho – já que são refletidos a partir da perspectiva das práticas: no contexto da Ciência da Informação, por meio das práticas informacionais; no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, com o aporte teórico-metodológico da Teoria da Prática Social (Schatzki, 1991, 2003, 2012, 2016).

Estabelecida essa delimitação, ressalta-se que, na revisão de literatura sobre práticas informacionais, as especificidades do conceito de práticas informacionais colaborativas não são aprofundadas, o que demonstra que não há um consenso teórico sobre o termo. Entretanto, infere-se que esse tipo de prática pode ser compreendido, de forma tácita, como a disposição mútua dos sujeitos informacionais que vivenciam uma situação de adversidade semelhante, em contribuir com o compartilhamento de informações que sejam relevantes para o enfrentamento coletivo do estado de incerteza informacional, resultando no desenvolvimento de competência em informação necessária para a ressignificação de um ambiente informacional complexo e desconhecido.

Em acréscimo a esse apontamento, compreende-se que tanto Brasileiro (2017) quanto Sousa (2022) adotam o termo colaborativo para se referir à dimensão coletiva das práticas informacionais em comparação com a dimensão individual. Ao mesmo tempo, Lloyd (2014) defende que as fases de orientação, ajuste e ressignificação se desenvolvem a partir de práticas informacionais colaborativas, que podem ocorrer de forma “consciente ou não” (Brasileiro; Freire, 2015).

Brasileiro e Freire (2015, p. 200) destacam na perspectiva de Lloyd (2014) “o fato de a resiliência ser construída nas práticas informacionais situadas[...] e por meio de uma estratégia informacional de enfrentamento coletivo”. Silva *et al* (2020) elucidam que os conceitos de resiliência informacional e letramento informacional são complementares, pois, para Lloyd (2014) o segundo é constituinte do primeiro. Além disso, as pesquisas empíricas sobre esses os conceitos “demonstram significativa relação com conceito de práticas informacionais, pois analisam sujeitos contextualizados em seu processo de aquisição de ‘habilidades informacionais’ em ambientes diversos” (Silva *et al*., 2020, 444-445).

Diante do exposto, compreender a relação entre práticas informacionais e resiliência informacional, no contexto do paradigma social da Ciência da Informação, pressupõe discutir o percurso histórico do campo, com a construção de uma perspectiva de caráter social e intersubjetiva, lançando luzes sobre grupos sociais que passam pela ruptura de suas bases informacionais estabelecidas, no enfrentamento de um estado de incerteza informacional que não atinge apenas os aspectos cognitivos, incluindo as dimensões sociais, culturais e emocionais.

Há de se pensar que com o objetivo de superar o estado de incerteza, os sujeitos buscam informações/apoio nos grupos sociais próximos formados por familiares e amigos, colegas de trabalho, especialistas na área, bem como no ambiente digital de uma forma geral. Nos grupos de WhatsApp que são constituídos por sujeitos que vivenciam a mesma realidade, há uma disposição em compartilhar vivências em comum, em consonância com o tipo de vínculo afetivo, objetivos em comum e o nível de confiança estabelecido nas relações entre as pessoas do grupo.

Ademais, fica evidente a existência de uma relação intrínseca entre o processo de resiliência informacional, competência em informação e práticas informacionais, sobretudo no contexto de informações sobre saúde, como é o caso da pandemia provocada pela covid-19. Dessa maneira, as práticas informacionais constituem o processo de resiliência informacional, na medida em que estão presentes no enfrentamento coletivo de barreiras informacionais.

Considerando a relevância do contexto social no qual se insere o fenômeno analisado nesta pesquisa, na próxima seção apresenta-se um panorama sobre a crise sanitária global provocada pela covid-19 no Brasil, por meio das implicações no âmbito informacional e na vida das mulheres.

4 CRISE SANITÁRIA GLOBAL PROVOCADA PELA COVID-19

A covid-19 é uma doença infecciosa de rápido contágio. A palavra covid refere-se à *Corona Virus Disease*, e o número "19" é relativo ao ano de 2019, quando surgiram os primeiros casos. A doença é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, "transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala" (Cavalcante *et al.,* 2022, p.32). Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia[13] em virtude da existência de surtos simultâneos da doença em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020).

O primeiro caso oficial da covid-19 ocorreu na cidade de Wuhan, na China. Em menos de três meses, mais de 210 países e territórios sofriam com contaminações e mortes provocadas pela doença. Apesar de ser um fenômeno em escala global não ocorreu de forma homogênea, pois os aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais, coletivos e relacionados às condições de saúde dos sujeitos influenciam a intensidade e o agravamento da doença (Matta *et al,* 2021). "É possível estabelecer padrões [...] compreender a sua mecânica biológica e sua transmissibilidade. Mas um vírus sozinho não faz pandemia, tampouco explica o processo saúde e doença presente em diferentes contextos" (Matta *et al*, 2021, p.15).

A pandemia resultou em medidas de distanciamento social e bloqueios para tentar conter a propagação do vírus, o que gerou uma diminuição significativa da atividade econômica em todo o mundo, impactando a economia global, causando aumento do desemprego e dificuldades financeiras para muitas pessoas e empresas.

Harari (2020) demonstrou a necessidade de planejamento para futuras ameaças globais, argumentando que a pandemia exemplifica como a cooperação global e a inovação tecnológica são fundamentais para lidar com essas ameaças. Além de ressaltar que as tecnologias e as informações geradas deveriam ser usadas de maneira ética e justa, mitigando a ampliação das desigualdades e assegurando os direitos humanos. Isso inclui garantir que as tecnologias de saúde, como as vacinas, sejam distribuídas de forma equitativa e acessível, independentemente de renda ou localização geográfica.

---

[13] A OMS diferencia os termos: pandemia, surto, epidemia e endemia. Na pandemia há surtos simultâneos de uma doença que surge numa localidade e se espalha em vários países e continentes; surtos ocorrem quando uma doença é disseminada numa localidade em números crescentes e em pouco tempo; epidemias se caracterizam com o crescimento de uma doença acima do esperado, em diversas regiões; endemias referem-se à frequência com que uma doença aparece numa determinada região, sem se espalhar para outros lugares (Freitas, 2020).

O autor (2020) pontuou ainda a importância de assegurar que as políticas públicas e as medidas de enfrentamento da pandemia sejam desenvolvidas de forma participativa, atentando para a perspectiva de grupos marginalizados e vulneráveis, garantindo assim, no caso das comunidades indígenas, acesso a informações e recursos em sua língua e formato culturalmente apropriados.

> O que fez com que o ebola passasse de uma doença relativamente rara para uma epidemia devastadora foi uma única mutação em um único gene de um único vírus que infectou um único ser humano, em alguma parte da região de Makona, na África Ocidental. [...] A nova cepa era quatro vezes mais infecciosa nos humanos. [...] O mundo todo compartilha um interesse crucial em não dar esse tipo de oportunidade ao coronavírus. E isso significa que devemos proteger todas as pessoas em todos os países (Harari, 2020, p.20-21).

Com base no conceito de sindemia,[14] proposto por Singer *et al.* (2017), considera-se que a covid-19 atinge populações em vulnerabilidade social de forma mais agressiva, em razão dos aspectos sociais, ambientais, bem como da interação sinérgica com comorbidades como diabetes, obesidade e hipertensão, que agravam o quadro de saúde. Para Singer e*t al.* (2017) uma abordagem sindêmica analisa como certas doenças interagem biologicamente em indivíduos de determinadas populações, e como os ambientes sociais caracterizados por desigualdade e injustiça social contribuem com essa combinação de doenças para a vulnerabilização das pessoas.

Portanto, além da vacinação, testagem e medidas de biossegurança, como uso de máscara, isolamento social e uso de álcool em gel, questões relacionadas às desigualdades sociais, como desemprego, insegurança alimentar, condições de moradia precárias e falta de saneamento básico são aspectos que devem ser considerados como essenciais para a construção e implementação de políticas públicas de saúde, economia e educação, visando mitigar as consequências da pandemia de covid-19.

4.1 Pandemia da covid-19 no Brasil

No Brasil, as respostas à pandemia foram marcadas por uma série de erros, negacionismo, desinformação, corrupção e falta de investimentos. Mais de 714 mil pessoas

[14] Sindemia é um conceito que foi desenvolvido para descrever como várias doenças e condições de saúde se relacionam e agravam mutuamente. A pandemia tem tido um impacto particularmente prejudicial em pessoas que já enfrentam desigualdades de saúde, incluindo pessoas com doenças crônicas, pessoas idosas e pessoas em situação de vulnerabilidade social (SINGER *et al.* 2017).

morreram em decorrência da covid-19, do início da pandemia até dezembro de 2024.(Brasil, 2024)[15] Ressalta-se que essas mortes não foram causadas apenas pelo vírus: são frutos do abandono e do descaso do poder público – sendo um dos piores tipos de morte, nomeada por Rego *et al* (2021) como mistanásia, na qual os cuidados básicos com a saúde e a dignidade com a pessoa humana são negados, em virtude da falta de acesso à água potável, saneamento básico e serviços de saúde pública. Para Rego *et al* (2021, p. 67): "[...] O fato de as vidas da população brasileira não serem reconhecidas como dignas de cuidado e proteção torna-se fator condicionante do ato de deixar morrer, principalmente aqueles mais vulnerabilizados".

No Brasil o acesso à saúde é um dever constitucional do Estado, que deve ser garantido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), de forma integral e universal para toda a população brasileira, residente em todos os lugares do país, sem nenhum tipo de distinção ou restrição. No entanto, em 2016 a Saúde, assim como a Educação, sofreu um grande impacto com o congelamento por 20 anos dos gastos sociais do Governo Federal, por meio da EC 95/2016[16], a chamada Emenda do Teto de Gastos, visando manter o equilíbrio fiscal (Rego *et al*, 2021).

Diante das desigualdades sociais e dos altos custos do sistema de saúde, decorrentes de fatores como o aumento e envelhecimento da população e os preços de equipamentos e medicamentos, a EC 95/2016 agravou ainda mais condições das pessoas que dependiam apenas do SUS, sobretudo no contexto pandêmico (Rego *et al*, 2021). Com a superlotação dos leitos, a falta de oxigênio hospitalar e a omissão do Estado, a pandemia de covid-19 expôs e agravou as desigualdades existentes na sociedade brasileira.

O combate à pandemia de covid-19 variou no mundo; alguns países adotaram medidas mais rígidas e outros optaram por abordagens mais brandas. No Brasil, em virtude da falta de uma coordenação nacional, os entes federativos atuaram de formas diferentes para a contenção do vírus, "incentivando uma supervalorização da fragmentação política num momento da necessidade de afirmação de um amplo pacto nacional para o enfrentamento da crise sanitária e humanitária" (Bueno; Souto; Matta, 2021, p.30).

---

[15] Do início da pandemia até 8 de dezembro de 2024 o número de brasileiros (as) mortos pela covid-19 é de 712.781 pessoas. Painel Coronavírus Brasil. **DataSUS.** Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 8 ago. 2024.

[16] A Emenda Constitucional nº 95/2016 foi revogada em dezembro de 2022 pela chamada "PEC da transição", Emenda Constitucional 122/2022, aprovada em dezembro de 2022. Portanto, com a revogação voltam a valer os pisos antigos para Saúde e Educação, respectivamente, 15% da Receita Corrente Líquida (RCL) na Saúde e 18% da Receita Líquida de Impostos (RLI) na Educação. In: **Observatório da Política Fiscal,** 2023. Disponível em: https://abrir.link/NuKdr Acesso em 8 ago.2024.

A prerrogativa da União em relação a calamidades de saúde, como a pandemia, não foi considerada por parte do Governo Federal (Brasil, 1990). Porém, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu em abril de 2020 que os estados, Distrito Federal e municípios possuem a competência concorrente para adotar providências normativas e administrativas no combate à pandemia (Brasil, 2020). "As contradições expressas nesse acontecimento espelham a trajetória do pacto federativo pela saúde e os conflitos no processo de sua regionalização, descentralização e municipalização" (Bueno; Souto; Matta, 2021, p.30).

Nesse contexto, disputas políticas e de narrativas relevantes resultaram em uma resposta insuficiente por parte do Governo Federal. As ações governamentais não minimizaram as consequências da pandemia em relação às demandas das populações que, há muito, estão vulnerabilizadas. Em 2020 houve o afrouxamento precoce em relação ao isolamento social, que resultou numa situação ainda mais dramática; em 2021 a crise sanitária foi agravada pela situação social e econômica (Bueno; Souto; Matta, 2021).

Considerando a relevância das práticas informacionais no contexto pandêmico, discute-se a seguir a centralidade da comunicação no contexto da crise sanitária vivenciada no Brasil.

4.2 Aspectos informacionais no contexto pandêmico brasileiro

Em meio a uma emergência sanitária da dimensão da pandemia provocada pela covid-19, a população deveria estar munida de informações relevantes e confiáveis a respeito da circunstância. No primeiro momento, o Governo Federal ensaiou um diálogo entre a imprensa e autoridades sanitárias sobre a situação. Porém, a gestão da pandemia foi politizada, no sentido de atender às demandas dos apoiadores do mandatário do Executivo à época, culminando num ambiente de desinformação, agravado pela "[...] falta de uma comunicação transparente, objetiva e crível" (Rego *et al.,* 2021, p.68).

Diante das incertezas sobre o vírus, vacinas e formas de prevenção, as plataformas digitais, de maneira mercadológica e algorítmica, propiciaram uma intensa circulação de informações sobre a situação. Nesse sentido, a comunicação adquiriu papel central na pandemia, em virtude da "sua capacidade de interferir simbólica e materialmente no curso do evento sanitário" (Lerner; Cardoso; Clébicar, 2021, p. 221). Sobretudo, considerando o compartilhamento de opiniões e experiências pessoais, profissionais e de especialistas, entidades e governos que constituíram uma pluralidade de vozes em um cenário complexo.

> A chegada de Bolsonaro à Presidência da República se valeu das possibilidades abertas numa sociedade midiatizada, com uso intensivo de dispositivos tecnológicos no contato com a sociedade para, particularmente, manter mobilizados seus apoiadores. O privilégio concedido a essa relação "direta" expressava a recusa à "velha política" (suas instituições e mediações) e desconfiança dos meios de comunicação[...] (Lerner; Cardoso; Clébicar, 2021, p. 226).

Com isso, a gestão da pandemia durante o governo do então presidente foi marcada por ataques à imprensa, sobretudo em relação aos números de mortes. Além do negacionismo científico, com a indicação de tratamento precoce sem comprovação científica, negligência sobre a gravidade da doença, combate à adoção de medidas de biossegurança como o uso de máscara e o isolamento social, adiamento da compra de vacinas, juntamente com falta de oxigênio e leitos para a internação das pessoas doentes.

Tudo isso no ambiente imerso em pós-verdade, exacerbado pela desinformação e o compartilhamento de notícias falsas (*fake news*). Agravado pela polarização política, lógicas algorítmicas e o medo em relação à doença, que ganhou ainda mais força nas redes sociais digitais. O conceito de pós-verdade (*post-truth)* obteve notoriedade em 2016, quando foi escolhida como a palavra do ano pelo dicionário Oxford, referindo-se às circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos emocionais e as crenças pessoais (Dicionário Oxford, 2017). Apesar de não ser um fenômeno novo, o termo ganhou vulto em virtude da sua relação com dois acontecimentos da política internacional: "a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos e a vitória do plano da saída do Reino Unido da União Europeia, conhecido pela sigla Brexit (abreviatura de *Britain exit*)" (Araújo, 2020a, p.2).

Com base na perspectiva de Magallón Rosas (2019) sobre a questão, Araújo (2021, p.108) complementa que a pós-verdade "[...] é uma cultura, uma mentalidade, um *ethos*, por meio do qual se manifesta um desprezo, um desdém pela verdade, impactando de maneira decisiva todos os modos de existência e processos que incidem sobre a informação".

Nessa perspectiva, Harrai (2018) enfatiza que a capacidade do ser humano de criar crenças e ficções o coloca como uma espécie da pós-verdade, atribuindo a tal habilidade o poder necessário para as conquistas da humanidade, sobretudo por meio da criação de mitos que reforçam o senso de coletividade humana.

No contexto da pós-verdade, a desinformação é um fenômeno mais amplo do que as *fakes news* (notícias construídas intencionalmente baseadas em mentira) e outras modalidades como injúrias, boatos e difamações. Refere-se não só à falsidade da notícia: intenciona fins lucrativos e danos públicos, englobando "informação descontextualizada, fragmentada,

manipulada, retirada de sua historicidade, tendenciosa, que apaga a realidade, distorce, subtrai, rotula ou confunde" (Brisola; Bezerra, 2018, p. 3319).

De acordo com a pesquisadora Anna Brisola (2021, p. 68) o termo desinformação, refere-se a um fenômeno antigo, que teve suas primeiras aparições ainda em 1923, na Rússia, articulado a "[...] projetos militares de contrainformação e espionagem [...]. As técnicas transbordam para as práticas informacionais hegemônicas nos meios de comunicação e informacionais, privados e estatais, a partir também de técnicas de propaganda política".

Moretzsohn e Schneider (2022) observam que, na contemporaneidade, a preponderância das tecnologias digitais nas práticas cotidianas propicia que o complexo de ITCs (informática, telecomunicações e comunicação) se apresente como algo divertido e inofensivo. No entanto, tal complexo está a serviço dos interesses do capitalismo globalizado, adotando estratégias de vigilância de *likes* e *clicks* nas redes sociais digitais, robôs e algoritmos em busca da captação da atenção das pessoas, gerando bolhas virtuais autorreferentes, o que vai na direção contrária da democratização do conhecimento.

> As grandes empresas e conglomerados de comunicação tendem a atuar a serviço dos interesses hegemônicos, com os quais elas compactuam e que favorecem sua monetarização. Assim, utilizando metodicamente os artifícios de desinformação, em distorções e manipulações da informação, acostumam a população com os conceitos que interessam a estes poderes (Brisola, 2021, p. 69).

Nessa direção, para Santaella (2018) as redes sociais digitais propiciam condições para o aumento dessas bolhas, em virtude da exposição a visões unilaterais dentro de um contexto mais amplo, em consonância com crenças e posições políticas das pessoas. A autora (2018, p.5) salienta que "Isso acaba por minar qualquer discurso cívico, tornando as pessoas mais vulneráveis a propagandas e manipulações, devido à confirmação preconceituosa de suas crenças".

Sobre a influência dos algoritmos na construção dessas bolhas, Santaella (2018, p.7) enfatiza que eles expressam nossas escolhas e preferências nas redes sociais digitais, como "retrato de nossas mentes, desejos e crenças."

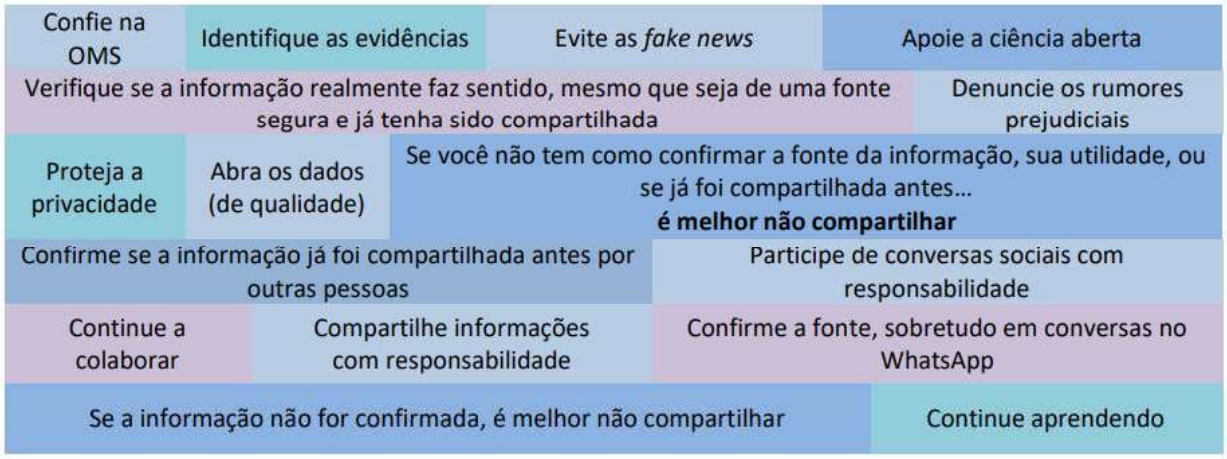
> O problema é que estamos em meio a contradições irresolvíveis, pois, ao mesmo tempo que as bolhas tendem a diminuir as instabilidades provocadas pelo acúmulo de informação, quanto mais impermeáveis elas se tornam, tanto mais agenciam a proliferação de paisagens falsas que provocam efeitos sensíveis na vida real, especialmente na política, campo sobre o qual recaem as maiores preocupações acerca das *fake news* (notícias falsas) (Santaella, 2018, p.12).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, infodemia refere-se a “um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa” (OPAS, 2020a, p.2). Essa abundância de informações conflitantes sobre a pandemia “favorece o fenômeno da pós-verdade, levando os indivíduos a acreditarem naquilo que lhes soa mais conveniente e a tomarem decisões com base em crenças e emoções” (Goulart; Muñoz, 2020, p.13).

Eliany Araújo (2021a) por meio de uma revisão de literatura de teses (doutorado) e de dissertações (mestrado) analisou a relação entre as práticas informacionais e as infodemias. A autora destaca duas questões estruturais: a simultaneidade da informação e suas impossibilidades. A primeira refere-se ao fato de que as informações podem gerar conhecimentos e, ao mesmo tempo, patologias informacionais, e a segunda refere-se às barreiras informacionais. Como patologias informacionais; a autora (2021a) elenca: desinformações, pós-verdades, sobrecarga informacional, ansiedade informacional e infobesidade.

Para o enfrentamento da infodemia relacionada à covid-19, a OMS apresentou como a população poderia atuar no enfrentamento da situação na Figura 4.

Figura 4- Como as pessoas podem combater a infodemias de covid-19



Fonte: OPAS, (2020b, p.4)

Na prevenção de doenças para as quais existem vacinas disponíveis, a vacinação é obrigatória no Brasil desde 1975, conforme orientação do Ministério da Saúde (Rego *et al*., 2021). Porém, no contexto pandêmico, alguns grupos e/ou indivíduos se opuseram à vacinação contra covid-19, geralmente baseados em preocupações sobre sua segurança e eficácia. Tal posicionamento foi alimentado pela polarização política, desinformação e a falta de

compromisso com o processo de imunização durante a pandemia por parte do ex-presidente da República, que entre algumas falas sobre o assunto, declarou em 31 de agosto de 2020, que “a vacina não deveria ser obrigatória” (Fidelis, 2021, p.28).

Em 2019, a plataforma Avaaz, que atua em mobilizações sociais na Internet e a Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIm) realizaram um estudo visando compreender como a desinformação tem influenciado os índices de vacinação no país, constatando que “13% dos entrevistados não se vacinaram ou não vacinaram uma criança sob seus cuidados, o que totaliza 21.249.073 de brasileiros” **(**AVAAZ; SBIM, 2019, p.6).

Os resultados mostram ainda que, 48% dos respondentes elegem as redes sociais e o WhatsApp como uma das principais fontes de informação em relação às vacinas, sendo a segunda mais consultada, e “67% dos brasileiros acreditaram em pelo menos uma declaração factualmente imprecisa sobre vacinas.” Além disso, as quatro justificativas mais citadas para não vacinar são: “1) falta de planejamento ou esquecimento; 2) ‘não achei que a vacina fosse necessária’ [...]; 3) falta de informação; e 4) medo de efeitos colaterais graves[...].” Na perspectiva da SBIn e da OMS, a segunda e quarta justificativa são consideradas resultantes da desinformação (AVAAZ; SBIM, 2019, p.6).

Diante do quadro informacional marcado por infodemias, Araújo (2021a) propõe que uma das alternativas está diretamente relacionada à “[...] capacidade dos sujeitos cognitivos em ampliarem suas competências informacionais de busca, uso e compartilhamento de informação” (Araújo, 2021a, p.10). Nessa mesma linha, Brisola e Bezerra (2018) defendem que a competência crítica em informação propicia o desenvolvimento de uma avaliação crítica sobre a informação, constituindo uma forma de enfretamento à desinformação e à circulação de notícias falsas. A autora e o autor (2018) ressaltam ainda que o referido conceito engloba a competência em informação, e fundamenta-se na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na Pedagogia Crítica (Paulo Freire). Sugerem que nesse processo é imprescindível considerar a liberdade de expressão e a censura no combate a esses fenômenos sociais.

Considerando grupos vulnerabilizados na sociedade, em virtude da perspectiva de gênero desta pesquisa, destaca-se a seguir como as mulheres foram impactadas no contexto pandêmico.

4.3 A mulher na pandemia no Brasil

Apesar dos 30 anos de criação do Sistema Único de Saúde, os ataques às políticas públicas têm promovido desigualdades para diversos grupos “[...] negros, indígenas, sem-terra

e sem-teto, quilombolas, assim como os grupos LGBT+, entre outros – cujas vidas são precarizadas sob a ordem capitalista neoliberal, colonial e patriarcal" (Pimenta *et al,* 2021, p.166).

Ciente da relevância de refletir sobre os marcadores sociais da diferença social no contexto de crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19, em virtude do escopo dessa pesquisa, essa subseção se detém à perspectiva de gênero, visando compreender aspectos que perpassaram a vivência das mulheres durante a pandemia.

Para Pimenta *et al* (2021), em epidemias, os homens costumam sofrer mais com os efeitos primários da doença, como a maior probabilidade de morte, enquanto os efeitos secundários, como a questão socioeconômica, atingem mais as mulheres. "[...] são as mulheres, em suas diferentes faixas etárias, as que são desproporcionalmente mais atingidas pelos efeitos sociais da pandemia" (Pimenta *et al*, 2021, p.166).

A Lei nº.13.982/2020, aprovou um auxílio emergencial de 600 reais por mês, durante três meses a partir de abril de 2020. "Para famílias monoparentais, especialmente chefiadas por mulheres, o valor era dobrado" (Pimenta *et al.,* 2021, p.161). Lacerda (2022) pontua que mesmo tal medida tendo visibilizado as mulheres, durante a pandemia elas permanecem desprotegidas em relação às políticas sociais, sobretudo por serem as principais agentes do cuidado nesse processo. Além disso, a iniciativa foi usada pelo então chefe do Executivo de forma populista, visando minimizar as consequências da crise causada pela má gestão do Governo Federal (Burni; Tamaki, 2020).

O acesso desigual às tecnologias foi evidenciado por meio de "empréstimos de dispositivos eletrônicos, deslocamentos para onde há sinal de 3G/4G ou *wi-fi,* e também o compartilhamento de contas bancárias" (Lacerda, 2022, p.9), durante o processo para a aquisição do Auxílio Emergencial, a despeito da recomendação da manutenção do isolamento social.

> O trabalho de cuidado, que é especialmente exercido pelas mulheres, evidencia que sem cuidado e solidariedade nenhum de nós sobreviveria. Por isso, aqui entendemos o cuidado como interdependência. Os valores liberais da individualidade e autossuficiência não nos protegem, mas nos desamparam, nos abandonam – especialmente durante crises sanitárias (Rego *et al*., 2021, p.70).

No dia 28 de junho de 2020, fontes oficiais retificaram a data da primeira morte por covid-19 no Brasil, durante a pandemia, para 12 de março do mesmo ano, em São Paulo. Antes disso, a primazia era atribuída a Cleonice Gonçalves, falecida no dia 17 de março, no Rio de

Janeiro, e em seguida a outro caso ocorrido em 16 de março, em São Paulo[17]. Isso elucida a precariedade das informações em saúde e notificações epidemiológicas no Brasil de então. Obviamente, em situações emergenciais, como uma pandemia, existem reveses durante reformulações de abordagens e procedimentos – o Ministério da Saúde alegou "eventuais divergências pelo tempo em que se leva entre o óbito e a sua confirmação e registro no sistema pelos estados e municípios" (EBC, 2020, on-line).

No entanto, a Agência Reuters[18] noticiou, corretamente, no dia 24 de março (exatos cem dias antes da retificação pela EBC), a morte de Cleonice Gonçalves – mulher preta, 63 anos, portadora de comorbidades – como a primeira fatalidade atribuída ao coronavírus no Rio de Janeiro, precedida por outras quatro mortes em São Paulo. A história de Cleonice ganhou repercussão internacional: o título da matéria da Reuters foi "*A Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead*".

Cleonice adquiriu a doença no contato com seus empregadores que chegaram da Itália: tiveram a doença confirmada, não a comunicaram nem a dispensaram. Ela trabalhava desde os 13 anos e morava na cidade de Miguel Pereira, no centro-sul fluminense, e viajava mais de 120 quilômetros para se locomover até o trabalho, no Leblon – bairro de classe média-alta (Lacerda, 2022).

A empregadora por 20 anos de Cleonice já estava em quarentena, mas decidiu não dispensar a idosa, que era hipertensa e diabética. Segundo o médico Sebastião Barbosa, que atendeu Cleonice no Hospital Municipal Luiz Gonzaga, em Miguel Pereira (RJ), talvez a situação clínica da paciente fosse mudada, caso as informações tivessem chegado mais cedo. Cleonice foi internada em 16 de março, porém, a empregadora só comunicou à família da empregada doméstica sobre o diagnóstico de covid-19 no dia 17 de março, dia do falecimento de Cleonice (Simões, 2020).[19]

Em abril de 2020, de acordo com pesquisa realizada com 1.131 patrões de empregadas domésticas pelo Instituto Locomotiva, divulgada pela Agência Senado, 11% das famílias brasileiras mantinham o serviço de pelo menos uma delas, sendo 27% como mensalista, 9%

---

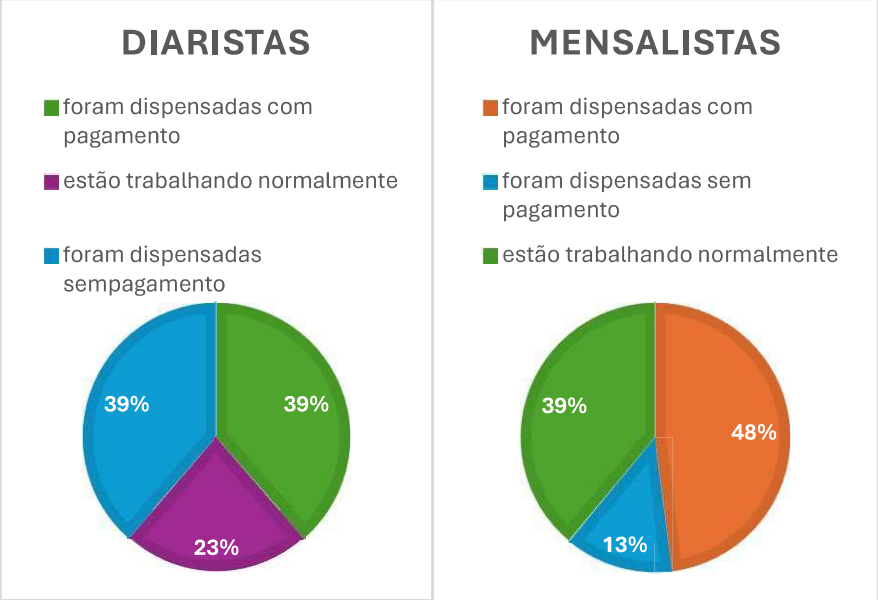
[17] Empresa Brasileira de Informação – EBC. Agência Brasil. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco. Accesso em: 30 dez.2022

[18] Slattery, Gram; Gaier, Rodrigo Viga. *A Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead*. **Reuters**. 2020. Disponível em: https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-rio-idUSKBN21B1HT 24 mar. 2020. Acesso em: 26 jan. 2023.

[19] SIMÕES, Mariana. Primeira morte do Rio por coronavírus, doméstica não foi informada de risco de contágio pela "patroa". In: **Agência PÚBLICA**. 2020. Disponível em: https://shre.ink/cUTG. Acesso em: 10 nov. 2022.

como mensalista e diarista e 64% como diarista (Vieira, 2020). A pandemia pôs em relevo assimetrias sociais já existentes, em virtude da exposição dessas trabalhadoras ao vírus durante o período de isolamento social. Além disso, 39% das diaristas e 13% das mensalistas foram dispensadas durante a pandemia sem nenhuma remuneração, como se observa na Figura 5.

Figura 5- O que aconteceu com as domésticas na pandemia



Fonte: Agência Senado, 2020.

É evidente o aumento dos riscos sanitários para empregadoras(es) e trabalhadoras(es) domésticas, em decorrência da manutenção da jornada de trabalho durante a pandemia. No Brasil, o trabalho doméstico em 2021 foi ocupado por 5,7 milhões de pessoas, das quais 92% são mulheres, das quais 65% são negras. A maioria tem mais de 40 anos e recebeu em média menos de um salário-mínimo. Além disso, a média salarial caiu de R$ 1.016 em 2019, para R$ 930 em 2021. A situação é ainda pior para as trabalhadoras(es) que não têm carteira assinada, pois receberam 40% a menos do que as com carteira; mais grave ainda é a condição das mulheres negras, que receberam 20% a menos do que as não negras (Agência Brasil, 2022).[20]

Mesmo com alguns avanços como a chamada PEC das Domésticas (Brasil, 2013), regulamentada pela Lei Complementar nº 150/2015 (Brasil, 2015), que assegura, entre outros direitos: jornada semanal de 44 horas, FGTS, multa por dispensa sem justa causa, adicional por trabalho noturno e salário-família, as diaristas não foram amparadas por esse dispositivo legal.

20 Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país. 27 abr. 2022. **Agência Brasil**. Disponível em: https://shre.ink/ccrw. Acesso em: 10 nov. 2022.

Em pleno 2021, no Brasil, apenas 24% (1,2 milhão) das trabalhadoras domésticas têm carteira assinada, sendo a maioria, 76% (4 milhões) sem carteira assinada (Agência Brasil, 2022).

No Brasil e no mundo é notória a fragilização dos direitos trabalhistas resultante das políticas neoliberais. Observa-se um reflexo disso na precarização das relações de trabalho no Brasil com a Reforma trabalhista e as leis sobre terceirização (Contanda, 2020). A Medida Provisória nº 927/2020 (Brasil, 2020a) autorizou que empregadoras(es) negociassem diretamente com a(o) empregada(o), que é a parte mais vulnerável da relação, sobretudo no contexto pandêmico.

> A função primária de uma relação de trabalho é que o empregador é a parte hipersuficiente e o trabalhador é a parte hipossuficiente, por isso existem leis de proteção ao trabalhador. Então, como vou negociar se posso ser mandado embora? É uma imposição, ainda mais nesse contexto de desemprego em massa. Vai ter gente suplicando migalhas (Santos, 2020).

Para as trabalhadoras domésticas, negociar com as(os) patroas(ões) é ainda mais difícil, em virtude de trabalharem sozinhas, sem a possibilidade de dialogar sobre contratos e reivindicações. “São poucos os espaços onde elas podem compartir. Além disso, elas costumam ter tripla jornada de trabalho, não tendo tempo para atuar politicamente dentro dos sindicatos, que são espaços de coletividade muito importantes” (Santos, 2020, on-line).

Monteiro, Yoshimoto e Ribeiro (2020, p.155) apontam que na pandemia, a instabilidade na manutenção de vínculo empregatício expôs mais as mulheres ao trabalho informal do que os homens. Mesmo com relação àquelas mulheres que tiveram êxito no trabalho remoto, a sobrecarga decorrente dos afazeres domésticos e do cuidado com a família pode prejudicar seu desempenho no trabalho. Portanto, “a situação resultante da pandemia, pode penalizar desproporcionalmente muitas trabalhadoras, causando uma carga maior de mulheres demitidas de seus postos de trabalho”.

Monteiro, Yoshimoto e Ribeiro (2020) desenvolveram uma pesquisa sobre a produção científica relacionada à violência doméstica durante crise sanitária global de covid-19 no Brasil. A autora e os autores destacam três regularidades relevantes no *corpus* analisado: a primeira refere-se ao aumento da violência doméstica, especialmente a de gênero durante o isolamento social; a segunda consiste na proximidade do agressor com a vítima, sendo companheiro, marido ou namorado que mora na mesma casa; a terceira regularidade tem a ver com “a diminuição da rede de proteção, a impossibilidade de contato, devido ao isolamento social, e a paralisação de serviços por conta da pandemia” (Monteiro; Yoshimoto; Ribeiro, 2020, p.161).

Esses dados trazem um retrato da exacerbação da violência de gênero, em virtude da maior convivência entre vítima e agressor no período pandêmico, marcada pelas inseguranças de ordem econômica e de saúde, além da falta de acesso às redes de apoio e aos sistemas de proteção em virtude do isolamento social. A Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) define violência doméstica e familiar contra mulher como "[...]qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial". A Lei esclarece ainda que, isso pode ocorrer no âmbito do espaço doméstico, da família ou em qualquer relação íntima de afeto, mesmo quando o agressor não coabite com a vítima.

> [...] o ambiente doméstico é compreendido como potencial palco de relações de poder assimétricas e violentas entre os gêneros e de vulnerabilização das mulheres. O lar, a casa, não ostenta mais o *status* de lugar seguro para todos e todas, na medida em que são expostas essas diferenças e quando tornam inaceitáveis violências contra mulheres, crianças, empregados e outras pessoas sejam elas dependentes financeiras, emocionais ou mesmo físicas umas das outras (Accioly de Vasconcelos, 2020, p.65).

A despeito de significativos avanços decorrentes da luta do movimento feminista como o direito ao voto e o acesso à educação, o sistema patriarcal alimenta a violência contra a mulher, por meio de uma estrutura de poder baseada no machismo, perpetuando o controle e domínio das mulheres pelos homens, fortalecendo o modelo hegemônico de masculinidade que atribui força e poder ao sexo masculino (Souza; Farias, 2022).

Em relação aos dados do disque 100 e ligue 180, relacionados ao período de isolamento social, conforme Souza e Farias (2022, p. 217), "[...] as maiores vítimas de violência são do sexo feminino (mulheres), que correspondem a 74% das vítimas, seguido de 25% do sexo masculino e 1% faz parte do grupo LGBT". As autoras (2022) relatam também que durante a pandemia as mulheres negras e pobres foram as que mais sofreram violência. O Atlas da violência 2021 mostra que em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. No período de 11 anos (2009-2019), "a taxa de mortalidade de mulheres negras passou de 48,5% superior à de mulheres não negras em 2009", para 65,8% em 2019 (Cerqueira *et al.*, 2021).

Ainda segundo o Atlas da violência 2021, em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil; apesar de ser um número inferior a 2018, esse dado acompanhou o indicador geral de homicídios (incluindo homens e mulheres) que sofreu uma redução de 21,5%, no mesmo período. Constata-se também que, em 2019 houve um aumento de 21,6% em relação ao registro Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI) de mulheres, o que inclui a morte de mais 3.756 mulheres, de maneira violenta em 2019, sem a indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio (Cerqueira *et al.*, 2021).

No Brasil, o feminicídio foi inserido no Código Penal como um tipo de homicídio doloso, por meio da Lei Nº 13.104/2015, que considera "que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher" (Brasil, 2015a). Sobre essa questão, é importante distinguir os termos femicídio e feminicídio: o primeiro refere-se a qualquer tipo de homicídio que tenha como vítima a mulher, um neologismo análogo aos termos matricídio e fratricídio. Porém, o feminicídio refere-se ao homicídio contra mulher motivado por razões de gênero.

Ademais, as mulheres também ficaram ainda mais sobrecarregadas na pandemia, em virtude das questões relacionadas ao cuidado com familiares, filhas(os), cônjuges, que são somados aos afazeres domésticos, destinados culturalmente e majoritariamente às mulheres. "As mais atingidas são mulheres pobres, negras, pardas e com deficiência. Além disso, as pesquisadoras são prejudicadas em relação a sua produção acadêmica" (Monteiro; Yoshimoto; Ribeiro, 2020, p.152). É notório que a questão de gênero articulada a classe e raça/etnia intensificaram a precarização das condições de existência humana, sobretudo no ambiente pandêmico.

Nesta seção discutiu-se a crise sanitária global provocada pela pandemia de covid-19 no Brasil, a partir de aspectos de saúde, políticos, sociais, informacionais e de gênero. A proposta foi apresentar um recorte contextual de um evento marcado por incertezas, como forma de registro histórico de uma realidade vivenciada pelas atrizes sociais desta pesquisa, que resultou na instauração do Ensino Remoto Emergencial. Tendo em vista que a realidade social é dinâmica, durante os quatro anos de realização dessa pesquisa muitos aspectos da realidade estarão alterados, propiciando uma melhor compreensão do fenômeno analisado por meio do distanciamento necessário para reflexão, sem, no entanto, desconsiderar a historicidade desse processo.

Por fim, ressalta-se que, apesar da Organização Mundial da Saúde ter decretado em 05 de maio de 2023 o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em relação à covid-19 (OPAS, 2023), a pandemia ainda não acabou até a conclusão deste trabalho. Portanto, esse decreto "[...] significa que a partir de agora cada país deve lidar com a covid assim como lida com as demais doenças infecciosas. Mas ela segue sendo considerada como uma pandemia, ou seja, uma epidemia de transmissão sustentada de pessoa a pessoa entre países" (Grotto, 2023, on-line).

Na próxima seção discorre-se sobre a Divisão Sexual do Trabalho (DST) em interseção com gênero e feminismo.

5 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO EM ARTICULAÇÃO COM GÊNERO E FEMINISMO

No âmbito das práticas informacionais de professoras no ensino superior durante a pandemia, categorias como gênero e feminismo são pertinentes para a compreensão de padrões históricos, hegemônicos, que alicerçam discriminações, opressões e desigualdades na atividade docente, por refletir os tensionamentos que são consubstanciados na Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, Kergoat, 2007; Sousa, Guedes, 2016).

O conceito de gênero baseia-se em diferenças sociais percebidas entre os sexos e no modo primário de dar significado às relações de poder (Scott, 1995). A discussão sobre gênero se articula com o movimento feminista, que passou por transformações sociais e históricas, tanto no campo político como epistemológico, por meio de perspectivas teóricas diversas.

O movimento feminista do Século XX, impulsionado pelas transformações sociais, econômicas e culturais, contribuiu para a construção de configurações sociais que fragilizam simultaneamente "a dicotomia entre público e privado e o modelo homem provedor e mulher cuidadora" (Sousa; Guedes, 2016, p. 124), expressos na Divisão Sexual do Trabalho (DST).

5.1 Divisão Sexual do Trabalho

O conceito de Divisão Sexual do Trabalho (DST) é uma categoria essencial para compreensão sobre a construção da resiliência informacional de professoras universitárias no contexto da implantação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Ao articular as categorias gênero e feminismo, a DST evidencia como as normas sociais e culturais influenciam na distribuição desigual de tarefas e responsabilidades, reverberando na busca pelo equilíbrio entre as demandas da esfera doméstica e a da esfera profissional. Nessa perspectiva, Hirata e Kergoat (2007) elencam quatro modelos que organizam a DST, descritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Modelos de organização da DST

Modelo	Descrição
Tradicional	A mulher assume exclusivamente as demandas domésticas e o cuidado com a família, enquanto o homem é o provedor.
Da conciliação	A mulher concilia o trabalho profissional e o doméstico, o homem não.
Da parceria	Mulher e homem compartilham o trabalho doméstico e o cuidado com a família, com base numa relação de igualdade e não de poder.
Da delegação	A mulher delega a outras mulheres o trabalho doméstico e o cuidado com a família.

Fonte: Autoria própria a partir de Hirata e Kegoat (2007), 2024

Entre esses quatro modelos, o que mais se aproxima de uma equidade é o de parceria – tendo em vista que o tradicional ancora as mulheres exclusivamente ao espaço doméstico, sem possibilidades de participação no espaço público; o de conciliação depende de políticas públicas relacionadas à questão do cuidado, o que normalmente não ocorre, resultando num acréscimo de tarefa para as mulheres; e o de delegação reforça a desigualdade entre as mulheres a partir dos marcadores sociais da diferença de classe e raça/etnia. Nessa perspectiva, importa considerar que a realidade vivenciada entre as mulheres é bastante assimétrica.

> É preciso reconhecer que há uma difícil conciliação entre trabalho e família nos países em que a estrutura de apoio aos cuidados é precária, como no Brasil. Nesse sentido, as mulheres em idade ativa dividem-se entre o trabalho de cuidado na família e o mercado de trabalho, onde tem menor participação que os homens, caracterizando uma situação de maior dependência econômica do sexo feminino (Melo; Morandi, 2021, p.123).

Dessa forma, percebe-se que, na tentativa de conciliação entre o trabalho remunerado e o não remunerado, muitas mulheres ficam sobrecarregadas de atividades perfazendo um quadro de injustiça baseado no gênero.

> O relaxamento das fronteiras entre o mundo produtivo (homens) e reprodutivo (mulheres) tem contribuído com a possibilidade de as mulheres participarem do mundo produtivo, mas não reveste o afastamento dos homens do mundo doméstico. [...] Isso significa que a esfera de reprodução da família como educação e demais cuidados continua, em grande medida, a cargo das mulheres (Sousa; Guedes, 2016, p. 124).

Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) enfatizam que o conceito de Divisão Sexual do Trabalho (DST) surgiu com mais intensidade com uma onda de estudos na França, nos anos de 1970, em virtude da força dos movimentos feministas. Para as autoras (2007) essa concepção apresenta duas dimensões: a primeira tem um caráter de denúncia em relação à invisibilidade e o não reconhecimento do trabalho doméstico, naturalizado como sendo uma atribuição exclusiva das mulheres; a segunda refere-se à "[...] distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição[...]" (Hirata; Kergoat, 2007, p. 596).

Apesar das autoras (2007) reconhecerem a relevância desse conceito inicial de DST para o estabelecimento de suas bases teóricas, elas argumentam que o seu desenvolvimento possibilitou apenas a constatação da existência das desigualdades entre os sexos, resultando no paradoxo de que "tudo muda, mas tudo permanece igual". Nesse sentido, elas buscam ampliar essa discussão, evidenciando que tais desigualdades são sistemáticas e que a sociedade

hierarquiza as atividades por meio de um sistema de gênero. Assim, elas definem a Divisão Sexual do Trabalho como sendo:

> [...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

A despeito de uma maior participação das mulheres no espaço público, sobretudo em relação à questão econômica, a divisão de trabalho entre os sexos não se deu de forma equânime, pois, mesmo contribuindo financeiramente para o sustento da família, elas são responsabilizadas, quase que exclusivamente pelas demandas do espaço privado. Sobre essa questão, há uma "revolução incompleta [...] o que perpetua uma desigual e desfavorável divisão sexual do trabalho para elas" (Sousa; Guedes, 2016, p.125).

A Divisão Sexual do Trabalho está organizada por meio de dois princípios: o de separação e o hierárquico. O primeiro distingue os tipos de trabalhos que devem ser executados pelo homem daqueles que devem ser realizados pelas mulheres; o segundo determina que o trabalho do homem tem mais "valor" do que o da mulher (Hirata; Kergoat, 2007). Portanto, a maior participação de mulheres em espaços que são tradicionalmente masculinos não significa uma redução das desigualdades entre os sexos.

Apesar de Hirata e Kergoat (2007) defenderem que esses dois princípios podem ser aplicados a todas as sociedades a partir da validação da ideologia naturalista, elas enfatizam que há uma plasticidade do conceito em virtude das modalidades da DST.

Nessa perspectiva, Briguglio *et al* (2021, p. 53) evidenciam essa plasticidade, em uma análise comparativa entre o trabalho executado em quatro modalidades: "na indústria metalúrgica; na indústria de confecções; nas cozinhas de restaurantes; e no trabalho de catação de materiais recicláveis." Segundo as autoras (2021, p. 69), o estudo propiciou ampliar a apreensão da DST pelo fato de abordar "nuances entre maneiras formais e informais de organização do trabalho e direcionar a análise para o conjunto de relações sociais que atravessam o campo social".

Na contemporaneidade, novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho, como a precarização e a flexibilização do emprego, amplificam a desigualdade entre os sexos. (Hirata; Kergoat, 2007). Nessa perspectiva, Hirata (2010) observa dois aspectos relevantes nessas novas

configurações: o primeiro é a ampliação do conceito de trabalho, que passou a englobar não apenas o profissional, mas, também o doméstico, o informal e o gratuito. O segundo refere-se ao fato de que a DST é inseparável da divisão sexual do saber e da divisão sexual do poder.

Além desses dois aspectos, há uma priorização do trabalho feminino expressa no aumento da ocupação de cargos executivos, em virtude da questão educacional, especialmente no norte global (Hirata; Kergoat, 2007). Essa relação coloca numa ponta mulheres executivas com alto de nível educacional e, na outra, mulheres atuantes em áreas historicamente femininas (Hirata, 2010). Esse fenômeno intensifica as desigualdades, não apenas entre homens e mulheres, mas também entre as mulheres contratadas para executarem as tarefas domésticas e os cuidados daquelas que estão numa posição de maior prestígio no mercado de trabalho.

Hirata (2010) assevera que a categoria gênero é indispensável para a compreensão dos fluxos migratórios das mulheres, considerando as questões de classe e raça no contexto da globalização neoliberal, resultando em alguns impactos na DST como:

> 1- a mundialização criou mais empregos femininos, mas empregos ao mesmo tempo mais precários e mais vulneráveis; 2- a abertura de mercados e a política de desregulamentação implicaram em condições de trabalho desfavoráveis para as mulheres, aumentando a carga de trabalho remunerado e não remunerado; 3- privatização – uma parte do trabalho de reprodução social assegurada antes pelo Estado, passa a ser remetido à esfera familiar e ao mercado de trabalho precário (trabalho feminino pouco remunerado para assegurar o trabalho de reprodução social) (Hirata, 2010, p.6).

O trabalho na área do cuidado, por ser tradicionalmente executado por mulheres, também é hierarquizado no mercado de trabalho, resultando numa desvalorização dessas profissionais (Hirata, 2010). Portanto, as desigualdades nas relações de trabalho são ampliadas a partir de uma perspectiva de gênero, que articula as dimensões individual e coletiva do ser social. Para Biroli (2015, p.81) "[...] não é possível suspender a dependência do cuidado de outros, embora esse fato possa ser significado e organizado de formas profundamente diversas".

Portanto, o trabalho de cuidado é essencial em algumas fases da existência humana, sobretudo no início e no final da vida, quando ficamos mais vulneráveis, não temos autonomia e necessitamos das ações de outros para nos mantermos nesse mundo. Além disso, entre essas duas fases, pessoas são acometidas por condições de saúde que também exigem assistência permanente. As pessoas que são responsáveis pelo cuidado profissional não estão imunes a esse tipo de necessidade, seja em relação aos filhos, pais e familiares; daí a importância de políticas públicas que garantam esse tipo de atenção.

> No Brasil não existem instituições públicas para atender todas as crianças desde a tenra idade, nem educação em tempo integral para todas as faixas

> etárias. Há ainda menos serviços públicos que atendam a demanda de cuidados e atenção exigida pela população idosa e deficiente, o que penaliza as mulheres que decidem pela inserção no mercado de trabalho com jornadas remuneradas menores, empregos mal remunerados, e com excessiva carga de trabalho quando somado o trabalho reprodutivo ao trabalho produtivo (Sousa; Guedes, 2016, p.131).

Além das mudanças culturais necessárias em relação ao trabalho doméstico, dispositivos legais podem assegurar a equidade entre as licenças maternidade e paternidade, por exemplo. Creches e escolas em tempo integral também possibilitam uma melhoria da renda média das mulheres, que podem trabalhar em tempo integral (Melo; Morandi, 2021). Nessa linha, o menor acesso à renda e ao tempo livre em decorrência da DST, incidem na participação das mulheres na política, e consequentemente, nos espaços de poder, reforçando o princípio de hierarquização entre os sexos. "Quanto mais envolvidas estão com o trabalho doméstico cotidiano, menores e menos efetivos são os instrumentos de que dispõem para politizar as desvantagens que vivenciam e as hierarquias assim estruturadas" (Biroli, 2016, p.742).

Vislumbrar cenários equitativos em relação à divisão do trabalho entre os gêneros depende também de uma maior participação da mulher no desenvolvimento de políticas públicas. Nesse campo, as mulheres enfrentam "dinâmicas complexas de reprodução de desigualdades, nas quais o institucional, o estrutural e o simbólico estão imbricados" (Biroli; Quintela, 2020, p. 74).

Vale ressaltar que as desigualdades e opressões vivenciadas pelas mulheres vêm acompanhadas de movimentos de resistência e renegociação. Para tanto, esses processos pressupõem a mobilização coletiva, considerando a diversidade e as assimetrias experienciadas pelas mulheres, com o desafio de preservar a reivindicação de demandas que atendam a essa diversidade. Sobretudo, considerando os diversos marcadores sociais da diferença.

5.2 Considerações sobre gênero e feminismo

Discorrer sobre Divisão Sexual do Trabalho pressupõe compreender como esse conceito se articula com a questão de gênero e do feminismo. Tendo em vista que gênero é uma categoria que explicita como as desigualdades entre homens e mulheres, historicamente construídas, influenciam as relações de poder, distribuição de recursos e tarefas na sociedade; assim como o feminismo é uma forma de resistência às normas de gênero que sustentam a Divisão Sexual do Trabalho.

Definir gênero não é uma tarefa fácil, em virtude da complexidade histórica e social inerente, tendo em vista que as percepções são construídas em espaços temporais específicos, condicionados aos padrões sociais vigentes, de forma bastante diversa. A despeito disso, Louro (1997, p. 23) defende "a importância do conceito de gênero se afirmar, pois [...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando".

Além do mais, o gênero enquanto categoria de análise possibilita transformações paradigmáticas na produção de conhecimento, na medida em que, exige "[...] um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente" (Scott, 1995, p. 6). Tal discussão surgiu do desdobramento das reflexões teóricas da segunda onda do feminismo. Foi proposto por feministas anglo-saxãs que buscaram enfatizar a partir da linguagem, e contra o determinismo biológico, que gênero não é a mesma coisa que sexo, em virtude das desigualdades históricas, socioculturais e simbólicas entre homens e mulheres (Louro, 2011).

O conceito de gênero baseia-se nas diferenças sociais percebidas entre os sexos, ao mesmo tempo em que constitui uma maneira primária de dar significado às relações de poder. (Scott, 1995). Essas duas proposições que formam o conceito foram aprofundadas por Joan Scott (1995) de maneira que a primeira (diferenciação social percebida entre os sexos) se baseia na atribuição de "papéis sociais" para as mulheres, condicionados por diretrizes gerais, culturais e sociais, que existem antes mesmo do nascimento. A segunda parte do conceito (forma primária de dar significado às relações de poder) se articula com a primeira nas interações sociais, determinando um conjunto de comportamentos, maneira de ser e agir relacionados ao que é considerado "adequado" ao ser homem e ao ser mulher.

Joan Scott (1995) elenca quatro elementos interrelacionados que compõem a primeira proposição do conceito. O primeiro se refere às representações simbólicas, por vezes contrastantes, construídas a partir da cultura. Entre elas, a autora (1995) cita a simbologia de Eva e de Maria, advindas da tradição cristã ocidental. Eva representa a mulher que não obedece a Deus e que come o fruto proibido da árvore do conhecimento. Já Maria é o exemplo imaculado da mulher obediente que teve a dádiva de gerar o filho do próprio Deus. Portanto, são simbologias maniqueístas e simplistas, que servem de parâmetro de julgamento do comportamento da mulher na sociedade.

O segundo elemento da diferenciação social percebida entre os sexos é formado pelos conceitos normativos que determinam o significado dos símbolos, reduzindo compreensões possíveis, que não estejam alicerçadas em metáforas já consolidadas. Portanto, o caráter

simbólico é encapsulado pelos conceitos normativos, de maneira que não há espaço para a desconstrução (Scott, 1995).

Articulado à necessidade de desconstrução da representação binária de gênero, o caráter político relacionado às instituições e à organização social é o terceiro elemento da primeira proposição do conceito de gênero proposto por Joan Scott (1995). Sobre essa questão, ressalta-se que os "papéis sociais" conferidos à mulher e ao homem no espaço doméstico alcançam outros espaços sociais – como o mercado de trabalho e o contexto educacional, prescrevendo qual profissão exercer e o que estudar, em conformidade com o gênero.

No contexto político, as relações de poder entre gêneros adiaram por muito tempo o direito ao voto feminino e a possibilidade da mulher se candidatar a um cargo eletivo. As mulheres constituem 51,1% e os homens 48,9% da população brasileira, conforme dados da PNAD Contínua de 2021 (IBGE, 2021).[21] A despeito disso, a representatividade feminina na política ainda é baixa. Em 2022, 38 mulheres concorreram ao cargo de governadora de Estado (Souza, 2022),[22] mas apenas duas foram eleitas: Raquel Lyra (PSDB) como a primeira governadora do Estado de Pernambuco e Fátima Bezerra (PT), reeleita como governadora do Rio Grande do Norte. No Senado Federal, foram eleitas 3 mulheres e 24 homens ao cargo de Senador[23]. Na Câmara dos Deputados foram eleitas 91 deputadas federais em um universo de 513 vagas, um percentual de apenas 17,7% [24].

Diante desses números, é notória a pouca representatividade política das mulheres, apesar da existência de medidas nos partidos políticos[25], que buscam mudar esse quadro, mas que raramente funcionam na prática, sobretudo em relação ao orçamento destinado a campanha de candidatas mulheres.

---

[21] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2021.**IBGE,** 2021. Disponível em: l1nk.dev/qa0XZ . Acesso em 16 jan. 2023

[22] SOUZA, Renata. Brasil terá dois estados governados por mulheres em 2023. 03 out. 2022. **CNN Brasil.** Disponível: https://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-tera-dois-estados-governados-por-mulheres-em-2023/. Acesso em 15 jan.2023.

[23] Veja quem são os 27 senadores eleitos neste domingo. 02 out. 2022. **Agência Senado.** Disponível em: https://shre.ink/ccb8 . Acesso em 15 jan.2023

[24] Bancada feminina alcança 91 deputadas federais. 05 out. 2022. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: https://shre.ink/ccOP Acesso em 15 jan.2023.

[25]"A Lei nº 12.034/09 tornou obrigatório o preenchimento do percentual mínimo de 30% para candidaturas femininas, o que contribuiu para um aumento expressivo do número de candidatas mulheres em relação aos anos anteriores. No entanto, o número de mulheres eleitas não aumentou na mesma proporção. Além disso, a Lei nº 13.165/15, acompanhada da Emenda Constitucional nº 97/17, buscou maximizar a eficácia da política de cotas, vinculando as candidaturas de mulheres ao investimento partidário nas eleições." (Alvarenga; Silva; Wenetz, 2022, p.581)

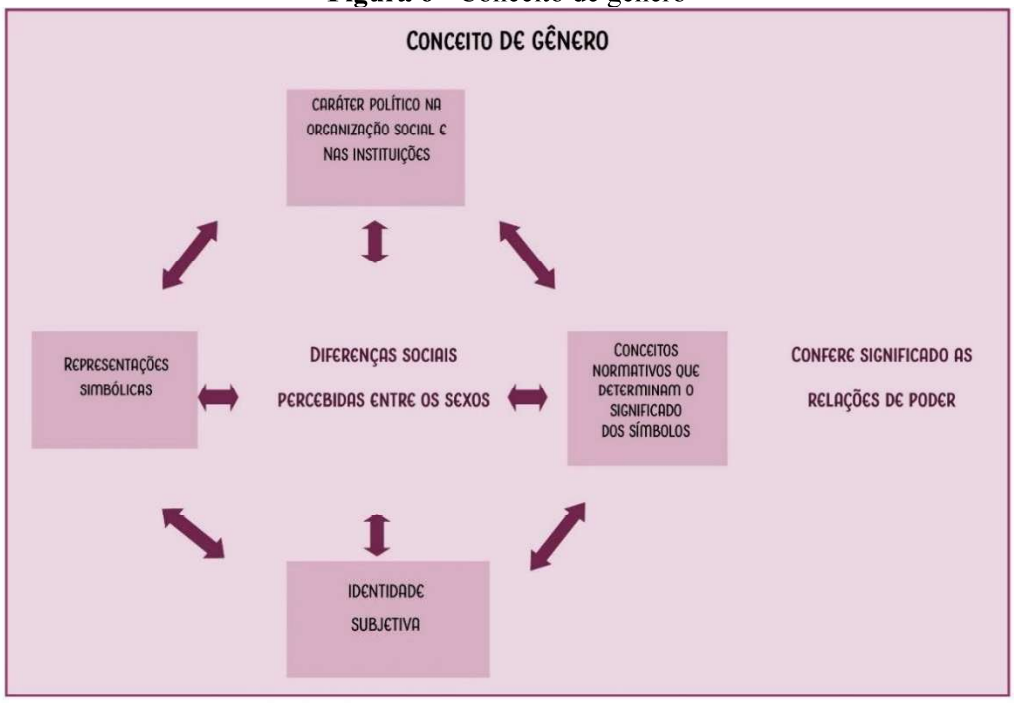
> **[Na]** [...] eleição para a Câmara Federal em 2018, identificamos 68 (21,5%) listas em descumprimento com a cota de gênero. Essa proporção cresce para 43,5% quando os partidos são analisados individualmente. Das 866 listas partidárias nos estados, 377 teriam menos de 30% de mulheres (Ramos *et al.,*2020, p.11, grifo nosso).

Desta forma, o número menor de candidatas mulheres implica em uma menor possibilidade de mulheres eleitas. Portanto, o acesso à política institucional é destinado aos homens que lideram as organizações e elaboram as leis e as políticas públicas que, em grande parte, desconsideram a equidade de gênero.

A identidade subjetiva é o quarto e último elemento elencado por Joan Scott (1995), que reconhece a contribuição da psicanálise nessa discussão, mas aponta uma lacuna em relação à historicidade. Tendo em vista que, para essa disciplina, a identidade de gênero "está baseada única e universalmente no medo da castração" (p.87), sem considerar que a representatividade da mulher é condicionada pela construção social da realidade.

Os quatro elementos discutidos estão interrelacionados e compõem a primeira proposição do conceito de gênero, pois abrangem as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, ao mesmo tempo em que se articula com as relações de poder entre os gêneros (Scott, 1995). Com vista a ilustrar a correlação entre esses elementos, a Figura 6 fornece uma representação visual de caráter meramente didático, tendo em vista que não se trata de um conceito estanque, pois sua dinâmica e diversidade são influenciadas pelas transformações sociais e históricas que moldam todos os elementos que compõem o conceito.

Figura 6 - Conceito de gênero



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Scott (1995), 2024

A dominação masculina estabelece poder por meio da violência simbólica, uma "violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, [...] do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento" (Bourdieu, 2012, p. 7-8). O exercício desse tipo de violência é reforçado e ratificado simbolicamente pela ordem social vigente, resultante de uma construção social que define exatamente qual é a "posição" da mulher na sociedade. Nesse contexto, tal dominação está fundamentada na:

> [...] divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (Bourdieu, 2012, p. 18).

Diante da violência simbólica, percebe-se que a discussão sobre a dinâmica de gênero é urgente e necessária, em busca da construção de uma cultura de equidade e acolhimento, baseada no respeito às diferenças entre os gêneros.

Quanto ao movimento feminista, faz-se necessário compreender seu lugar de destaque em reivindicações articuladas à equidade de gênero em contextos históricos diversos. Mesmo correndo o risco de não atender à diversidade e complexidade em torno da questão, descreve-se de forma sucinta aspectos das ondas do feminismo, que demonstram um movimento plural que atravessou momentos históricos com pautas diversas.

A primeira onda do feminismo, conhecida como feminismo liberal, teve início na Revolução Francesa, com vistas ao tratamento igualitário entre homens e mulheres. As principais reivindicações foram: o direito ao sufrágio, respeito entre os gêneros e condições de igualdade de trabalho e salarial (Silva, Carmo e Ramos, 2021). A principal crítica a essa onda do movimento feminista foi a ideia de propor um feminismo universal, desconsiderando a diversidade das mulheres. Nascimento e Gonçalves (2021, p. 278) asseveram que, "Nem todas as mulheres se sentiram pertencentes a este movimento branco, burguês e liberal".

> No Brasil, o movimento feminista teve início no século XIX com o que chamamos de primeira onda, nela, que tem como grande nome Nisia Floresta, as reivindicações eram voltadas a assuntos como o direito ao voto e à vida pública. Assim, em 1922 nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e pelo direito ao trabalho sem necessidade de autorização do marido (Ribeiro, 2021, p.45).

O feminismo radical constituiu a segunda onda e contou com o poder de mobilização dos movimentos sociais em sua projeção pelo mundo. Tem como bandeira o enfrentamento à opressão a partir de ideias machistas e tradicionais que resultam na negação de valores e direitos (Silva, Carmo e Ramos, 2021). Essa onda foi marcada por seu caráter político em prol de mudanças nas condições de vida das mulheres, "[...] reconhecendo que para isso precisaria mudar o mundo. A partir do projeto abertamente político logo surgiu um projeto intelectual – acadêmico mesmo: a teoria feminista" (Keller, 2006, p. 15). A segunda onda no Brasil ocorreu na década de 1970, período marcado por uma crise democrática.

> Além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer e contra a violência sexual, essa segunda geração combateu a ditadura militar. O primeiro grupo de que se tem notícia foi formado em 1972, sobretudo por professoras universitárias. Em 1975, formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. No mesmo ano, surgiu o jornal Brasil Mulher, que circulou até 1980, editado primeiramente no Paraná e depois transferido para a capital paulista (Ribeiro, 2021, p.45).

A diversidade feminina caracteriza a terceira onda do feminismo, por meio da inclusão de reivindicações advindas de pautas do movimento negro e dos movimentos homossexuais, lesbianismo e transexuais. Além disso, atuou em prol da participação da mulher na política e em áreas profissionais consideradas exclusivas dos homens (Silva, Carmo e Ramos, 2021).

> [...] As críticas de algumas dessas feministas vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma. A universalização da categoria "mulheres" tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca de classe média – trabalhar fora sem a autorização do marido, por exemplo, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras ou pobres. Além disso, essa onda propõe a desconstrução das teorias feministas e das representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, ou seja, masculino/feminino[...] (Ribeiro, 2021, p.45-46).

Segundo Gomes e Côrtes (2020, p.157) "No âmbito das elaborações epistemológicas e práticas informacionais elaboradas pelas teóricas feministas negras, destaca-se o conceito da interseccionalidade, batizado por Kimberlé Crenshaw, em 1989". Tal conceito propicia compreensões mais amplas sobre as várias camadas de opressão sofridas pelas mulheres, a partir dos marcadores sociais da diferença. Assim, interseccionalidade

> […] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades

> básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Silva, Carmo e Ramos (2021) pontuam a existência de uma quarta onda do feminismo caracterizada pela mobilização de coletivos feministas nas redes sociais digitais, nomeada como ciberfeminismo, que engloba a diversidade do feminismo e a interseccionalidade. Atuando por meio de estratégias de produção e divulgação de informações nas redes "[...] transmitindo conhecimento sobre as suas intervenções no combate ao racismo, homofobia, lesbofobia e LGBTfobia" (Silva, Carmo e Ramos, 2021, 114).

No contexto capitalista, o enfretamento das opressões e dominações pressupõe o reconhecimento da diversidade humana, em busca de um feminismo plural que propicie uma realidade emancipatória para as mulheres. Portanto, é "imperativo unificar as lutas, sem perder de vistas suas essências, para que a totalidade seja primada nesse horizonte coletivo" (Medeiros, 2023, p.225).

As desigualdades de gênero estão imbricadas numa perspectiva capitalista, na medida em que o trabalho doméstico não remunerado passa a ser considerado como um atributo feminino natural. "Dessa forma, é notório o processo expropriador na vida das mulheres, entendido como uma violência originária e intensificada nos crivos capitalistas" (Medeiros, 2023, p.222).

Nessa perspectiva, a "dona de casa" surgiu nos Estados Unidos, no Século XIX, resultante das transformações econômicas da época, que atingiram sobretudo, as classes emergentes. Portanto, é uma categoria de caráter histórico e ideológico. "As mulheres do período colonial não eram "faxineiras" ou "administradoras" da casa, e sim trabalhadoras completas e realizadas no interior da economia baseada na casa" (Davis, 2016, p.240).

Porém, para Angela Davis (2016) a categoria "dona de casa" não incluía as mulheres imigrantes brancas que vendiam sua força de trabalho por baixos salários, e de forma secundária, atuavam como "dona de casa". Muito menos as mulheres negras escravizadas, que pela força da coerção mantinham a economia escravagista em funcionamento.

> As qualidades femininas não ortodoxas da assertividade e da independência – pelas quais as mulheres negras têm sido frequentemente elogiadas, mas mais comumente censuradas – são reflexos de seu trabalho e de suas batalhas fora de casa. No entanto, da mesma maneira que suas irmãs brancas chamadas de "donas de casa", elas cozinharam e limparam, além de alimentar e educar incontáveis crianças. E, ao contrário das donas de casa brancas, que

> aprenderam a se apoiar no marido para ter segurança econômica, as esposas e mães negras, geralmente também trabalhadoras, raramente puderam dispor de tempo e energia para se tornar especialistas na vida doméstica. Como suas irmãs brancas da classe trabalhadora, que também carregam o fardo duplo de trabalhar para sobreviver e de servir a seu marido e a suas crianças, as mulheres negras há muito, muito tempo precisam ser aliviadas dessa situação opressiva (Davis, 2016, p.244).

Dessa forma, percebe-se que o trabalho reprodutivo, realizado de forma gratuita pelas mulheres, sustenta as engrenagens dos sistemas de opressão: capitalista, patriarcal e racista, haja vista que elas são as responsáveis pela formação e manutenção da força de trabalho. Ao mesmo tempo, as mulheres propiciam a inserção dos homens nos trabalhos remunerados, potencializando a dominação masculina por meio do caráter financeiro. Nessa perspectiva, ressalta-se que "[...] o patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina […]" (Saffioti, 2004, p. 136).

Nesta seção argumentou-se sobre a Divisão Sexual do Trabalho articulada às categorias gênero e feminismo. Na próxima seção, apresenta-se uma reflexão sobre a participação da mulher na ciência e na educação.

6 MULHERES NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO

Esta seção está estruturada na discussão sobre a participação da mulher na Ciência e no campo da Ciência da Informação, bem como apresenta um breve histórico sobre o acesso da mulher à educação brasileira, o surgimento das universidades públicas no País e a prática docente de professoras do ensino superior, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial.

6.1 A presença das mulheres na ciência

A temática mulher na ciência está inserida no subcampo dos Estudos de gênero, nomeado Estudos da mulher, que busca discutir como a mulher se relaciona com a ciência, uma área que historicamente está orientada ao mundo masculino e androcêntrico (Leta, 2014). Por ser uma narrativa humana, a ciência produz uma perspectiva da realidade que autoriza ou não quem é capaz de produzir conhecimento. Portanto, é também uma prática política e social fundamentada nas relações de poder, que se legitima a partir de "[...] princípios assentados na neutralidade, na objetividade e na enunciação de teorias universais" (Côrtes; Martins, 2020, p. 282).

No entanto, Silva e Ribeiro (2014) argumentam que, de maneira geral, a sociedade se organiza com base em dualismos como: razão/ emoção, objetivo/ subjetivo e mente/ corpo. Tais binarismos são sexualizados e hierarquizados. O primeiro elemento do par, o padrão masculino, possui mais valor do que o segundo, que constitui o feminino.

> Desconstruir a lógica binária dos gêneros implica problematizar a oposição hierárquica existente entre eles, na qual o masculino é tomado como referência, como, também, compreender o caráter construído, fragmentado, contingente e plural das identidades, afinal, não existe a mulher como categoria universal e fixa, mas várias e diferentes mulheres, que aprendem a ser, pensar, agir e se reconhecer de determinado jeito de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridas (Silva; Ribeiro, 2014, p. 464).

Nessa linha, o fazer científico produz uma série de preconceitos a partir das relações de gênero, que historicamente, determinam como se dá a participação da mulher na ciência. De fato, essa inserção "[...] não depende somente de características individuais das mulheres, mas sim de fatores microestruturais e macroestruturais, de acontecimentos sociais, culturais, históricos, bem como econômicos e políticos [...]" (Silva; Ribeiro, 2012, p.188).

Historicamente, as mulheres cientistas que desenvolveram parcerias com homens raramente tiveram o reconhecimento por suas contribuições em razão da questão de gênero. "[...] Supõe-se, geralmente, que Pierre Curie foi principalmente responsável pelo Prêmio Nobel que compartilhou com sua esposa, Marie, mas de fato ela participou igualmente no trabalho" (Schiebinger, 2001, p. 101).

O apagamento da produção científica das mulheres ao longo da história da ciência deve-se, sobretudo, à imposição de um referencial androcêntrico, "[...] numa disputa violenta e vencedora que fez esquecer o lastro de conquistas e propostas desviantes, na qual o cânon masculino se tornou o marco referencial até os dias atuais" (Miron, 2022, p.518).

Tratando da crítica feminista à ciência moderna, Sardenberg (2002) defende que se busca construir uma epistemologia a partir da práxis política, reformulando as relações de gênero e questionando os princípios iluministas de "neutralidade" e "objetividade" como essenciais para o encontro de "verdades científicas", propiciando assim, a legitimação e a fundamentação de um saber politizado, e não neutro.

> Na dinâmica de (re)formulações epistemológicas, com o propósito de visibilizar as experiências das mulheres como sujeitos do conhecimento, é imprescindível trazer à tona as teorias e as experiências das teóricas feministas negras e ativistas dos movimentos sociais. Por vias múltiplas, elas problematizaram o colonialismo europeu e a insuficiência do uso da categoria mulher de forma genérica, essencializada e a-histórica (Côrtes; Martins, 2020, p.284).

Ressalta-se que o movimento feminista, sobretudo na terceira onda, ampliou a discussão de gênero, trazendo a questão da diversidade entre as mulheres de forma mais contundente, bem como outros sistemas de opressão que se sobrepõem, como o capitalismo e o colonialismo.

> Para se estabelecer, o sistema capitalista protagonizou o enraizamento do patriarcado, do racismo, da subalternização da maioria da população, da desvalorização e do apagamento das heranças culturais, geradas em contextos sócio-históricos dissonantes dos interesses das classes dominantes, já que a manutenção dessas culturas colocaria em risco a base ideológica necessária à estruturação e manutenção da sociedade capitalista (Gomes, 2023, p.4).

Na perspectiva de Silva e Ribeiro (2012) ocorreram mudanças substanciais na ciência a partir da crítica feminista, o que propiciou uma maior participação da mulher no campo científico, sobretudo em universidades e institutos de pesquisa. No entanto, a despeito disso, "[...] ainda se evidencia que essa participação vem ocorrendo de modo dicotomizado ou ainda está aquém da presença masculina em determinadas áreas" (Silva; Ribeiro, 2012, p.174).

Portanto, a produção de conhecimento é marcada por estereótipos de gênero, que impõem barreiras que dificultam a ascensão das mulheres nesse espaço de poder dominado por uma visão masculina do mundo.

> Em que pese o fato de que tanto as diretrizes legais quanto os programas de governo já existem há mais de três décadas, as desigualdades de gênero são ainda parte estruturante da desigualdade social brasileira. Inúmeros são os estudos empíricos que revelam as piores condições de vida das mulheres, as barreiras à sua participação igualitária em diversos campos da vida social e as consequências que estas desigualdades e discriminações produzem não apenas para elas, mas para a sociedade como um todo (Fernandez, 2019, p.93).

No que se refere à equidade de gênero no Brasil, a Unesco[26] defende a relevância de que "Capacitar meninas e meninos, mulheres e homens com conhecimento, valores, atitudes e habilidades para lidar com as disparidades de gênero é uma pré-condição para a construção de um futuro sustentável para todos". Nessa perspectiva, Gilda Olinto (2011) argumenta que a equidade de gênero na ciência propicia melhorias econômicas não apenas para as mulheres, mas para a sociedade como um todo; daí a importância de garantir o avanço das mulheres na ciência, assegurando a produção de conhecimentos voltados para a Ciência e Tecnologia. Para tanto, faz-se necessário problematizar os aspectos socioculturais que impedem que as mulheres alcancem espaços de poder na produção do conhecimento.

Em relação aos mecanismos que evidenciam os obstáculos enfrentados pela mulher na carreira científica, Olinto (2011) elenca dois tipos de segregação: horizontal e vertical. A segregação horizontal baseia-se em "princípios" e "regras" socioculturais que condicionam a escolha profissional das mulheres, que a partir da influência da família, da escola e da sociedade em geral elegem uma carreira a partir da segmentação de gênero; portanto, optam por exercer uma profissão que é "dita" feminina.

Para Fernandez (2019), na perspectiva da economia feminista, que também adota esses dois tipos de segregação para discutir a participação da mulher no mercado de trabalho como um todo, tais espaços ocupados pelas mulheres no geral são mais precários, e possuem uma menor cobertura social e prestígio, resultando numa média salarial mais baixa. A partir dessa caracterização é que se utiliza a metáfora "piso pegajoso[27]" para se referir à segregação

---

[26] Igualdade de gênero no Brasil. Unesco. Disponível em: https://abrir.link/zelMM Acesso em: 10 jul. 2024.

[27] " 'Teto de vidro' e 'piso pegajoso' são duas metáforas canônicas usadas pela economia feminista para explicar típicas situações de desigualdade a que estão submetidas as mulheres no âmbito laboral em todo o mundo. Sob a ótica feminista, tal configuração deve-se a estereótipos, discriminação por gênero e

horizontal, pois reflete "justamente a dificuldade que as mulheres concentradas nestes setores e empregos menos valorizados economicamente encontram para alterar a sua situação" (Fernandez, 2019, p. 89).

Olinto (2011) sugere que, para que haja uma redução da segregação horizontal e o aumento da inclusão de mulheres na ciência, faz-se necessária uma atuação ainda na infância das meninas.

> Esta atuação se dará em vários âmbitos, especialmente: 1) no ambiente familiar, envolvendo questões relacionadas à divisão mais igualitária do trabalho doméstico e à redução dos estereótipos de gênero que influenciam as escolhas profissionais de meninos e meninas; 2) nas escolas, contribuindo para o aumento da participação de homens no ensino fundamental[...]. A experiência escolar é decisiva: ela pode contribuir tanto para a reprodução de valores e atitudes que reduzem as oportunidades das meninas quanto para a mudança decisiva em suas perspectivas profissionais (Olinto, 2011, p. 76).

O segundo tipo de segregação, que está articulado ao primeiro, é a segregação vertical, que de forma mais sutil e invisível impede que as mulheres tenham ascensão a partir de suas escolhas profissionais, mantendo-as sempre em posições subalternizadas.

> Estudos que abordam a segregação vertical têm se valido de termos como 'teto de vidro', indicando os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho que favorecem a ascensão profissional dos homens. O teto de vidro é invisível, mas é um mecanismo que tem sido identificado inclusive nas carreiras de ciência e tecnologia (Olinto, 2011, p. 69).

Na perspectiva da metáfora do teto de vidro, as mulheres quando são avaliadas por seus pares precisam "apresentar mais credenciais para obter o mesmo benefício, seja este uma promoção, uma bolsa de pesquisa ou outro tipo de vantagem acadêmica" (Olinto, 2011, p.71). Além disso, Leta e Martins (2008), em estudo sobre as barreiras enfrentadas pelas docentes pesquisadoras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em relação à aquisição de capital científico, defendem que as mulheres enfrentam desafios maiores do que os homens, sobretudo em relação à distribuição de atividades acadêmicas, sendo elas as responsáveis por boa parte das orientações de alunas(os) dos cursos de graduação, o que representa uma atividade de menor prestígio quando comparada à pós-graduação. Além de limitar as oportunidades do desenvolvimento de projetos de pesquisas e publicações, que possuem um maior prestígio, em virtude da falta tempo para essas atividades.

---

restrições sociais. Em que pesem as garantias legais que vêm sendo criadas para fortalecer os seus direitos, com base em dados empíricos recentes argumenta-se que estes dois conceitos espelham com fidedignidade a situação vivida hoje pelas mulheres no Brasil" (Fernandez, 2019, p.79).

Para Olinto (2011, p.71) são "[...] vários os indícios de que, através de diversos mecanismos sutis que se estabelecem no ambiente científico, criam-se vários tipos de barreiras para as mulheres, que dificultam a sua progressão profissional". Nessa linha, Fernandez (2019) complementa que, em razão do "teto de vidro", os homens são a maioria a ocupar os mais altos escalões em todos os setores econômicos, o que resulta também na desigualdade salarial entre homens e mulheres.

> No tocante à divisão sexual do trabalho no âmbito da ciência, da tecnologia e da educação, foi constatado que as mulheres, em algumas áreas de conhecimento, estão em menor número na grande área da Engenharia e Ciência da Computação. Outro aspecto identificado por meio de dados foi de que, embora as bolsas de estudo sejam, no total, igualmente distribuídas entre os sexos no Brasil, a distribuição é desigual nas áreas das Engenharias e das Ciências Exatas, com maior número de bolsas concedidas aos homens (Carmo; Espíndola, 2023, p.239).

A despeito de uma maior participação das mulheres na ciência, não há um compartilhamento igualitário em relação às demandas no espaço privado com os homens (Carmo; Espíndola, 2023). Fato que nos remete às consequências da Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007) que também atinge o ambiente científico, no qual as relações de poder são ampliadas pela dominação masculina.

> A internalização do discurso sobre a inaptidão e incapacidade das mulheres para administrar e/ou conduzir grupos sob sua responsabilidade, apoiada em geral nos discursos sobre "maternidade" e "essência feminina" dócil e cuidadora, as mantém afastadas do exercício do poder. Por conseguinte, lhes são negadas promoções e outras vantagens que lhes possibilitariam, através do acesso à melhor remuneração e reconhecimento econômico, base para o desenvolvimento intelectual continuado (Milano *et al.*,2021, p. 43).

Notadamente, as metáforas "piso pegajoso" e "teto de vidro", que se relacionam respectivamente à segregação horizontal e à segregação vertical, remetem aos princípios de separação e hierarquização que organizam a Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007). O que reforça a relevância de problematizar a presença/ ausência da mulher na ciência, atravessada pelas relações de poder que posicionam homens e mulheres em lugares diferentes na produção do conhecimento, baseado nas relações de gênero.

A seguir discute-se a participação das mulheres na Ciência da Informação, bem como alguns trabalhos sobre a temática de gênero em articulação com os fenômenos informacionais.

6.2 Mulheres na Ciência da Informação

A despeito no número considerável de mulheres na Ciência da Informação, sobretudo na Biblioteconomia. Côrtes e Martins (2020, p.292) asseveram que:

> Historicamente, elas são protagonistas da construção do campo científico e da produção de conhecimentos, mas não ficaram imunes a preconceitos em seu tempo e na trajetória inicial da área. A invisibilidade das mulheres nesse percurso é evidenciada nas narrativas, que sempre apresentam os homens como responsáveis pelas descobertas e pelos feitos.

Henriette Gomes (2023) apresenta um histórico da participação das mulheres no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, destacando as profissionais e pesquisadoras em âmbito mundial e nacional como forma de registrar suas principais contribuições em prol de mudanças que conduzissem a uma maior inclusão social. Ressalta-se que não é pretensão desta tese elencar todas as pesquisadoras, sob pena promover uma maior invisibilização das mulheres na área. Portanto, destacam-se a seguir alguns marcos protagonizados por pesquisadoras da CI brasileira, que evidenciam a presença e resistência feminina.

Nessa perspectiva, Gomes (2023) destaca que na década de 1970, o primeiro curso de mestrado na Ciência da Informação no Brasil e na América Latina foi criado por Célia Zaher, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ademais, entre as décadas de 1950 e 1970, bibliotecárias desenvolveram postulados teóricos relacionados à mediação direta e indireta da informação, o que contribuiu para uma abordagem inclusiva do usuário; entre elas estão as profissionais Cordélia Robalinho de Oliveira Cavalcanti, Hagar Espanha Gomes, Neusa Dias de Macedo e Nice Menezes de Figueiredo.

No período entre a ditatura militar até meados da década de 1980, pesquisadoras, profissionais da informação e professoras desenvolveram pesquisas que fortaleceram perspectivas sociais da informação, além de trabalharem em prol da institucionalização da Ciência da Informação no Brasil; entre elas, destacam-se: Johanna Wilhelmina Smit, Leilah Santiago Bufrem, Lena Vânia Ribeiro Pinheiro, Mariângela Spotti Lopes Fujita, Marta Lígia Pomim Valentim, Nair Yumico Kobashi, Regina Célia Baptista Belluzzo, Regina Maria Marteleto, Solange Puntel Mostafa e Vera Dodebei. A atuação de Dinah Aguiar Población foi essencial na articulação para a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB), tendo sido a primeira presidenta da organização (Gomes, 2023).

Com o objetivo de evidenciar o protagonismo social das mulheres que atuaram na gestão da ANCIB, Côrtes e Martins (2020) relatam que no período de 1989 a 2020, 58 pesquisadoras(es) fizeram parte da diretoria, ocupando os cargos de presidente, secretária(o) geral, secretária(o), tesoureira(o), representante docente e representante discente. Dentro desse universo, a divisão por gênero é constituída por 40 mulheres e 18 homens. Além disso, "em trinta e dois anos de mandato, somente dois homens (3,44%) ocuparam a presidência da ANCIB. Tal dado evidencia o protagonismo social das mulheres" (Côrtes; Martins, 2020, p.315).

Algumas docentes da Ciência da Informação também ocuparam e ocupam cargos de destaque na gestão acadêmica das universidades brasileiras como Reitoras, Vice-Reitoras e Pró-reitoras, bem com o cargo de professora titular (Gomes, 2023).

Pesquisas relacionadas à temática de gênero tiveram início na Ciência da Informação a partir da década de 1990. Gomes (2023) destaca o trabalho desenvolvido pela professora Miriam Aquino, que articulou gênero a raça em 2015, constatando o número reduzido de professoras negras na área no País.

> Na mesma perspectiva de Mirian Aquino, outras pesquisadoras têm realizado estudos sobre as interfaces entre as questões de gênero e o fenômeno informacional. Dentre elas destacam-se Maria Mary Ferreira; Patrícia Espírito Santo; Giulia Crippa; Gilda Olinto; Jacqueline Leta; Gisele Rocha Côrtes; Leyde Klebia Silva; Mariana Xavier; Nair Yumico Kobashi e Ana Lúcia Tavares Oliveira (Gomes, 2023, p. 23).

Bufrem e Nascimento (2012) realizaram um estudo sobre a temática de gênero nos trabalhos publicados na Ciência da Informação durante 40 anos (1972 – 2011). As autoras constataram em 74 artigos, publicados por 102 autoras(es) diferentes, com apenas 18 autoras(es) produzindo mais de um trabalho; 79,8% são publicações de mulheres. Elas argumentam, ainda, que o grande número de mulheres pesquisando a temática se justifica pois "[...] somente com o respaldo de um maior conhecimento acerca das distinções e diferenciações entre os sexos, no âmbito científico, será possível compreender e, por conseguinte, alterar a participação e a inserção da mulher na ciência[...]" (Bufrem; Nascimento, 2012, p.205).

Almeida e Manuel (2021) defendem que os trabalhos sobre temática de gênero na Ciência da Informação podem ser classificados em dois tipos: estudos gerais e não revisionistas e estudos crítico-revisionistas. O primeiro tipo contribui com um diagnóstico da questão de gênero, sem que haja um grande aprofundamento por meio de propostas de intervenção. Os trabalhos do segundo tipo trazem proposituras que são necessárias para a construção de

epistemologias feministas na Ciência da Informação, especialmente os artigos que refletem sobre preconceitos e vieses nos instrumentos de organização do conhecimento.

> Defende-se expressamente a necessidade de uma política reformista na ciência da informação. Para tanto, faz-se necessária uma política da gestão da ciência que identifique as práticas sexistas de reprodução do status quo, que reorganize os comitês das revistas para garantir a pluralidade, que se estabeleçam planos de igualdade de gênero - da composição de bancas e tribunais até as premiações -, que eventos contemplem essa perspectiva quando da escolha das palestrantes, que os trabalhos acadêmicos deem visibilidade a pesquisas, tanto de homens quanto de mulheres pesquisadoras, entre outros grupos (Almeida; Manuel, 2021, p.104).

Gomes (2023) relata que a apresentação de trabalhos que articulam gênero à informação nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB's) até 2021 se concentraram no GT3 - Mediação, Circulação e Apropriação, com destaque para as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa GeMinas, sob a coordenação da Profa. Dra. Gisele Cortês.

> Até a criação do GT 12 – Informação, Estudos Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades, historicamente o GT3 se constituiu em uma espécie de congregação de pesquisadores/as que buscaram fazer avançar o enfoque da informação como um fenômeno social. Entre os estudos realizados observa-se que aqueles realizados por mulheres do campo têm interferido nas concepções de informação como elemento central no processo de inclusão social, produzindo camadas de conhecimento fulcrais ao projeto de humanização do mundo (Gomes, 2023, p 24).

Além disso, Gomes (2023) evidencia as pesquisas e produção editorial realizadas por Franciéle Carneiro Garcês da Silva e Nathália Lima Romeiro, a partir da criação do Selo Nyota, em virtude de propiciar a visibilidade das pesquisas empreendidas pelas mulheres da Ciência da Informação.

> É mister destacar que todo percurso empreendido e protagonizado por mulheres, que caracterizou uma área pela feminização de seu corpo profissional, como a Biblioteconomia, não se estendeu à Ciência da Informação, que se direcionou para um quadro mais misto de pesquisadores(as), tendo em vista que abrangeu/abrange outras áreas do conhecimento devido à sua interdisciplinaridade. Ressalte-se, no entanto, que a constituição de sua comunidade de pesquisa nasceu dos esforços e das lideranças de mulheres que marcaram o protagonismo social feminino também na Ciência da Informação (Côrtes; Martins, 2020, p.303).

Por fim, acredita-se ser fundamental que os estudos que relacionam gênero e informação propiciem uma reflexão crítica sobre o fazer ciência na perspectiva feminista,

incluindo as estruturas institucionais e as relações de poder em busca de uma prática social mais inclusiva e diversa.

Na próxima subseção são apresentadas algumas considerações sobre a presença da mulher na educação brasileira.

6.3 Breve considerações históricas sobre a inserção da mulher na educação brasileira

Pelo fato desta pesquisa estar inserida no contexto da educação brasileira, busca-se nesta subseção apresentar um breve histórico sobre os trajetos percorridos pelas mulheres nessa área. No Brasil, especialmente no período em que o país era colônia portuguesa (1500-1822), as mulheres tinham um acesso restrito à educação, que se limitava aos cuidados com o marido, filhas(os) e afazeres domésticos, enquanto os homens filhos de colonos e indígenas recebiam alguma formação. Os filhos de colonos cursavam a Universidade de Coimbra ou tornavam-se padres, além de cuidar dos negócios do pai. “Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (Ribeiro, 2000, p.79).

Em relação à educação dos povos originários, Arilda Ribeiro (2000) relata que os homens indígenas solicitaram ao Padre Manoel da Nóbrega que as mulheres também fossem alfabetizadas; diferentemente dos colonos, os indígenas mantinham uma relação de companheirismo com suas mulheres, portanto a educação não representava nenhum tipo de ameaça, sendo um absurdo elas permanecerem na ignorância, pois “o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis” (Ribeiro, 2000, p.80).

Assim, o Padre Manoel da Nóbrega enviou uma carta à Rainha Catarina, de Portugal, no período inicial da colonização, solicitando o atendimento ao pleito, sob o pretexto de que a participação e assiduidade das indígenas era maior nos cursos de Catequese, portanto não faria sentido que elas não aprendessem a ler e escrever. No entanto, o pedido foi negado, com a justificativa de que tal decisão traria “consequências nefastas” (Ribeiro, 2000).

A despeito disso, Catarina Paraguassu transgrediu as regras, sendo a primeira mulher brasileira a aprender a ler e escrever. Catarina era conhecida também como Madalena Caramuru, filha de Diogo Álvares Correia (Caramuru) com a indígena chamada Moema ou Paraguassu (Ribeiro, 2000).

A inferiorização da mulher na época do Brasil colônia decorre de um traço cultural da influência árabe, por quase 800 anos em Portugal, que se estendeu ao território brasileiro. “O

sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil, uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais" (Ribeiro, 2000, p.79).

Elda Alvarenga (2018) relata que no início do século XIX a participação das mulheres no magistério vinculava-se diretamente à ampliação da instrução básica de homens e mulheres, visando atender aos padrões sociais da época. Além disso, em virtude do número reduzido de professores normalistas, as mulheres também deveriam ensinar às classes mistas. Este fato resultou na "[...] presença crescente das mulheres no magistério, impulsionando a atuação feminina no Curso Normal, o principal instrumento de formação e habilitação para os professores e professoras no entresséculo" (Alvarenga, 2018, p.24).

Sob a influência da Igreja Católica, houve um movimento direcionado à educação primária e normalista das meninas e mulheres, ainda que inicialmente a instituição tenha sido contrária a essa realidade (Alvarenga, 2018). Sobre esse aspecto, Nascimento (2011) enfatiza que apesar do conservadorismo, a instituição contribuiu para que a mulher ampliasse sua atuação no campo educacional. "[...] Algumas mulheres souberam usufruir dessa influência e continuaram vivendo, correspondendo ou não aos padrões preconizados para o seu sexo" (Nascimento, 2011, p. 99).

Cunha e Silva (2010) comentam que, no Brasil Império, o governo central era responsável pelo Ensino Superior, enquanto a educação secundária ficava a cargo das instituições privadas.

> As escolas secundárias femininas, em número pequeno em relação às escolas masculinas, começaram a se organizar na década de 1850 e, aos poucos, foram se estabelecendo, grande parte na Corte e nas capitais das províncias, tornando-se espaços notórios de sociabilidade, marcados pelas reuniões da elite local, empenhando-se mais na realização de festas do que na função a que se destinavam – o ensino (Cunha; Silva, 2010, p.100).

As escolas secundárias se dedicavam a um ensino completo, mas para se manterem alteraram seus currículos, em virtude do padrão social da época – inserindo, por exemplo, a disciplina de trabalhos manuais (Cunha; Silva, 2010). Portanto, a maioria das escolas tinha o objetivo de educar as mulheres para os cuidados domésticos e a educação das(os) filhas(os).

Nesse contexto, Louro (2004) aponta a "feminização do magistério" em virtude da redução do número de alunos e o aumento do número de alunas nas escolas normais. No mesmo sentido, Yannoulas (2013) atenta para uma distinção metodológica entre dois significados presentes no conceito de feminização do trabalho. O primeiro tem um caráter quantitativo (feminilização), expresso no grande número de mulheres em ocupações ou profissões específicas. O segundo significado (feminização de fato) é de natureza qualitativa e se relaciona

com as transformações resultantes de práticas sociais e simbólicas que alteram o contexto histórico e cultural de determinada ocupação ou profissão; portanto, ambos significados são complementares, mesmo sendo distintos. Em vista disso, a autora (2013, p.38) explica que:

> O segundo alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional (feminilização), tenta explicar as razões que permitiram essa entrada e os impactos em consequência da mesma estão interrelacionados.

A despeito da feminilização de determinadas profissões, a desigualdade de gênero se expressa, muitas vezes, pela naturalização das habilidades femininas (Alvarenga; Silva; Wenetz, 2022). Como por exemplo, o "papel social" historicamente atribuído à mulher no campo educacional, que hoje parece tão natural. De acordo com Louro (2004), esse "papel" dividia opiniões: alguns defendiam que não era apropriado às mulheres educarem as crianças porque elas tinham cérebros "pouco desenvolvidos". Por outro lado, alguns argumentavam que a mulher era uma educadora natural, em virtude da maternidade – sendo assim, as(os) alunas(as) seriam consideradas(os) filhas(os) espirituais, caracterizando uma atividade de amor e doação, destinada a quem tivesse "vocação".

Nesse contexto, o trabalhar "fora de casa" das professoras tinha um caráter transitório, condicionado ao casamento e ao cuidado com as(os) filhas(os), que seriam a missão principal da mulher – justificando assim, o salário reduzido (Louro, 2004). Ainda hoje, vigora a noção de que o casamento, a maternidade e a atuação profissional das mulheres são incompatíveis.

Nessa direção, as questões de gênero e de classe se articulam para reforçar as camadas de opressão sofridas pela mulher, fortalecendo privilégios masculinos.

> Muitos membros masculinos da elite esperavam que as mulheres da classe inferior entrassem para a força de trabalho, mas não suas próprias parentes [...]. Para as mulheres da classe inferior, esse "trabalho honesto" seria executado em "casas de família", isto é, nas casas dos brasileiros mais ricos. As mulheres da classe superior deveriam permanecer em suas próprias casas, supervisionando o trabalho das mulheres mais pobres, e não tentar entrar nas profissões seguidas pelos homens de sua própria classe (Hahner, 1981, p.73).

Para Louro (2004), havia uma negação da sexualidade das professoras, que deviam ser solteiras e sem filhas(os), dedicando-se exclusivamente às(aos) suas(seus) alunas(os) – uma forma de deslegitimar a profissão, já que tinha o caráter de doação. Porém, com o passar dos anos, as discussões sobre o processo educativo alteraram a representação da professora. Com a incorporação de suas subjetividades às mudanças sociais, elas passaram a ser chamadas de

educadoras, profissionais de ensino, tias e trabalhadoras da educação. Tais mudanças acompanham a incorporação dos discursos científicos da Psicologia e Sociologia no campo pedagógico.

> Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida (Louro, 2004, p. 464).

Diante das inúmeras barreiras enfrentadas em relação à educação, Maria Augusta Generosa Estrela foi a primeira mulher brasileira a obter um diploma de ensino superior. Ela se formou em 1882, no curso de Medicina, nos Estados Unidos, pois o acesso ao ensino superior no Brasil para mulheres foi autorizado pelo governo imperial apenas em 1879, por meio da Lei Leôncio de Carvalho (Rosemberg, 2013).

Apesar dessa "permissão", o acesso estava condicionado ao cumprimento de alguns critérios, como por exemplo atestado de boa conduta. Além disso, as mulheres solteiras deveriam apresentar a autorização dos pais, e as casadas a dos maridos. Considerando o contexto conservador da época, a adesão das mulheres foi baixa, em virtude das críticas, bem como pela pequena participação em cursos preparatórios adequados para a aprovação (Fernandes, 2019).[28]

No Brasil, foi apenas em 1887 que a primeira mulher se formou. Maria Rita Lobato Velho Lopes (1866-1954) concluiu o curso de medicina, na Faculdade de Medicina de Salvador (Rezzutii, 2018). Esse fato ocorreu 79 anos após a criação da primeira instituição de ensino superior no país. Rita Lobato era branca e de família rica. Em 1926, a primeira mulher preta a se formar no Brasil foi Maria Rita de Andrade, como bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia (Rosemberg, 2013).

As desigualdades salariais entre gênero e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho não estão vinculadas apenas à educação, tendo em vista que as mulheres brasileiras são em média mais instruídas que os homens. Por exemplo, entre as pessoas com 25 anos ou mais, como apontam os dados da PNAD Contínua 2019[29] (IBGE, 2021, p. 5): "40,4% dos homens não tinham instrução ou possuíam apenas fundamental incompleto, proporção que

---

[28] FERNANDES, Fernanda. A história da educação feminina. **MultiRio**. 07 mar. 2019. Disponível em: https://shre.ink/ccVm Acesso em: 12 dez. 2022

[29] Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. PNAD Contínua 2019. **IBGE,** 2021. Disponível em: https://shre.ink/ccVr .Acesso em 10 nov. 2022.

era de 37,1% entre as mulheres. Já a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres".

Segundo dados da pesquisa supracitada (IBGE, 2021, p. 5): "uma mulher de 18 a 24 anos tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o ensino superior do que um homem da mesma faixa etária". No entanto, pelo fato dessa faixa etária se enquadrar como idade reprodutiva, há necessidades específicas para assegurar a permanência dessas mulheres que são mães na universidade, como assistência estudantil e espaços que constituem redes de apoio, como creches, brinquedotecas e escolas para atender aos cuidados e à educação das(os) filhas(os) (Silva *et al*., 2021). Sobre esse aspecto, a Lei nº 14.925, de 17 de julho de 2024 representa um avanço importante para assegurar a formação de mulheres mães no ensino superior, propiciando a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos de graduação, mestrado e doutorado em razão da maternidade, paternidade e guarda de menores (Brasil, 2024a).

Retomando a questão histórica educacional, ao final dos anos de 1960 e na década de 1970 o discurso sobre o profissionalismo no ensino ganha espaço, em virtude de fatores como o regime militar e a repressão dos movimentos sociais.

> O discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa; procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado etc. Há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do ensino (Louro, 2004, p. 472-473).

Portanto, lutar pela profissionalização da atividade docente é um requisito básico para o reconhecimento da categoria em busca da equidade salarial entre gêneros e condições dignas de trabalho para as mulheres. Porém, a profissionalização da educação ocorreu simultaneamente à "proletarização da categoria docente", marcada pela queda dos salários, que já eram baixos, e a semelhança da atividade docente ao trabalho fabril, em virtude do controle das atividades e da divisão entre quem dirige e executa as tarefas. Nesse contexto, nos anos finais do regime militar, os sindicatos são criados, mas apenas no fim da década de 1970 ocorrem as primeiras greves (Louro, 2004).

> Gênero, entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido

> sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (Louro, 2004, p.478).

Portanto, a despeito dos avanços das mulheres no campo educacional, que não ocorreram sem luta, os padrões sociais que determinam o comportamento das mulheres ao longo da história permanecem vigilantes, entranhados historicamente em discriminações e preconceitos que colocam as mulheres num lugar de subalternização, que resulta, não apenas, em salários inferiores aos dos homens que executam as mesmas funções, como também no não reconhecimento da produção intelectual e científica e na distância dos centros de poder. Ademais, cotidianamente a desigualdade entre gêneros é assistida na violência simbólica e física em relações fundadas na lógica machista, resultando na violência doméstica que, em muitos casos, se encerra com o feminicídio. Portanto, tais mecanismos de dominação permanecem eficazes e ofensivos.

Em consonância com o breve contexto histórico relacionado à presença da mulher na educação, discute-se na próxima subseção breve panorama das universidades brasileiras, por configurar o ambiente de atuação das atrizes sociais inseridas nesta pesquisa.

6.4 Universidade pública brasileira

As universidades surgiram no mundo durante a Idade Média, nos Séculos XI e XII, vinculadas às entidades religiosas, tendo como principal missão a formação do clero para as atividades litúrgicas. (Souza, 2012). No Brasil, a gênese do ensino superior está relacionada ao seu surgimento por meio de cursos, depois "por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc., todas eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras" (Cacete, 2014, p. 1063).

Souza (2012) relata que entre 1909 e 1915 surgiram as primeiras universidades no Brasil; algumas foram dissolvidas pela falta de alunas(os) e pela intervenção do Estado. "Portanto, apenas em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, foi criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro" (Souza; Miranda; Souza, 2019, on-line). A principal motivação para sua criação "teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica em visita ao país" (Souza, 2012, p. 51).

Após a Revolução de 30, o Estatuto das universidades brasileiras foi criado por Getúlio Vargas em 1931, determinando que a estrutura de organização do ensino superior brasileiro se

daria “na forma de universidade (pública ou privada) ou de instituto isolado, com a administração de um núcleo central formado pelo Reitor, por um Conselho Universitário e por uma Assembleia Universitária (ou Congregação)” (Souza, 2012, p.53).

Com o objetivo de conter a criticidade nas universidades, após o golpe de 1964, o governo militar atuou “expulsando professores, policiando ideologicamente os novos docentes, reprimindo o movimento estudantil”. Nessa linha, a Reforma Universitária de 1968 foi inspirada na estrutura educacional norte-americana, estabelecendo “o sistema de créditos e a departamentalização para desintegrar cursos, alunos e professores, que criou os campi universitários afastados dos centros urbanos” (Souza, 2012, p.55).

O processo de redemocratização do país na década de 1980 contou com a participação ativa das universidades brasileiras, que tiveram ganhos com essa mudança, sobretudo em termos de representação e organização política.

> As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido; os professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica (Cunha, 2000, p.179).

Na década de 1990, entre as diversas reformas no campo educacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiu que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis nas universidades brasileiras. Estabeleceu ainda que pelo menos um terço do corpo docente seja pós-graduado e seja contratado em regime de tempo integral. No que se refere à criação de universidades, foi inserida na legislação a “[...] figura do recredenciamento periódico, tanto das que provieram da integração de faculdades reconhecidas quanto das que não tiveram esses antecedentes” (Cunha, 2000, p.189).

A gestão de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, foi marcada pelo aumento da privatização do ensino superior, maior participação do setor privado nos conselhos de educação, estabelecimento de prazos para reconhecimento, credenciamento e avaliação de cursos e instituições de ensino, criação do Exame Nacional de Curso e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi também instituída a participação mínima de 70% do corpo docente nos órgãos colegiados das universidades federais, ao mesmo tempo em que foi ensaiada uma reforma de caráter neoliberal visando a redução de custos, que impactou no achatamento dos salários e no orçamento (Cunha, 2003).

> [...] a universidade pública é atacada a partir de uma série de estratégias privatizantes, pretendendo apagar do horizonte ideológico das universidades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. A tentativa de privatização gera a despolitização da educação, transformando-a em mercadoria, em mera formação de mão-de-obra (Pereira, 2017, p.44).

Vinhais (2013) aponta que a partir de 1998 a ampliação do ensino público superior no Brasil ocorreu em três momentos: entre 1998 e 2002 foi ampliado o número de vagas nas universidades; entre 2003 e 2006 houve um aumento de vagas e cursos e a criação de novas universidades e fortalecimento dos campi existentes, marcado pela interiorização em vários estados do país. A terceira fase de crescimento do ensino superior foi desenvolvida por meio do "[...] Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)" (Vinhais, 2013, p.16).

Com o objetivo de favorecer as condições de permanência dos jovens no ensino público superior federal, o governo brasileiro instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010). Trata-se de uma relevante iniciativa no sentido de promover a igualdade de oportunidades, sobretudo para a população mais vulnerabilizada, através de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, creche e apoio pedagógico, entre outras questões.

A despeito de alguns avanços, um marco da limitação de recursos destinados à educação ocorreu em 2016, com a Emenda Constitucional 95/2016. (Brasil, 2016). Em abril de 2019, o Ministério da Educação (MEC) declarou o contingenciamento de 30% do orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES), com a possibilidade de reintegração deste valor no segundo semestre (UFCG, 2019)[30]. O descontingenciamento de fato ocorreu, apenas no mês de outubro, mas causou vários contratempos administrativos nas instituições.

Em 2021, o orçamento destinado à ciência e tecnologia passou por um corte de 87 % "[...] a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos" (Frigotto, 2021, p.127-128). Em acréscimo a isso, em 27 de maio de 2022, o presidente na época anunciou o corte de R$ 3,2 bilhões no orçamento do Ministério da Educação (MEC), o que "significa o bloqueio de 14,5%

[30] MEC diz que bloqueio de 30% na verba vale para todas as universidades e institutos federais. **UFCG**, 2019. Disponível em: https://shre.ink/cctN. Acesso em set. 2023.

no orçamento discricionário do MEC e das universidades e institutos federais vinculados, que somavam R$ 22,2 bilhões" (AGÊNCIA ..., 2022).[31]

Diante do exposto, entre 2019 e 2022 o ensino superior brasileiro sofreu com sucessivos cortes e bloqueios orçamentários; segundo dados do Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental (2022, p.16)[32], o orçamento previsto para 2023 seria "inferior em R$ 18,5 bilhões à média do valor comprometido no período 2015-2021, e inferior em R$ 9,2 bilhões ao de 2021, que já havia sido o pior ano de toda a série."

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2021, a iniciativa privada é responsável por 87,6% das Instituições de Educação Superior (IES) no país: são 313 IES públicas e 2.261 privadas. Houve, também, um aumento de matrículas nos cursos à distância, o que representou 3 milhões em 2021. Em relação ao perfil docente a maioria é composta por homens, com doutorado e regime integral no setor público, enquanto no setor privado, a maioria possui mestrado e atua em regime de trabalho em tempo parcial (Brasil, 2022).

Esse panorama traz um reflexo do processo de privatização do ensino superior brasileiro, iniciado na década de 1990. Na subseção seguinte discute-se a natureza da prática docente de mulheres nas universidades públicas brasileiras.

6.5 Professora do ensino superior na pandemia

A história da mulher na educação ocorreu no enfrentamento aos padrões sociais vigentes. De acordo com Araújo (2016a), a inserção de mulheres na atividade docente no ensino superior no Brasil só teve início na década de 1970, consolidando-se na década de 1980. A ampliação do nível de escolaridade, oportunidades no mercado de trabalho, criação de novas universidades, processo de industrialização e movimentos feministas são aspectos que contribuíram para essa consolidação (Araújo, 2016a).

A despeito das datas apontadas por Araújo (2016a), estudos apresentados por Guariza (2014), Wittig (2011) e Ivashita (2020) relatam que em 1925 a médica paranaense Maria Falce de Macedo foi a primeira mulher a ministrar aulas nos cursos de Medicina e Farmácia da Universidade Federal do Paraná. Além disso, ela foi aprovada no concurso de títulos e provas, assumindo em 1929 a cátedra da disciplina Química Médica, sendo a primeira a ocupar esse

---

[31] Professores e dirigentes de universidades criticam cortes no orçamento da educação. **Agência Câmara de Notícias.** 2022. Disponível em: https://shre.ink/cctG Acesso em set. 2022.
[32] Relatório Final. **Gabinete de Transição Governamental**. 2022. Disponível em: https://shre.ink/cct5 Acesso em dez. 2022.

posto na universidade brasileira. Outra mulher de destaque na docência no ensino superior, na década de 1950, foi "Esther de Figueiredo Ferraz, formada em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, onde também foi a primeira professora a dar aulas" (Sousa, 2008, p.170).

Apesar da presença na docência no ensino superior ter se desenvolvido de forma tardia para as mulheres, com base nas metas da ONU e da UNESCO referentes às ações afirmativas voltadas para esse segmento, "[...] o Brasil é um país considerado pioneiro dentre os que conseguiram alcançar uma maior aproximação à igualdade de acesso ao mais alto nível de educação formal das mulheres" (Alvarenga; Silva; Wenetz, 2022, p. 584).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[33], o número de mulheres com doutorado no Brasil aumentou 61% num período de seis anos, entre 2013 e 2019. Em relação à propriedade intelectual na ciência, houve também um aumento de 682% de patentes registradas por mulheres, no mesmo período: foram 335 em 2013 e 2.621 em 2019 (CAPES, 2022). A Tabela 1 apresenta o número de titulações de doutorado.

Tabela 1 - Titulação em nível de doutorado por gênero entre 2013 e 2019

Ano de titulação	Doutoras	Doutores
2013	8315	7336
2014	9403	7883
2015	10327	8699
2016	11190	9415
2017	12019	10037
2018	12741	10735
2019	13419	11013

Fonte: Capes, 2022

É pertinente, para o contexto de realização desta pesquisa, compreender que o conceito de atividade docente no ensino superior extrapola a definição do trabalho pedagógico, pois o ensino superior abrange as atividades indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Assim, essa distinção está relacionada ao tempo destinado à pesquisa, à extensão, à preparação e ministração de aulas, às avaliações, aos relatórios e demais burocracias relacionadas à gestão. Dessa forma, o trabalho pedagógico é uma parte essencial do ensino. No entanto, o "[...] trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo" (Hypolito, 2010, p. 1).

[33] Número de doutoras cresce 61% em seis anos. **CAPES.** 2022. Disponível em: https://shre.ink/cc2E. Acesso em 20 jan. 2022

A produção e comunicação científica de mulheres durante a crise sanitária global também foi impactada pela sobrecarga de atividades, que passaram do espaço acadêmico para o espaço doméstico – sobretudo daquelas que são mães em tempo integral, sem poder contar com uma rede de apoio, propiciada por exemplo por creches e escolas que estavam fechadas, bem como parentes e amigas(os), que em virtude do isolamento social, não poderiam se expor em relação à covid-19.

Em referência à produção acadêmica no contexto da pandemia desenvolvida por estudantes de Pós-graduação e pesquisadoras que também são mães, ressalta-se que o direito de ocupar esses espaços acadêmicos foi conquistado ao longo da história. Mas nessa inserção "não foi considerado o fato de que elas pertencem a grupos diversificados e dão conta de outras numerosas 'obrigações', sendo levadas a cumprir a mesma quantidade de tarefas, na mesma quantidade de tempo que outros estudantes e pesquisadores" (Silva *et al.,* 2021, p.151).

Na perspectiva de Silva *et al*. (2021) com as atividades de pesquisas sendo desenvolvidas de forma remota, sem considerar a sobrecarga das mulheres decorrente das demandas com o cuidado e tarefas do espaço doméstico, evidencia-se o "[...] referencial masculino nos ambientes de produção científica, que espera por pesquisadores e estudantes disponíveis exclusivamente para sua formação e/ou pesquisa" (Silva *et al*., 2021, p.151).

No Brasil, em 2020, foi realizado um levantamento com 15 mil cientistas (docentes, pós-graduandas(os) e pós-doutorandas(os), com o objetivo de compreender se todas(os) as(os) cientistas foram afetadas(os) da mesma forma em relação à pandemia provocada pela covid-19. Os resultados apontam que "[...] para submissões de artigos, mulheres negras (com ou sem filhos) e mulheres brancas com filhos (principalmente com idade até 12 anos) foram os grupos cuja produtividade acadêmica foi mais afetada pela pandemia" (*Parent in Science*, 2020, p. 12). Além da questão da raça, a parentalidade atravessa e reforça as relações de gênero, constatada pelo fato de que os homens, principalmente aqueles que não têm filhos, tiveram menos impactos na sua produção científica durante a pandemia (*Parent in Science*, 2020).

No contexto do silenciamento das vozes femininas na ciência, Monteiro, Yoshimoto e Ribeiro (2020, p. 167) defendem:

> [...] a necessidade de romper também a interdição das vozes das mulheres, tanto na academia, visto que a profusão de textos produzidos por homens nessa pandemia supera a das mulheres e as várias cientistas sociais da região nordeste do Brasil, com pesquisas em endemias e epidemias como zika vírus, dengue, malária, não têm destaque e não aparecem, quanto na sociedade, pois é preciso escutar as vozes das mulheres nas casas e comunidades para desenvolver estudos e a partir desses desenhar políticas públicas mais justas.

O campo científico, assim como o educacional, é um microcosmo da sociedade, assentado numa dinâmica social própria, guiada pela divisão de formas de poder, no qual os agentes conhecem e aceitam "as regras do jogo". Para Bourdieu (1996), campo é ao mesmo tempo um "campo de forças", pois impõe suas necessidades sobre os agentes que fazem parte dele, e um "campo de lutas" pois, no seu interior "[..] os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura" (Bourdieu, 1996, p. 50).

Ressalta-se que, durante a crise sanitária global, a atividade docente passou por um processo de adaptação na execução do trabalho, gerando uma sobrecarga especialmente para as mulheres que precisaram lidar com as demandas domésticas, cuidados com filhas(os) e familiares doentes, principalmente aquelas(es) que se enquadravam nos grupos de risco, em virtude de comorbidades.

A responsabilidade das mulheres com o trabalho de cuidado tem um aspecto cultural arraigado, relacionado aos "papéis" sociais atribuídos à mulher, o que gera desgastes físicos e emocionais, sobretudo numa sociedade patriarcal – resultando na sobrecarga de atividades, sobremaneira em relação ao trabalho não remunerado e cotidiano que ocorre no espaço doméstico. No contexto de crise sanitária global, demandas dessa natureza foram somadas aos aspectos profissionais que também mudaram de lócus, em decorrência da necessidade do isolamento social.

Para Monteiro, Yoshimoto e Ribeiro (2020) as mulheres têm a missão de cuidar de todas as pessoas com as quais se relacionam, inclusive no campo profissional, pois são maioria no atendimento às vítimas da pandemia. Tal condição não pode ser equalizada apenas por meio da legislação, pois se trata de uma questão estrutural.

Sousa, Silva e Rolim (2022) apontam que a participação da mulher como docente universitária é marcada pela oposição entre parentalidade e produtividade acadêmica. Esse processo se dá em virtude da desconsideração às experiências culturais e históricas da mulher. Silva *et al* (2021, p.159) reforçam que, para que de fato se construa um ambiente igualitário e equitativo "a sociedade e o Estado precisam compreender as condições maternas como de interesse público e não como uma questão privada". A compreensão do conceito de dispositivo materno possibilita o aprofundamento desse aspecto.

> O dispositivo materno diz respeito, assim, a um lugar de subjetivação no qual as mulheres são constituídas como cuidadoras "natas" [...] esse dispositivo se construiu historicamente, sobretudo a partir do século XVIII, momento esse no qual a capacidade de maternagem foi compreendida como desdobramento da capacidade de procriação. As mudanças culturais que se operaram não

> foram apenas externas, mas demandaram mudanças subjetivas (Zanello, 2016, p.113-114)

Assim, essa imposição social de gênero exigiu também alterações de ordens subjetivas, expressas, muitas vezes, no sentimento de culpa no exercício da maternidade, inclusive para aquelas mulheres que se arrependem de terem sido mães ou que não desejam ser mães, vistas "como naturalmente cuidadora (capaz de 'maternar'), podendo e devendo empregar esse 'dom' no cuidado de outras pessoas: dos pais, irmãos, sobrinhos, doentes da família, etc" (Zanello, 2016, p.114).

Essa questão é extensiva aos cuidados domésticos, também naturalizados, sendo, portanto, responsabilidade da mulher. Assim, "uma mulher que não priorize o cuidado com os outros (filhos, marido, família), geralmente é julgada como egoísta, fálica e outros termos que, no uso, adquirem um caráter pejorativo" (Zanello, 2016, p.114). Portanto, não é de se estranhar que no Brasil, em 2019, as mulheres destinaram 21,4 horas semanais com os cuidados de pessoas e tarefas domésticas, o que representa quase o dobro de tempo dedicado pelos homens que é de 11 horas semanais (IBGE, 2019).[34] Além disso, as mulheres pretas ou pardas dedicam 22 horas semanais, enquanto as mulheres brancas 20,7 horas semanais. O tempo gasto com o trabalho não remunerado impacta na participação no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que é um obstáculo na busca por uma melhor formação educacional, tendo em vista que conciliar o trabalho não remunerado com o remunerado e o tempo com a educação formal não é um processo fácil.

Ademais, as mulheres que dedicam mais tempo aos cuidados com as pessoas e os afazeres domésticos (24,1 horas semanais), estão entre os 20% da população com os menores rendimentos. Enquanto isso, as mulheres inseridas nos 20% da população com os maiores rendimentos, dedicam 18,2 horas semanais a esse tipo de trabalho não remunerado (IBGE, 2019).

Vale salientar, também, que a renda influencia diretamente na desigualdade entre gêneros em relação ao trabalho doméstico não remunerado, pois é por meio da renda que se tem um "acesso diferenciado ao serviço de creches e à contratação de trabalho doméstico remunerado, possibilitando a delegação das atividades de cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, sobretudo a outras mulheres" (IBGE, 2019, p.3).

No enquadramento desta pesquisa, a problemática discutida nesta seção contribuiu para o agravamento do estado de incerteza informacional que se estabeleceu na prática docente

---

[34] Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 2a edição (IBGE, 2019)

durante a pandemia, tendo como marco a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas universidades públicas brasileiras. Portanto, faz-se necessário contextualizar como esse fenômeno se desenvolveu na Universidade Federal da Paraíba, lócus desta pesquisa.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria de Nº 343/2020, autorizando "a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da covid-19" (Brasil, 2020b). Na mesma linha, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), publicou a Portaria Nº 090/GR/REITORIA/UFPB, de 17 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais pelo tempo em que durasse a emergência de saúde pública. No entanto, o calendário acadêmico em curso, 2019.2 não foi suspenso, sendo concluído em primeiro de abril de 2020 (UFPB, 2020).

Com isso, coube à Pró-Reitoria de Graduação (PRG) elaborar minutas de resoluções, em conformidade com as regulamentações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), visando a oferta de períodos letivos remotos (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021). Tais resoluções foram apresentadas à comunidade acadêmica e discutidas com coordenadoras(es) de curso, chefes de departamentos e diretoras(es) de centros de ensino, até serem aprovadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe.

Segundo Sá, Dias Júnior e Pinto (2021, p.18) as resoluções referentes ao trabalho remoto "tiveram por finalidade validar a oferta de componentes curriculares e de atividades acadêmicas nos registros acadêmicos, bem como dar garantias no que concerne à atribuição de carga horária dos docentes". Com o término do período 2019.2, a PRG indicou que os períodos letivos ocorressem de forma remota a partir de quatro calendários suplementares; no quarto calendário (2021.1) foi adicionada a possibilidade do ensino híbrido (remoto e/ou presencial), observando as condições de biossegurança específicas de cada atividade de ensino, que deveriam ser referendadas no âmbito dos departamentos responsáveis (UFPB, 2021).[35]

O Quadro 8 apresenta as resoluções aprovadas pelo Consepe que regulamentaram os calendários suplementares e os encargos docentes para cada período.

Quadro 8 - Calendários Suplementares da UFPB

Calendário / Período	Nº da Resolução Calendário Suplementar	Nº da Resolução Encargos docente	Modalidade de Ensino
2019.4 (junho a agosto/2020)	13/2020	14/2020	Remoto
2020.1 (setembro a dezembro/2020)	19/2020	20/2020	Remoto
2020.2 (março a julho/2021)	35/2020	36/2020	Remoto
2021.1 (agosto a dezembro/2021)	27/2021	28/2021	Híbrido

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa, 2023.

[35] UFPB define calendário do semestre letivo suplementar 2021.1. **UFPB,** 2021. Disponível em: https://shre.ink/ccSB. Acesso em 15 fev.2023

Nos quatro calendários suplementares, as(os) discentes tiverem sua participação facultativa, não sendo contabilizado esse tempo dentro do prazo regular de integralização dos créditos durante o curso de Graduação. No período 2019.4 a participação em atividades de ensino também foi facultativa para as(os) docentes (UFPB, 2020a, 2020b). Porém, docentes deveriam ofertar obrigatoriamente no mínimo um componente curricular ou outra atividade de ensino no período 2020.1; (UFPB, 2020c; UFPB, 2020d) e o mínimo de oito horas semanais de aula em 2020.2 (UFPB, 2020e; UFPB, 2020f) e em 2021.1. (UFPB, 2021; UFPB, 2021a).

> Ao final do período suplementar 2019.4, um questionário foi aplicado ao corpo docente para entender a experiência deste no ensino remoto emergencial. Quase 1.500 docentes responderam ao questionário, dos quais 37% indicaram que pertenciam ao grupo de risco para COVID-19; 47% responderam que tinham filhos ou filhas em idade escolar que necessitavam de assistência; 43% informaram que a sua produtividade geral no trabalho remoto estava dentro do esperado quando comparada à de um período regular presencial, 30,5% reportaram que estava abaixo do esperado, enquanto 24% afirmaram que estava acima do esperado (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021, p.24).

Após quatro calendários acadêmicos suplementares, com atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão em formato remoto, o retorno presencial se deu no período letivo regular 2021.2, que ocorreu de 21 de fevereiro a 25 de junho de 2022 (UFPB, 2021b).

Considerando que os cursos de Graduação na modalidade presencial são regulamentados e estruturados a partir de legislações e Projeto Pedagógico de Curso - PPC específicos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma alternativa para viabilizar a continuidade das atividades acadêmicas no contexto de isolamento social. Portanto, foi uma solução possível, que não se enquadra nem nos parâmetros do ensino presencial e nem do Ensino à Distância (EAD), que possui uma legislação própria, regulamentado pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, sendo caracterizado como uma modalidade educacional planejada, na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2017) e com a presença de tutores.

Por outro lado, o ERE buscou atender a uma demanda excepcional que, “induz o ensino não presencial, com o uso de tecnologias ou não, on line ou não” (Junqueira; Andreucci, 2020, p. 94). Portanto, o ensino remoto foi uma adaptação do ensino presencial diante do cenário de isolamento social.

Além disso, na EAD é necessário "um sistema de gestão de aprendizagem ou plataforma específica para que o processo de construção de aprendizagem ocorra satisfatoriamente" (Nascimento, 2020, p.11). Diferente do ERE, no qual docentes podem adotar ferramentas digitais que não tenham necessariamente um caráter educacional, como o *Google Meet*, por exemplo.

> Diz-se remoto porque é um processo mediado de forma não presencial; e emergencial, porque as pessoas envolvidas não estavam capacitadas, nem as tecnologias e os processos da modalidade presencial foram planejados e estruturados para funcionar na modalidade a distância (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021, p.17).

De maio a novembro de 2020, foram ofertados cinco cursos para as(os) docentes da Universidade Federal da Paraíba, por meio da Superintendência de Educação a Distância (SEAD) com o intuito de propiciar uma aproximação com as ferramentas digitais no âmbito educacional (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021). Acredita-se que apesar da relevância dessas capacitações, como foram ofertadas no início da pandemia, houve uma sobrecarga de atividades relacionada à adaptação para o ERE, que não se restringia apenas ao campo profissional, pois foi necessário alterar a rotina das residências, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço de docentes e discentes. De com acordo Sá, Dias Júnior e Pinto (2021) o curso "Docência digital e estratégias didáticas para o ensino remoto", com 20 horas aula foi ofertado remotamente e obteve 1.272 inscrições, das quais resultaram 713 concluintes.

Sobre as circunstâncias e consequências na vida pessoal das docentes durante a implantação do ERE, dois aspectos são postos em relevo: tempo e espaço (neste caso, o espaço doméstico). A casa não estava preparada para lidar com as demandas profissionais, em muitos casos, sendo necessário melhorar a conexão da internet, computadores, e preparar um lugar que fosse apropriado para falar, ouvir e ser vista, sem as interferências das demandas familiares.

Em muitos casos, "[...] A proximidade da casa com a rua permite que os sons do trânsito vazem para o espaço das aulas" (Mendonça, 2022, p.140). Foi preciso competir com carros de som, veiculando peças publicitárias elaboradas como *jingles,* que anunciam promoções de redes de supermercados, juntamente com mídias mais democráticas como a moto de som e a bicicleta de som, que anunciam em gravações precárias promoções de pequenos negócios locais. Tem-se, ainda alguns sons bem conhecidos em muitos bairros da cidade de João Pessoa, como o do "carro do ovo", o do "abacaxi mais doce que favo de mel" e o do "sorvete delicioso, traga a vasilha". Tudo isso, com os barulhos de eventuais reformas e músicas altas dos vizinhos.

A questão do tempo foi outro desafio enfrentado pelas docentes do ensino superior, em virtude da transição das aulas presenciais para o modelo de ensino remoto. Oliveira *et al.* (2022,

p.179) defendem que "[...] Um dos custos do ERE é o tempo que coloca em movimento outros perceptos, outra vida mental, outra relação corporal. O tempo se condensa, se reduz, cria outras dinâmicas de interação que incidem sobre nossos aparatos sensíveis, cognitivos e emocionais".

O cenário foi de incertezas em relação ao futuro, sobretudo no primeiro ano da pandemia, ampliadas pela falta de vacinas e o crescente número de casos e mortes. A noção de tempo alterou a vida em toda a sua extensão: além das atribuições profissionais que invadiram a casa, era preciso tempo para realizar a higienização de roupas, alimentos e tudo que tivesse tido contato com o mundo externo. Nesse tempo, o cuidado incluía também prestar assistência aos familiares que adoeciam e precisavam se isolar dentro de um quarto. Para além da pandemia, a naturalização da escassez do tempo das mulheres em virtude do excesso de trabalho e a falta de tempo para o lazer, por exemplo, estrutura-se como algo "[...] desumano e contraditório frente a representatividade crescente da mulher na sociedade" (Pessoa; Moura; Farias, 2021, p.190).

Foi preciso aprender, durante o processo, como lidar com o trabalho que "entrou" no espaço doméstico "[...] privando as mulheres do seu escasso tempo de descanso, não há horário estipulado para o início e término de atividades, [...] acarretando um acúmulo de atividades que podem gerar inclusive problemas psíquicos e exaustão" (Silva *et al*., 2021, p.153). Ademais, "[...] mulheres são as mais afetadas na pandemia com o acúmulo de tarefas, desemprego, diminuição da produtividade acadêmica e evasão do ambiente universitário" (Silva *et al*., 2021, p.156).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no primeiro ano da pandemia de covid-19, houve um aumento de 25% dos índices globais de ansiedade e depressão; as mulheres foram mais severamente impactadas em relação aos homens. Esse aumento foi explicado pelo alto nível de estresse gerado pelo isolamento social, decorrente de vários fatores como restrições relacionadas à capacidade de trabalhar, solidão, medo, luto, problemas financeiros, que geram ansiedade e depressão (OPAS, 2022).

É importante enfatizar que a saúde mental é uma questão complexa e multifacetada. Para a OMS, trata-se de "um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade" (BVSMS, 2017, on-line)[36]. Gaino *et al*. (2018) chamam a atenção para a existência de dois paradigmas sobre o conceito de saúde mental: o primeiro é o biomédico, que

[36] Biblioteca Virtual de Saúde do Ministérios da Saúde. **BVSMS**. 2017. Disponível em: https://shre.ink/e6T. Acesso em 10 jan. 2023.

tem como enfoque principal a doença e suas manifestações; já o paradigma da produção social de saúde defende que a "saúde é mais complexa que as manifestações das doenças e inclui aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais" (Gaino *et al.,* 2018, p.110).

Além do sofrimento coletivo provocado pela pandemia, como já mencionado, docentes do ensino superior passaram por uma migração repentina na forma de trabalhar, exigindo o aprendizado de metodologias inovadoras e o domínio de tecnologias que, em muitos casos, eram desconhecidas. Em acréscimo, as(os) docentes, em virtude do novo modelo educacional, foram "[...] culpabilizados pela atual situação, agravando ainda mais o seu descontentamento e frustração. Não à toa há um aumento dos transtornos mentais entre os docentes universitários" (Monteiro; Souza, 2020, p.13).

Estudo realizado no período de maio a julho de 2021, com 85 docentes universitários (74,12% eram mulheres), sobre a autopercepção da saúde mental durante a pandemia, apontou que 65,88% experienciavam exaustão emocional, 50% tinham baixos índices de realização pessoal, 17,6% sofriam de ansiedade em nível grave/moderado e 5,88% sofriam da Síndrome de *Burnout.*[37] Além disso, 91,76% das(os) professoras(es) não ministravam aulas remotas antes da pandemia (Santos; Bellemo, 2022).

Em relação à saúde mental de docentes com a implantação do ERE, Silva, Lima Júnior e Ângelo (2022, p. 109) demonstraram que "aliadas aos temores da pandemia, as mudanças na rotina laboral constituíram fatores de intensificação de transtornos mentais comuns, apontando para uma epidemia silenciosa de adoecimento mental docente". Estudo realizado com docentes da Universidade Federal da Paraíba sobre as principais dificuldades em relação ao ERE, demonstrou que "40,5% relataram conviver com pessoas carentes de assistência, enquanto 36,6% afirmaram ter tido dificuldades em manter a interação com os discentes nas aulas síncronas" (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021, p.24). Nesta mesma pesquisa, "um pequeno percentual de estudantes [...] apresentou como motivos para não terem participado do ensino remoto o fato de não gostarem do ensino a distância e não terem acesso a um computador adequado" (Medrado *et al*., 2021, p.184).

> [...] ao fim de tudo e ao cabo, vale a regra de sempre no ecossistema educacional: o bom resultado na sala de aula decorre do esforço conjunto de docentes e discentes [...]. A coisa se faz na interação e na disposição para ouvir

[37] "Burnout é uma síndrome conceituada como resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso. É caracterizada por três dimensões: sentimentos de exaustão ou esgotamento de energia; aumento do distanciamento mental do próprio trabalho, ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao próprio trabalho; e redução da eficácia profissional. (OPAS, 2019).

> o outro. Precisamos repensar as relações de poder entre docentes e discentes, os nossos níveis de abertura para os mais diversos mundos que envolvem nosso trabalho (Mendonça, 2022, p.143).

Para Sá, Dias Júnior e Pinto (2021), com referência à instauração do ERE na UFPB, a despeito do caráter emergencial, a medida possibilitou a manutenção do vínculo e a relação de pertencimento entre a comunidade acadêmica e à instituição. “Consideramos que a UFPB fez o possível para diminuir os reconhecidos danos provenientes de uma pandemia que entrou para a história de nossa geração” (Sá; Dias Júnior; Pinto, 2021, p.32).

A experiência com o Ensino Remoto Emergencial trouxe um campo aberto para inúmeras reflexões, como a precarização da atividade docente, que, mesmo antes da pandemia, resultava em adoecimento, as práticas pedagógicas e as desigualdades socioeconômicas das(os) discentes. “A câmera dos dispositivos nos mostrou mais que o rosto de quem estava do outro lado. Creio que estamos diante de uma visualidade que deve nos orientar nos planejamentos educacionais futuros” (Mendonça, 2022, p.143).

Por fim, a falta de equidade de gênero trouxe para as mulheres professoras uma sobrecarga que ratifica como a estrutura social fundada em bases sexistas e machistas reforça o “papel social” atribuído à mulher, em consonância com o processo de socialização, sobretudo em relação ao trabalho doméstico não remunerado e ao cuidado com familiares. Portanto, estruturalmente as especificidades das demandas femininas na docência não são consideradas pela legislação que regulamenta a atividade.

7 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES

Esta Seção descreve o processo de coleta de dados, o perfil das atrizes sociais por meio dos resultados do questionário, a análise da entrevista semiestruturada a partir da técnica de análise de conteúdo categorial e uma discussão com vista a responder os objetivos da tese.

7. 1 Processo de coleta de dados

O campo empírico em março de 2020, data inicial do Ensino Remoto Emergencial (ERE), era formado por 14 professores e 12 professoras vinculadas(os) ao mesmo departamento da Universidade Federal da Paraíba. Deste número, participavam do grupo de WhatsApp do departamento, 14 professores e 13 professoras, pois uma das professoras após a aposentadoria permaneceu no grupo.

Em abril de 2024, quando foi realizada a coleta de dados, uma docente deixou de fazer parte do departamento e do grupo do WhatsApp, por ter sido transferida para outro departamento. Ao mesmo tempo, uma docente ingressou no departamento e no grupo do WhatsApp após o estabelecimento do ERE, sendo assim o número de professoras no WhatsApp permaneceu sendo 13. O número de professores vinculados ao departamento e ao grupo do WhatsApp passou de 14 para 15.

O Quadro 9 ilustra o processo de seleção das atrizes sociais que participaram da pesquisa. Os critérios de inclusão adotados foram: ser professora efetiva vinculada ao departamento, ter participado do Ensino Remoto Emergencial (ERE), estar presente no grupo do WhatsApp do departamento durante e depois do ERE e aceitar participar da pesquisa.

Quadro 9- Delimitação das atrizes sociais da pesquisa

Situação em março de 2020		**Situação em abril de 2024**	
Departamento	Grupo do WhatsApp	Departamento	Grupo do WhatsApp
Número de Professoras			
12	13	12	13
Critérios de exclusão no grupo do WhatsApp durante a coleta de dados			
Docente aposentada antes da pandemia que permanece no grupo			01
Docente que ingressou após a pandemia			01
Pesquisadora responsável			01
Total de atrizes sociais excluídas da pesquisa			03
Atrizes sociais aptas a participarem da pesquisa			10
Atrizes sociais que não quiseram participar da pesquisa			02
Total de atrizes sociais que participaram da pesquisa			**08**

Fonte: Autoria própria, 2024

Portanto, o conjunto de atrizes sociais desta pesquisa é constituído por 10 professoras do ensino superior, sendo que 8 atrizes aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário sociodemográfico e à entrevista semiestruturada. Duas delas informaram ter interesse em participar; no entanto, alegaram falta de tempo para responder as questões por motivos pessoais.

A coleta de dados ocorreu em abril de 2024, sendo sete encontros presenciais e um encontro remoto em virtude de uma das atrizes se encontrar fora do país. Cada encontro seguiu os seguintes passos: apresentação do Termo de Livre Consentimento Esclarecido- TCLE, diálogo sobre orientações e esclarecimento de possíveis dúvidas; assinatura do TCLE; preenchimento do questionário e realização da entrevista, que foram gravadas em áudio, tendo uma duração média de 34min17s. Todas as entrevistas presenciais foram realizadas em espaços da universidade, de acordo com a disponibilidade das participantes.

Ressalta-se que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (CCS/UFPB), por meio do Parecer de nº 6.723.539, de 25 de março de 2024. Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa, com o objetivo de preservar a privacidade da identidade das atrizes sociais, elas receberam os nomes de flores, descritos a seguir: **Girassol**, **Orquídea**, **Hortênsia**, **Margarida**, **Gardênia**, **Violeta**, **Petúnia** e **Tulipa**.

7.2 Perfil das atrizes sociais – Resultados do questionário

O Quadro 10 apresenta os resultados do questionário aplicado com o objetivo de traçar um perfil das atrizes sociais da pesquisa.

Quadro 10- Caracterização do perfil das atrizes sociais

Atriz social	Idade	Cor/ etnia	Escolaridade	Estado Civil	Filhos(as)	Idade (ano)	Ano de Ingresso	Renda mensal
Girassol	45	branca	doutorado	solteira	-	-	2019	de 7 a 10 SM[38]
Orquídea	64	branca	mestrado	divorciada	3	40,37 e 35	1992	de 7 a 10 SM
Hortênsia	49	parda	doutorado	casada	-	-	2008	mais de 10 SM
Margarida	45	parda	doutorado	casada	-	-	2008	de 7 a 10 SM
Gardênia	58	parda	doutorado	divorciada	2	22 e 23	1998	mais de 10 SM

[38] SM é a abreviação de salário mínimo, no Brasil a partir de janeiro de 2024 tinha o custo de 1.412 reais. Foi informado às atrizes que a pergunta se referia ao rendimento mensal bruto, ou seja, sem nenhum tipo de desconto.

Violeta	39	branca	doutorado	solteira	-		2019	mais de 10 SM
Petúnia	38	branca	doutorado	casada	1	2	2013	mais de 10 SM
Tulipa	37	branca	doutorado	casada	1	9	2016	mais de 10 SM

Fonte: Autoria própria, 2024

Como observado no Quadro 10, as idades das atrizes da pesquisa variam entre 37 e 64 anos, o que indica uma variabilidade geracional, com uma maior concentração na faixa etária de 37 a 49 anos, o que corresponde a 6 atrizes, e as outras duas atrizes têm 58 e 64 anos respectivamente; esses dados demonstram que as atrizes têm em média 47 anos.

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2022, "nas IES públicas, os docentes têm, em média, idade mais avançada que nas IES privadas (médias, respectivamente, iguais a 47 anos e 45 anos)" (Brasil, 2024b, p.52).[39] Acredita-se que, apesar desse dado não especificar a idade por gênero, reforça que a trajetória da(do) docente para o ingresso em uma instituição pública pode ser mais longa do que a inserção nas instituições privadas, em virtude das exigências de formação e concorrência em concurso público, o que demanda um maior investimento em tempo para o estudo. Considerando a questão de gênero, esse percurso pode ser ainda mais longo, tendo em vista que as mulheres enfrentam barreiras que vão desde a inserção no ensino superior até a formação na pós-graduação. Esse aspecto é consubstanciado na Divisão Sexual do Trabalho, que coloca a mulher como a responsável "natural" pelo espaço doméstico e o trabalho com o cuidado (Hirata; Kergoat, 2007).

Em relação a cor/etnia a maioria das atrizes, 5, se declaram como brancas e 3 delas como pardas, nenhuma como preta ou indígena. Esse dado reforça a ideia de que a docência no ensino superior é um espaço de difícil acesso para as mulheres pretas, pardas e indígenas. Portanto, ações afirmativas raciais são de grande relevância para a mudança desse quadro, a exemplo do cumprimento da Lei nº 12.990/2014, que prevê a reserva de vagas em concurso público no âmbito federal, sempre que o número de vagas for igual ou superior a três (Brasil, 2014).

Em relação à carreira docente nas universidades públicas, de acordo com estudo realizado por Oliveira e Pereira (2023, p.8) "ainda se percebe pequeno um uso das cotas para ingresso nas universidades federais, ainda menos nas estaduais, o que é perceptível pelos dados de estudos realizados recentemente a partir dos editais publicados".

[39] Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024b.

A cor/etnia das atrizes desta pesquisa são um reflexo do que ocorre na docência no ensino superior no país: as(os) docentes em exercício em 2022 se declararam como sendo 55,8% branca, 15,9% parda, 2,5% como preta, 1% como amarela e 0,2% como indígena, de acordo com o Censo do Ensino Superior 2022 (Brasil, 2024b).

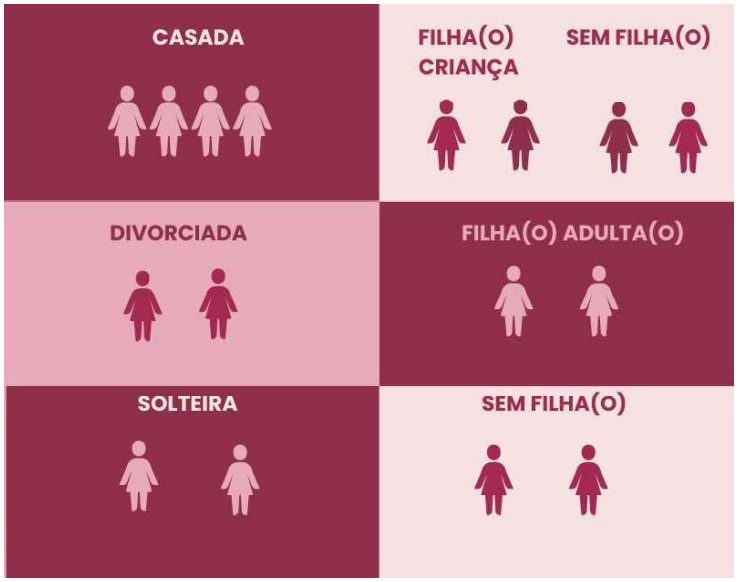
A maioria das atrizes da pesquisa possuem a titulação de doutorado, o que corresponde a 7 delas; apenas 1 tem mestrado. Segundo os dados do Censo do Ensino Superior 2022 "[...] prossegue o quadro de maior qualificação nas IES públicas, com continuidade de ascensão do doutorado [...] o doutorado alcança a participação de 71,2% em 2022; [...] Quanto à variação da participação de 2021 para 2022, somente o doutorado cresceu (3,0%)" (Brasil, 2024b, p. 42).

No que se refere à questão de gênero, nas universidades públicas concentra-se um maior número de homens do que mulheres no exercício da docência, enquanto nas universidades privadas há o predomínio das mulheres na docência (Brasil, 2024b).

> Os docentes da categoria pública somam, em 2022, 173.637 pessoas e os da categoria privada, 152.549. Na categoria pública, para os diferentes graus de formação, observa-se predominância masculina (54,7% dos doutores, 55,7% dos mestres e 57,8% dos até especialistas). Diferentemente, na categoria privada, o percentual de mulheres supera o de homens entre os doutores (51,3%) e mestres (50,6%), e os homens são predominantes entre os até especialistas (53,4%) (Brasil, 2024b, p.51).

Quanto ao estado civil das atrizes da pesquisa, quatro delas são casadas, duas são divorciadas e duas são solteiras. Entre as casadas, duas têm filhas(os) únicas(os) que são crianças, e duas não têm filhas(os). As duas divorciadas têm filhas(os) adultas(os), sendo uma delas, um casal, e outra uma filha mulher e dois filhos homens. As duas solteiras não têm filhas(os). A Figura 7 ilustra essa relação entre estado civil e maternidade na pesquisa.

Figura 7- Estado civil e maternidade



Fonte: Autoria própria, 2024.

Conforme observa-se na Figura 7, a maioria das atrizes sociais são casadas. O casamento pressupõe uma dinâmica de negociação própria em relação ao equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais. Portanto, o processo de conciliação entre essas duas esferas é determinado pelo modelo de organização da divisão sexual do trabalho. Quanto mais próximo ao modelo tradicional, menores são as chances de equidade de gênero, pois no modelo tradicional o homem é o provedor e a mulher assume de forma exclusiva todas as demandas domésticas e o trabalho de cuidado com familiares (Hirata, Kergoat, 2007).

Para a mulheres que têm filhas(os), sobretudo quando são crianças, o trabalho de cuidado é ampliado, em virtude de as crianças exigirem uma maior dedicação nessa fase, devido à falta de autonomia. Portanto, a maternidade implica mais uma barreira no desenvolvimento profissional das mulheres, especialmente em relação à produção científica.

Porém, as atrizes sociais solteiras e divorciadas não estão isentas da conciliação entre as demandas profissionais e as do espaço doméstico. O que diferencia é que elas não lidam com uma relação conjugal que implica na negociação da divisão dessas tarefas; inclusive, aquelas que podem pagar contratam o serviço de terceiros – ou seja, o modelo de delegação (Hirata; Kergoat, 2007), que na maioria das vezes é prestado também por mulheres. As atrizes que têm filhas(os) adultas(os) que moram na mesma casa, muitas vezes, assumem integralmente a responsabilidade das tarefas domésticas, questão que pode ser compreendida a partir do conceito de dispositivo materno (Zanello, 2016), pelo qual a mãe tem a "obrigação social" de cuidar das(os) filhas(os), mesmo quando alcançam a vida adulta. Tal prática decorre de um processo de socialização fundamentado em estruturas machistas.

O trabalho de cuidado exercido pelas atrizes em relação aos seus pais, independentemente do estado civil e da maternidade, é tradicionalmente alocado como responsabilidade das filhas e não dos filhos; obviamente existem arranjos que podem fugir dessa lógica, mas, de forma geral, esse tipo de trabalho fica a cargo das mulheres.

O ano de ingresso das atrizes sociais na instituição varia entre as décadas: 1990, 2000 e 2010, conforme detalhado no Quadro 11 que inclui também o tempo de serviço na UFPB.

Quadro 11- Década de ingresso e tempo de serviço

Atriz social	Década de ingresso	Tempo de serviço em 2024
Orquídea	1990	32 anos
Gardênia		26 anos
Hortênsia	2000	16 anos
Margarida		16 anos
Petúnia	2010	11 anos
Tulipa		8 anos
Girassol		5 anos
Violeta		5 anos

Fonte: Autoria própria, 2024

No Quadro 11 observa-se que metade das atrizes sociais ingressaram na década de 2010, o que implica uma renovação no quadro de docentes e, ao mesmo tempo, um menor tempo de experiência. Duas atrizes ingressaram na década de 2000 e duas na década de 1990. Portanto, esse dado em associação com a idade das atrizes resulta numa variedade geracional em relação aos "tipos de universidades" que elas encontraram ao chegar na instituição, considerando os aspectos contextuais, sociais, culturais e estruturais de cada década. Portanto, a prática docente e o convívio entre as atrizes do mesmo departamento perpassam por visões de mundo diferentes em relação às formas de precarização e desvalorização do trabalho docente, bem como à questão de gênero construída ao longo dos anos. Acredita-se que essa diversidade pode representar uma troca de aprendizados com ganhos mútuos para todas.

A maioria das atrizes recebe uma renda bruta mensal acima de 10 salários mínimos, o que corresponde a cinco participantes, e três percebem na faixa de 7 a 10 salários mínimos. Essa diferença salarial deve-se aos planos de carreira do magistério superior, tempo de serviço e progressões funcionais, que incluem produtividade acadêmica, titulação e regime de trabalho.

Ressalta-se que a renda mensal das atrizes sociais se refere ao rendimento bruto. Portanto, não incluem descontos com previdência social, plano de saúde, imposto de renda e possíveis empréstimos consignados. Além disso, não houve questionamento sobre possíveis responsabilidades financeiras que as atrizes mantêm com familiares. Dessa forma, esse dado é um indicador que não pode ser tomado como universal, pois as atrizes sociais possuem realidades e responsabilidades financeiras específicas.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que as atrizes sociais da pesquisa possuem uma diversidade entre idade, estado civil e maternidade. Em relação à cor/etnia, escolaridade e renda bruta mensal, os dados apontam que não há muitas diferenças em relação ao perfil das atrizes.

A próxima subseção apresenta os resultados da entrevista semiestruturada, o que propicia uma ampliação em relação à compreensão das percepções e significados das atrizes sociais.

7.3 Análise da entrevista semiestruturada

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos na seção 2 desta tese, as entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial, utilizando o critério semântico (Bardin, 2020). Desta forma, foram criadas categorias a partir das respostas a cada uma das perguntas, em consonância com os objetivos da pesquisa. Portanto, apresenta-se a seguir grelhas contendo os resultados das perguntas, categorias, subcategorias (quando há) e unidades de registros, que neste caso serão trechos das respostas das atrizes sociais, seguidas das análises e discussão das perguntas.

Seguindo os princípios éticos da pesquisa em busca de assegurar o anonimato das pessoas envolvidas neste trabalho, quando as atrizes se referem a uma docente ou a um docente do departamento, elas(es) serão nomeadas(os) com o artigo a/o, a palavra Docente e uma letra do alfabeto, por exemplo: a Docente A e o Docente A, seguindo a ordem alfabética conforme aparição nas entrevistas. O departamento em análise oferta disciplinas para 3 cursos de graduação que também serão identificados como Curso 1, Curso 2 e Curso 3, de acordo com a ordem de aparição na análise.

O objetivo da pergunta nº 1 da entrevista foi ampliar a compreensão sobre as motivações das atrizes na escolha pela docência do magistério superior. Trata-se de um objetivo que complementa o perfil das atrizes sociais em relação a sua trajetória profissional e acadêmica e suas escolhas nesse processo. As respostas da pergunta nº 1 estão dispostas no Quadro 12.

Quadro 12 – Grelha da pergunta nº 1 da entrevista

Pergunta nº 1- Gostaria que você falasse um pouco sobre o que a motivou a seguir a carreira docente no ensino superior.	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Sonho de ser professora	A primeira vez que eu tive a oportunidade de passar no concurso como professora substituta, então eu me identifiquei de imediato.

	[...] era algo que eu gostava de fazer, que rapidamente eu dizia, é isso que eu quero para mim. (**Margarida)**
	Assim, eu de criança, dizia que queria ser professora quando crescesse. **(Petúnia)**
Influência familiar	Enfim, tinha essa prática na minha família de fazer doutorado, mas eu tive que fazer mestrado, doutorado. **(Girassol)**
	Então, eu venho de uma família de professores. Minha mãe é professora do ensino fundamental. Eu fui alfabetizada por ela e, desde muito cedo, eu acho que fui socializada nesse ambiente, porque eu era a caçula e ela não tinha com quem me deixar. Então, eu ia com ela para reunião de planejamento de professor, eu ia para tudo, ia fazer tudo com ela. Então, assim, para mim não foi algo planejado, mas muito natural. (**Margarida)**
	Minhas primeiras experiências com trabalho já foram enquanto professora, professora de ensino fundamental, professora de reforço. Eu fui criada também dentro de uma escola por professores, né? Minha avó tinha uma escola, então toda a vida, eu tive nessa ambiência escolar. E aí, na graduação, fui monitora e fui me enxergando como uma pessoa apta a estar no magistério superior, e cada vez mais que eu tinha experiência, eu ia me sentindo bem e é essa a minha maior motivação é me reconhecer. Não, não que eu sempre quis ser professora, mas em muitos momentos em minha vida, eu ficava, eu posso ser professora e ser outra coisa, viu? **(Tulipa)**
	Tinha essa questão da docência porque acho que minha avó, minhas duas avós, professoras, minhas tias avós, e tinha uma questão também de eu gostar muito de estudar, então eu tinha um certo encantamento pelas minhas professoras e meus professores, então eu sempre achei a profissão muito massa, assim. **(Petúnia)**
Carreira acadêmica/ pesquisa	Na verdade, só quando eu ingressei na universidade no curso de bacharelado não era o primeiro objetivo, vou ser professora, isso não. Até porque era tão raro, tão distante da realidade. Mas, eu acho que isso foi se desenhando a partir do momento que eu estava no final do curso. E eu comecei a pensar, opa, mestrado pode ser para mim, o mestrado, tal, tal, e fui me identificando. **(Margarida)**
	Eu fui e gostei da pesquisa, uma vez que tu tá dentro disso, a universidade é o lugar que vai te acolher. **(Girassol)**
	Eu sempre gostei de pesquisa, me identifiquei mais com a parte acadêmica, e aí eu resolvi vir logo para a parte acadêmica pra não perder muito tempo. **(Hortênsia)**
	Na verdade, a minha motivação principal não era ser docente, era ser pesquisadora. Então, essa era a minha motivação inicial, real, assim. E pesquisa é realmente algo que eu sou fascinada, que é o que eu realmente amo fazer. Mas eu me descobri muito na docência também, sabe? Eu acho uma pena porque na nossa área de comunicação a gente não tem licenciatura, né? Então, é uma curva de aprendizado que a gente vai muito resgatando o que a gente teve como aula e conversando com colegas e lendo por aí. [...] Mas eu me descobri na docência fazendo, eu acho que Paulo Freire me ajudou muito nisso. Porque ele falou que a professora se faz fazendo, dando aula. Então, foi meio que isso, a minha motivação, na verdade, foi pesquisa. **(Violeta)**
	A pesquisa, ela veio na graduação, para mim, como uma coisa que eu gostei muito de fazer, eu fiz iniciação científica, e na prática

	fotográfica, eu tinha algumas questões que me moviam muito a pensar. Aí eu fui fazer carreira acadêmica, porque eu queria entender algumas questões, que para mim apareciam dentro do circuito fotográfico, dentro do mercado fotográfico, dentro do processo das imagens. **(Petúnia)**
Relação com o mercado	Porque eu graduei, fui para o mercado e não entendi direito como funcionava. **(Girassol)**
	E aí, eu comecei a ter experiência com o mercado e não me identifiquei tanto. **(Hortênsia)**
	Então, acho que uma das motivações, primeiro, foi lá atrás, quando eu terminei o curso, aí eu fiz um estágio lá na Inform com a Vera Giangrande e me convidaram uma vez para dar palestra em cursos de graduação. E aí eu achei uma coisa muito interessante, assim, despertou muito. Tem essa experiência da Inform e o *feedback* depois dos alunos, e assim, aquela coisa de preparar um tema e depois apresentar, então eu achei isso também interessante. E, talvez, eu acho que o pessoal que fica no mercado e que dá aula, tem essa entrega mais espontânea. **(Gardênia)**
	Então, para mim, era uma coisa de criança, que depois se perdeu um pouco na adolescência, na juventude, eu não tinha essa perspectiva de ser professora mais, assim. Eu queria, eu fui trabalhar com fotografia, comunicação, eu sempre tive uma relação forte com as artes, então trabalhei como fotógrafa no jornal, fiz jornalismo, trabalhei como fotógrafa num jornal, sendo que a pesquisa, aí já foi pelo lado da pesquisa, e não da docência, entendeu? **(Petúnia)**
Falta de opção/ acaso	E aí, quando eu vi, eu virei professora. Mas, também não foi a opção da minha vida, talvez a falta de opção, mas porque a gente chega nesses lugares e a docência vem por aí. **(Girassol)**
	Foi uma coisa meio do acaso. Não é uma coisa assim de sempre, pensei em ser professora, não. E aí apareceu essa oportunidade de fazer esse concurso, aí eu vim fazer. É uma coisa interessante, porque embora eu nunca tivesse feito parte dos meus sonhos, é uma coisa que me deu muito prazer descobrir esse trabalho e essa atividade. **(Orquídea)**

Fonte: Autoria própria, 2024

As respostas dessa pergunta foram classificadas em 5 categorias semânticas: **Sonho de ser professora, influência familiar, Carreira acadêmica/ pesquisa, Relação com o mercado e Falta de opção/ acaso**.

Algumas atrizes sociais tiveram respostas que se enquadram em mais de uma categoria semântica, o que é compreensível, considerando que o processo de escolha profissional é multifacetado, perpassando por mudanças individuais e contextuais que são experienciadas ao longo dessa trajetória.

As categorias **Sonho de ser professora** e **Influência familiar** se complementam em virtude do processo de socialização, que acaba por desencadear sonhos e objetivos a partir dos grupos sociais, como a família, ainda que esse processo ocorra de forma inconsciente. “A

biografia do indivíduo, desde o seu nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas" (Berger; Berger, 2004, p.200).

Sobre a categoria **Carreira acadêmica/ pesquisa**, nos cursos de bacharelados não há uma preparação para docência, tendo em vista que esse é o objetivo de formação nos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, os cursos de graduação na área de comunicação buscam uma formação voltada para o mercado de trabalho. No entanto, ao se depararem com a pesquisa durante a graduação, algumas as atrizes se identificaram. Porém, como não existe no Brasil uma carreira voltada para pesquisadora(or) na área de comunicação, o magistério no ensino superior é o caminho mais próximo.

No que se refere à **Relação com o mercado**, observa-se nas falas das atrizes sociais que não houve uma identificação em atuar nesse espaço, enquanto outras acreditam que essa experiência no mercado conduziu para a docência, como é o caso de **Gardênia**.

A categoria **Falta de opção/ acaso** reflete a questão de as atrizes não terem planejado seguir a carreira docente no magistério superior, mas encontrarem nela uma boa opção, comparada ao mercado de trabalho, como por exemplo propiciar uma maior estabilidade e salários melhores, além da possibilidade de atuar na pesquisa acadêmica. Ressalta-se que, a despeito disso, algumas delas se identificaram também com a atuação como docente.

A pergunta nº 2 da entrevista buscou compreender o processo de resiliência informacional, a partir do estado de incerteza informacional e das estratégias utilizadas pelas atrizes sociais para superarem esse estado. Desta forma, as respostas são subdivididas em duas: categorias: **Incerteza informacional** e **Estratégias de enfrentamento**, apresentadas respectivamente nos Quadros 13 e 14.

A implantação do Ensino Remoto Emergencial na pandemia resultou no estabelecimento de um estado de incerteza informacional para as atrizes sociais, tendo em vista que elas tiveram suas bases informacionais rompidas, resultando em aspectos de ordem institucional, emocional, afetiva e profissional. As subcategorias que definem o estado de incerteza informacional são descritas no Quadro 13.

Quadro 13 – Grelha da pergunta nº 2- Estado de incerteza informacional

Pergunta nº 2- Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como você buscou informações para superá-los?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Incerteza institucional	Eu me lembro que entre começar a pandemia e a gente entender que ia precisar fazer ensino remoto, teve um lapso temporal aí, entre a universidade saber como é que ia conduzir isso aí também. **(Girassol)**

	Foi um período bem difícil, porque a gente tinha que se articular com todo mundo à distância, não tinha nada presencial. [...] tudo era muito incerto. **(Orquídea)**
Insegurança, cansaço e estresse	E também uma certa insegurança do que fazer, porque a universidade propunha cursos para poder qualificar ou preparar as pessoas, mas o bonde já estava andando, então as pessoas tinham que fazer as aulas remotas, independentemente de qualquer curso, de qualquer coisa. E foi uma coisa assim do ensaio e erro, no começo da capacidade individual de cada um, de conseguir lidar com essas novas ferramentas, com essas aulas à distância. (**Orquídea)**
	Mas eu senti muito, pelos relatos dos colegas, um excesso de cansaço nesse tipo de atividade, um nível elevado de estresse, pelo menos do lado dos professores. (**Orquídea)**
Relação com discentes	Então, a universidade ofereceu alguns cursos online, eu fiz alguns desses cursos online, e foi assim, tudo ao mesmo tempo, ministrando as aulas, adaptando as aulas, tentando aplicar as estratégias que eles colocavam, mas era muito difícil porque tinha que ter a motivação dos alunos também, e eles não tinham. E aí foi assim, foi tentando e acontecendo. **(Hortênsia)**
	Então, eu sabia mais ou menos como me conduzir quanto à didática e as estratégias pedagógicas, mas o que era inseguro e assustador eram os alunos muito ansiosos, muito nervosos, e todo mundo numa situação muito de incertezas, de medos, de problemas, dos temores em relação à contaminação, principalmente em 2020, lá no auge, e como vai ser, como não vai ser. Então, eram muitas incertezas e muitas perguntas dos alunos, recebendo uma turma que estava ingressando na universidade me recordo que era o P1, e as pessoas se conectavam e elas nem sabiam que era ensino à distância, e elas também não sabiam o que fazer e não era aquilo que elas tinham sonhado, uma quebra de expectativa muito grande, enquanto começar a universidade dessa forma. (**Margarida)**
	Então, para mim foi um desafio duplo, tanto no aspecto pessoal, de ordem familiar, os problemas de ordem familiar, como lidar com essas angústias que chegavam de todos os lados e dos alunos. (**Margarida)**
	Então, a primeira coisa que foi muito difícil pra mim era não ver ninguém, todo mundo com as câmeras fechadas, e ninguém falar nada o tempo inteiro. Então, eu me adaptar a falar por uma tela preta, assim, ou por um slide que eu estivesse passando, mas sem responder, ninguém me responder, ninguém falando nada e tal. **(Violeta)**
	Eu fui aprendendo a entender que, por exemplo, tinha muito aluno que só conseguia entrar na aula porque estava no trabalho, por exemplo. Porque ele não tinha internet em casa, o chefe deixava a pessoa usar internet de lá. Então, assim, eu acho que essa coisa de entender o que era possível, na dimensão de estar ali online foi a principal a dificuldade assim. Porque a gente quer dar aula, e eu entendi que eu não ia fazer isso como eu imaginava que poderia ser, porque eu tinha lido ali nas teorias. Então, eu falava assim, cara, o que é possível? Porque tinha aluno que era com celular, com internet horrível, um monte de coisa. **(Violeta)**
Prática docente	Depois do susto né, da gente ficar trancado de dentro de casa, feito um passarinho na gaiola, a maior dificuldade foi trazer o presencial pra online, porque a gente não tem esse preparo enquanto professor

	do presencial. Nós não somos EAD, EAD é que tem as estratégias específicas. **(Hortênsia)**
	Olha, gravar a aula, a videoaula foi uma das piores experiências que eu tive na pandemia. Definitivamente, eu odiei aquele trabalho, eu não conseguia repetir a mesma frase, aí vinha o carro do ovo, o carro do não sei quê, o gás, aí tinha que começar tudo de novo. Enfim, para mim, se é traumático era gravar vídeos, isso não é para mim, entendeu? **(Margarida)**
	Acho que o principal desafio para mim foi primeiramente porque eu estava afastada para o doutorado, então eu estava dois anos sem lecionar, então tanto tinha aquela expectativa de voltar à sala de aula presencial, que não se cumpriu, né? E aí essa minha volta já foi direto no ensino remoto, do qual a gente não estava preparado e aí com todas as demandas em casa, e me senti assim sem nenhum tipo de apoio de preparação de conteúdo, de aula, foi uma coisa muito vamos fazer o que é que dá, né? Emergencial, de fato emergencial. **(Tulipa)**
	Eu acho que o primeiro desafio foi concluir o semestre que estava em andamento, que já estava terminando, mas assim, eu tinha uma disciplina na época[...] e ela era muito pautada no corpo, na presença ali do corpo. E a gente tentou adaptar esse final justamente pra repensar esse processo e tal. E eu tentei viabilizar a manutenção do grupo de pesquisa online, e a disciplina de fotografia também, a gente ia fazer uma exposição no espaço da universidade, sei que não vai rolar mais né (risos...). Então vamos transformar isso em coisas online, que, enfim, tem outra forma de elaborar que não foi pensada na época, então eu pensava mais assim, vamos terminar esse semestre? Por outro lado, eu sabia que não dava [...] **(Petúnia)**
Questões familiares	Então, não é um período fácil para ninguém, em especial para mim, foi muito duro porque era um período em que meu pai ficou de cama e foi muito duro para toda a família se reorganizar em meio à pandemia, para dar toda a assistência que ele precisava. E, em meio a isso, continuar a encontrar as formas de trabalhar. **(Margarida)**
	Eu acho que assim, foi um conjunto, né? Ao mesmo tempo que eu estava preparando aula, eu estava em casa assistindo a minha filha ter aula remota, então parecia que o mundo inteiro estava girando em torno de descobrir um jeito de fazer essas aulas remotas. **(Tulipa)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Os desafios apontados pelas atrizes sociais com a implantação do ERE possibilitaram a definição de subcategorias que descrevem esse estado de incerteza informacional, a saber: **Incerteza institucional**; **Insegurança**, **cansaço e estresse**; **Relação com discentes**; **Prática docente** e **Questões familiares**.

O fenômeno da pandemia causada pela covid-19, por si só, implicou numa grande mudança espaço temporal, em virtude da necessidade de isolamento social para evitar a contaminação com o vírus, o que gerou um cenário informacional completamente novo, que alterou a rotina de todos em escala global. Nesse contexto de incerteza, as instituições têm um papel fundamental em relação às diretrizes e protocolos a serem adotados. No entanto, as orientações institucionais por parte da Universidade Federal da Paraíba, que por sua vez segue

as decisões do Ministério da Educação, não ocorreram em curto prazo, o que gerou uma **Incerteza institucional**. Desta forma, surgiram bastante dúvidas sobre quando e como as atrizes sociais voltariam a ministrar aulas, após a suspensão das atividades presenciais. Essa incerteza por parte das instituições resultou em problemas emocionais como **Insegurança, cansaço e estresse**, em virtude da adaptação do modelo de ensino presencial para o ensino remoto, sobre o qual as atrizes não detinham conhecimento a respeito.

A subcategoria **Relação com discentes** trouxe um caráter emocional e afetivo, no sentido de que as atrizes sociais passaram a lidar com questões complexas envolvendo as(os) alunas(os) que não tinham motivação para assistirem às aulas, apresentando ansiedade, nervosismo, incertezas e medos em relação ao covid-19. Para **Margarida** foi um desafio duplo lidar com as questões de saúde na família e *"as angústias que chegavam de todos os lados e dos alunos.*" Além disso, a interação na sala de aula virtual foi bastante prejudicada. Segundo **Violeta**, ela não via as(os) discentes, que mantinham as câmeras desligadas, não falavam e nem respondiam nada. O ERE também expôs a situação social vivenciada pelas(os) estudantes que não dispunham de uma estrutura básica para acompanhar as aulas, como internet em casa, computador e até celular. Portanto, as atrizes sociais precisaram compreender essas dificuldades para adaptar-se a essa realidade, fazendo o que era possível ser feito nas condições postas naquele momento.

Sobre a **Prática docente**, as atrizes sociais revelaram que, além do isolamento social, foi um grande desafio adaptar o ensino presencial para o ensino remoto, tendo em vista que elas não estavam preparadas para essa transição, inclusive do ponto de vista técnico, como a produção, gravação e edição de vídeos. Ao mesmo tempo, foi feito o que era possível, já que foi algo emergencial de fato. Concluir o período que havia iniciado de forma presencial por meio do ensino remoto trouxe grandes dificuldades, sobretudo em relação às disciplinas que tinham um caráter mais prático. Nessa perspectiva, **Petúnia** defende que a pressa para não perder o período gerou angústias, e que esse tempo poderia ter sido utilizado para refletir sobre a própria universidade, já que o primeiro período remoto (2019.4) não foi contabilizado como calendário acadêmico da instituição

> *[...] eu também nunca fui uma pessoa apressada, eu acho que o modo produtivo da pressa é o modo doente, adoecido que a gente vive. E eu acho que o que aconteceu foi que todo mundo tinha pressa, todo mundo queria que aquilo ou a gente ficasse tudo remoto e não perdesse o semestre. Eu vi uma angústia muito grande das pessoas não perderem o semestre. E a gente perdeu, e tive que fazer tudo de novo, e não aproveitou aquele momento de forma otimizada pra pensar na universidade.* (Petúnia, 2024)

As **Questões familiares** influenciaram o ERE, tendo em vista que as atrizes sociais estavam vivendo uma emergência de saúde e tinham que encontrar formas de gerenciar os aspectos familiares e as novas formas de trabalho. No caso de **Margarida**, ela descreve como sendo um período bastante duro, pois seu pai ficou doente e precisou de cuidados especiais, o que exigiu uma reorganização da vida familiar para que conseguisse trabalhar de forma remota. Além disso, **Tulipa** teve que lidar com as demandas da maternidade, com uma filha em idade escolar que também precisou de acompanhamento para aulas remotas, enquanto ela aprendia a adaptar suas aulas ao novo modelo de ensino.

A categoria **estratégias de enfrentamento** que foram desenvolvidas pelas atrizes sociais em relação aos desafios impostos pela instauração do ERE é apresentada no Quadro 14.

Quadro 14 – Grelha da pergunta 2- Estratégias de enfrentamento

Pergunta nº 2- Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como você buscou informações para superá-los?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Discentes	E eu já tinha uma experiência um pouco de EAD, o que ajudou, mas não era a mesma coisa. [...] Assim tipo PowerPoint narrado, que fosse leve, que os alunos pudessem compartilhar pelo WhatsApp. Porque a gente sabe que eles não tinham computador, todos não tinham grandes estruturas. **(Girassol)**
	Então, assim, ter um tempo com os alunos para aprender a lidar com a interação com o aluno, sobretudo quando você vê aquele monte de imagens com gente com as câmeras desligadas e os microfones desligados, você fica pensando, onde essas criaturas estão? E você encontrar e aí compartilhar com o colega como é que a gente vai fazer alguma coisa para que esses alunos falem, expressem suas opiniões, como é que a gente está falando. **(Gardênia)**
Iniciativa pessoal	E eu já via vários outros colegas de outras universidades já funcionando assim. Então eu me lembro de passar umas tardes indo buscar plataformas, tentando entender como é que elas funcionavam. Então, foi muito um movimento meu de buscar alguma coisa, até entender o que a universidade tinha que oferecer. E, trocando também com muitas pessoas de outros lugares. **(Girassol)**
	Eu tenho também parentes que são professores também, então tinha muita essa troca de informação. **(Tulipa)**
Suporte institucional	A gente procurava, através dessas resoluções, o que é que tinha, o que é que dizia, para poder guiar o trabalho dos colegas, ligava para a PRG, para as instâncias, né? Foi mais interno mesmo, né? **(Orquídea)**
	Nos cursos oferecidos pela UFPB, eles colocavam mais assim, a questão de aulas no Moodle, atividades de Moodle, de fórum de enquete, de questionário, Sigaa também, e alguns jogos, quiz, coisa que nem pra toda disciplina dá pra gente aplicar. **(Hortênsia)**
	Olha, eu fiz todos os cursos da UFPB que tinham, todos os que saíam ensinando qualquer coisa online, pra eu entender quais eram as ferramentas que eu podia fazer, usar, né? Eu li muito sobre, pesquisei muito sobre ensino à distância. Eu sabia que ainda não tinha o termo

	ensino remoto, né? Então, eu fui lendo sobre ensino à distância, fui lendo sobre isso, entendendo como é que poderiam ser as dinâmicas de interação e tal. Mas eu acho que o que eu fui aprendendo era o que que os alunos me davam e o que eu podia fazer, né? (**Violeta**)
Compartilhamento de disciplina	Durante a pandemia, eu acho que uma coisa que ajudou muito foi dar as disciplinas compartilhadas. O compartilhamento das disciplinas foi essencial para ajudar todo mundo a se adaptar, inclusive um ajudar o outro. **(Gardênia)**
	Eu acho que também o primeiro período que foi instaurado na UFPB a gente fez disciplinas em duplas e aí foi bom, porque a gente conseguiu compartilhar ideias, né? E trocar ideia com os outros colegas para minimamente dar a aula que era exigida. **(Tulipa)**
	O que eu fiz numa disciplina, que era dos alunos ingressantes, que eu imaginei que seria mais difícil, eu coloquei um monitor, eu entrei no projeto de monitoria, e aí isso nos aproximou bastante. Porque, assim, tanto com monitor, como a turma com monitor, então isso ajudou nessa recepção, assim. **(Violeta)**
Reconstrução da universidade	E aí vinha uma esperança daquilo ser uma oportunidade, de fato, da gente parar, eu achava que parar não é parar de trabalhar, mas a gente parar para rever e reconstruir e reelaborar essa universidade, então eu apostei muito nisso. O finzinho da pandemia me matou mais, porque eu estava como vice coordenadora de curso, e o coordenador também era representante do Consepe. Então naquele momento da pandemia o Consepe se reunia 20 vezes por semana, sei lá, e ele precisou se ausentar da coordenação, que eu tive que assumir de paraquedas. E aí, eu fui entendendo melhor as questões ali, e eu achava, gente, a gente precisa começar a se reunir, a pensar nossos cursos, a rever nossos currículos, a organizar. Eu achava que a universidade não podia ficar nem no lugar de negacionismo da pandemia, que era assim, ah, vamos voltar pro presencial logo, vamos. **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Conforme descrito no Quadro 14, na categoria **Estratégias de enfrentamento** foram definidas as seguintes subcategorias: **Discente**, **Iniciativa pessoal**, **Suporte institucional, Compartilhamento de disciplina** e **Reconstrução da universidade**.

Em relação à subcategoria **Discente**, as estratégias de enfrentamento se deram no sentido de desenvolver metodologias didáticas que fossem coerentes com a realidade vivenciada pelas(os) alunas(os), considerando a estrutura tecnológica e a diversidade social deste público. Além disso, buscou-se compreender por meio da troca de experiências com as(os) colegas sobre maneiras de melhorar a interação na sala de aula virtual, tendo em vista que muitos deles não ligavam a câmera e o microfone durante as aulas.

A busca por aprendizado em relação ao ensino remoto partiu de uma **Iniciativa pessoal**, por meio de um esforço individual de busca de aprendizado sobre plataformas digitais que poderiam ser aplicadas no ensino remoto, além da troca de informações com colegas e familiares que também atuam na docência fora da instituição.

Quanto ao **Suporte institucional** algumas atrizes sociais declararam que participaram de cursos de capacitação sobre ferramentas digitais que poderiam ser adotados no ensino remoto promovidos pela instituição. No entanto, algumas afirmaram que tais estratégias não poderiam ser aplicadas em todas as disciplinas. E mesmo participando dos cursos, e buscando informações em outras fontes, o maior aprendizado partiu da interação com discentes. Em relação às portarias que regulamentaram o ERE, algumas atrizes buscaram esclarecimentos junto às unidades administrativas, como à Pró-Reitoria de Graduação.

O **Compartilhamento de disciplina**, que foi possível no primeiro período remoto, foi fundamental para a adaptação, troca de experiências com colegas e novos aprendizados no início da pandemia. Além disso, o projeto de monitoria propiciou uma maior aproximação com discentes ingressantes, melhorando a recepção a partir da atuação de um monitor.

A **Reconstrução da Universidade** pode ser compreendida como uma forma de enfrentamento ao estado de incerteza informacional, que tem um caráter filosófico de refletir sobre como a pandemia poderia ter sido uma oportunidade de pensar coletivamente em formas de melhorar os cursos de graduação e construir uma universidade diferente.

A pergunta nº 3 buscou compreender os sentimentos das atrizes sociais em relação às informações que eram postadas nas suas redes sociais durante o período da pandemia, tanto em relação ao Ensino Remoto Emergencial, quanto em relação à pandemia. Portanto, no conjunto de respostas foram definidas as categorias **ERE** e **Pandemia**, que são apresentadas respectivamente nos Quadros 15 e 16.

O Quadro 15 descreve a categoria ERE, que está dividida em seis subcategorias: **Angústia**, **Evasão**, **Morte**, **Preocupação com a aprendizagem**, **Interação com discentes** e **Compartilhamento de informações**.

Quadro 15 – Grelha da pergunta nº 3- ERE

Pergunta nº 3- Como você se sentiu em relação às informações postadas nas suas redes sociais na Web sobre o ERE e a pandemia?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Angústia	Eu venho de uma escola de universidade privada, eu via os colegas super adaptados, e com plataformas maravilhosas, e o negócio nunca parou. Então eu fiquei muito angustiada, tipo assim, como é que a gente vai resolver esse negócio? Sabendo que a gente não tinha a estrutura de universidade privada. Nenhuma universidade pública tinha estrutura para isso, né? Aí, claro, vi a colega de universidade pública passando pela mesma situação. E aí também dá uma acalmada nessa angústia, mas senti um atraso. Que é o que a gente está sentindo até agora, por esse atraso, né? De não conseguir tirar esse atraso ainda, ter um moral da pandemia. **(Girassol)**

Evasão	Um sentimento de atraso, de demora, de não ter um instrumental para trabalhar. Eu acho que isso reflete muito nos alunos que saíram das públicas e foram para as particulares, os alunos que tinham condições, muitos fizeram isso né? Porque tinham uma estrutura melhor. **(Girassol)**
Morte	Muitos alunos relatando perdas de familiares, perdendo colegas da universidade, [...] pessoas na ADUF também, [...] Então foi algo muito angustiante**. (Hortênsia)**
Preocupação com a aprendizagem	Mas eu fiquei muito preocupada com relação ao que seria dado para os alunos, porque eu dou disciplina prática, inclusive. E como é que eu ia fazer? Como é que eu ia ensinar isso? Então eu tive que adaptar muita coisa da metodologia, várias coisas assim, mas acho que funcionou. No segundo momento, aliás, com relação a ensinar de forma remota, quando começou a surgir esse termo, inclusive, pra mim foi até muito esclarecedor, porque eu entendi, bom, é literalmente um puxadinho, né? Não é um ensino à distância e nem presencial. Então, ele é um puxadinho dos dois aqui e tal. Quando eu entrei em contato com esse tipo de termo, eu relaxei um pouco, porque eu falei assim, cara, a gente está no meio de uma coisa muito grave acontecendo. Então, quando as notícias foram vindo, quando veio esse termo, principalmente, eu não me assustei quando falou que era ensino remoto, assim, que a gente ia ter que dar aula. Eu gostei porque eu falei assim, pronto, eu vou ter uma coisa para me ocupar e não vou precisar de sair e me expor. **(Violeta)**
Interação com discentes	Talvez a gente ter aula aqui seja até uma forma de eu me organizar emocionalmente, dos alunos se organizarem emocionalmente, mas eu sei que eu não dei o conteúdo como poderia ser. E isso me incomodou profundamente por muito tempo, porque eu me sentia enganando os alunos. Mas eu não tinha escolha. Então, eu mesmo encerrava a disciplina e deixava ainda a sala aberta, porque às vezes ficavam algumas pessoas, porque na verdade elas não estavam ali. Elas só deixaram ligado, sacou. Então eu fui sacando essas coisas, entendendo essas dinâmicas. Então uma pessoa só ligou e tal. Mas eu falava, cara, se o aluno está dormindo, se ele está só com a câmera ligada e fazendo alguma coisa, eu vou fazer uma pergunta e ninguém respondia e tal. Eu fui aliviando essas tensões, entendendo assim, não tem como controlar isso, né? **(Violeta)**
Compartilhamento de informações	Mas também, ao mesmo tempo, via muita gente compartilhando, dando dicas, dizendo como é que estava fazendo, né? Troca de metodologias, a gente também acabou indo buscar algumas coisas para ver se conseguia lidar melhor com essa situação. **(Girassol)**
	E assim, eu, por exemplo, eu sigo muitos professores universitários que foram meus professores da pós-graduação, professores com mais experiências, eu estava sempre atenta ao movimento, às opiniões, também o que eles estavam fazendo para contornar a situação, então foi muito de buscar a esperança nessas informações, de encontrar muita desinformação e desesperança também. Mas olhando de hoje, olhando para trás, assim, eu acho que a gente fez tudo que foi possível e acabou que deu certo. **(Tulipa)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Angústia** para as atrizes sociais teve como uma das origens a sensação de atraso na tomada de decisões e da falta de estrutura das universidades públicas. Essa falta de

estrutura também resultou na subcategoria **Evasão** das(os) discentes que tinham condições financeiras, e decidiram dar continuidade a sua formação em universidades particulares naquele período.

Do início da pandemia até dezembro de 2024, a pandemia causada pelo coronavírus acumulou mais de 714 mil mortes Brasil (Brasil, 2024).[40] Nesse sentido, a subcategoria **Morte**, sobretudo antes da existência de vacinas, esteve fortemente presente no cotidiano das pessoas, bem como na relação das atrizes sociais com discentes e colegas, por meio de relatos de perdas familiares, assim como o medo de contaminação em virtude da gravidade da doença. Portanto, o ERE veio acompanhado desse aspecto que influenciou a dimensão emocional e afetiva de todas(os) envolvidas(os) na prática docente.

Com a instauração do ERE, as atrizes sociais tiveram que lidar com uma dinâmica de ensino completamente nova, o que gerou uma **Preocupação com a aprendizagem,** em razão de não ser possível, inicialmente, avaliar o processo de ensino e aprendizagem a partir da adaptação das disciplinas para o modelo remoto. No entanto, por se tratar de uma forma de ensino emergencial, essa preocupação foi minimizada, pois essa adaptação foi necessária para assegurar uma menor exposição ao coronavírus e dar continuidade às aulas.

Como já mencionado em outras falas das atrizes sociais, a dinâmica de **Interação com discentes** foi bastante alterada no ERE. Não apenas pelo formato remoto, mas também pelo contexto de incerteza e emergência de saúde, que trouxe impactos psicológicos e emocionais no diálogo entre docentes e discentes, por se tratar de uma situação atípica, sob a qual ninguém tinha controle.

Houve também um alento nas informações das redes sociais das atrizes, por meio do **Compartilhamento de informações** de profissionais da educação que estavam passando por uma situação semelhante. Tal prática informacional propiciou a troca de experiências e a geração de novos aprendizados sobre a docência no contexto pandêmico.

Portanto, a mediação entre a dimensão microssocial do Ensino Remoto Emergencial e o contexto macrossocial caraterizado pela pandemia em si possibilita uma compreensão a partir da perspectiva das práticas informacionais, nas quais as ações individuais e coletivas se constroem mutuamente com o contexto social de forma intersubjetiva.

O Quadro 16 descreve as subcategorias relacionadas às informações postadas nas redes sociais das atrizes da pesquisa em relação ao contexto da **Pandemia**, que é a segunda categoria definida na pergunta nº 3.

---

[40] Brasil, Painel coronavírus. **DataSUS**. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 08 dez. 2024.

Quadro 16 – Grelha da pergunta nº 3- Pandemia

Pergunta nº 3 - Como você se sentiu em relação às informações postadas nas suas redes sociais na Web sobre o ERE e a pandemia?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Incerteza	Foi muito impactante no começo por conta desse alto grau de incerteza que a gente tinha sobre as condutas. Usa máscara, não, não é para usar máscara, depois vai, usa máscara. **(Orquídea)**
	Ao mesmo tempo que você não acreditava que aquilo era verdade, você via as coisas acontecendo por outro lado, então foi um momento assim muito de dúvidas, de incertezas e de aprender o que estava acontecendo, tentar tirar dali um aprendizado. **(Hortênsia)**
Saúde integral	Os medos das questões de saúde, da família que tem comorbidade, minhas questões respiratórias que sou alérgica, sem saber o que fazer no contexto como um todo. [...] Foi uma angústia muito grande, uma angústia, um pânico, um desespero e a cara e a coragem, foi tudo junto ao mesmo tempo. Porque você não sabia o que ia acontecer, quanto tempo ia ficar, o que era realmente que estava acontecendo, até que ponto era verdade, até que não era verdade a pandemia. **(Hortênsia)**
	Eu tenho muito problema respiratório, sou asmática e tal, então, a notícia da pandemia, primeiro foi um pânico, porque a gente não tinha informação nenhuma, como pegava, o que era. Mas quando eu entendi que era um problema respiratório, eu fiquei muito tensa. [...] Então, eu efetivamente seguia todas as regras, absolutamente todas as regras. Inclusive, quando a gente voltou para o presencial, eu dei aula de máscara por muito tempo, mesmo vacinada. Mas então assim, a minha primeira coisa foi um certo, não vou dizer pânico, mas muita cautela. Tipo assim, cara, eu não vou me botar nesse risco, porque inclusive eu não sou daqui, né? **(Violeta)**
	Então, essa coisa que eu acho que aconteceu com um monte de gente que ia ficar um pouco antissocial, aconteceu comigo, não só pelo isolamento, mas pela desconfiança, por um medo das pessoas, não só do vírus. Eu tinha muito medo do vírus, né? E ainda tive uma gestação na pandemia, então bicho, eu não podia viver aquela coisa, entendeu? O meu medo era assim mesmo de fazer chorar, mas você fica sem saber o que aquilo vai fazer como a consequência. Então, eu me isolei realmente muito fisicamente, mas eu passei a não querer tanto contato com as pessoas direto. Eu fiquei muito desconfiada de tudo isso, sabe? **(Petúnia)**
	Aí todo aquele processo dentro de casa, de higienização, de não sei o quê, que trouxe uma sobrecarga de trabalho que a gente não tinha antes, né? Eu que tinha minha mãe idosa morando comigo, então o cuidado era triplicado para nada que pudesse contaminá-la, chegar lá em casa, então era um cuidado extremo, com tudo isso era um estresse, né? (**Orquídea)**
	Mas assim, de fato, muitas coisas que as pessoas sentiram assim de ficar com depressão, ansiosa, com pânico de pegar a doença, eu não tive nenhuma. [...] Na verdade, eu só tinha uma preocupação que eram os meus filhos, sobretudo a minha filha, que já estava estudando em Portugal, e aí a gente ficou em dúvida se ela deveria vir ou não. Então, a gente questionou muito as possibilidades e ela acabou ficando, e é porque a gente fica preocupada de estar sozinha, e se ela adoecesse, como ia ser, e se passasse mal, então realmente o resto era

	o resto. Em relação às notícias, eu acompanhava muito o que acontecia fora do país por causa dela. **(Gardênia)**
	De repente, eu me vi usando um aplicativo pelo celular, para aprender a meditar. Então, a meditação passou a fazer parte da minha vida por aplicativo, durante a pandemia, e eu não deixei mais. E eu vi que ela me ajudou muito a lidar com minhas ansiedades. Até hoje, faz parte do meu cotidiano, passou a ser algo diário, incorporei ao meu hábito. Mas eu digo contraditório porque, de repente, o meu celular que me bombardeia, que me estressa, me causa mais ansiedade, e ele me ajuda como uma ferramenta para conseguir lidar com essa situação. **(Margarida)**
Morte	A outra parada de notícias todas, velho, era um caos assim. Porque tinha dias que a timeline da gente parecia um negócio fúnebre, uma página fúnebre que era só a gente morrendo, morrendo, morrendo. [...] Junto com o desgoverno que a gente tinha. Então, assim, foi um momento muito difícil, assim. Eu escuto às vezes as pessoas dizendo: Ah, mas teve coisa boa na pandemia. Velho, não teve nada, e não quero voltar, para mim, nada, nada, nada, nada foi bom durante a pandemia. **(Girassol)**
Infodemia	As redes sociais pipocando de informação, nem tudo era verdade, nem tudo era mentira. Então você ficava ali, tentando balancear o máximo possível, tentando seguir algumas fontes mais confiáveis para buscar as informações. **(Hortênsia)**
	Foi um período de muita desinformação, né? É um período de muita desinformação sobre a doença e essa desinformação ela afeta tudo o que a gente pensa a respeito do que a gente está vivendo. Então, por exemplo, em alguns momentos a gente achava que ia voltar rapidamente para a sala de aula presencial, que tudo ia ficar controlado, então nesse momento você, tipo, ah isso vai passar rápido, eu não preciso me dedicar tanto ao ensino à distância porque vai acabar. Em outros momentos vinha notícia de que a gente ia ficar muito tempo nesse ensino, então eram notícias muito diversas que me deixavam confusa. **(Tulipa)**
	Eu acho que a principal forma de inundação foi dos grupos do WhatsApp, para mim, que me afetou, e eu confesso que eu não soube lidar com aquilo não, foi muito ruim. Por exemplo, grupos mesmo de trabalho da UFPB, de colegas docentes, que ficavam mandando, postando coisas toda hora, outros grupos, coisas que você sabia que não era condizente, que não era verdade, e você ia dizer, não, mas não é assim, e as pessoas acreditavam no que elas queriam acreditar, né? Ou no desespero se apegava a qualquer tipo de informação não qualificada. Nem sempre há esse cuidado de checar as fontes, e nem a gente sabia mesmo que era certo e o que não era sobre o vírus, por exemplo. Então, é de fato uma infodemia, um bombardeio constante. Mas é muito difícil, as pessoas, a meu ver, acreditam no que querem acreditar, naquilo que elas já são sensíveis, estão predispostas. E dentro dessas redes há um componente muito maléfico, que eu chamo de caixa de ressonância, no WhatsApp, no caso, todo mundo fica reverberando, reverberando as coisas. E a única forma que, nesse caso, não usando outras redes, é você se desconectar, porque senão você não faz mais nada. Você só olha essas notícias só e só piora e só fica mal, a meu ver. **(Margarida)**

	Sempre fui muito baseada em evidências científicas, me vendo como uma cientista, então eu ia muito, assim, tentar entender, me fortalecer de informações embasadas, né? Baseadas em evidências fundamentadas e tal, pra minha prática pessoal. Por outro lado, eu via circulando num ambiente científico, por exemplo, da universidade, um monte doidice. Então, não só doidice de informação, fake news e tal, como questões da própria resolução prática, né? [...] **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Conforme descrito no Quadro 16, a categoria **Pandemia** foi classificada em quatro subcategorias: **Incerteza**, **Saúde integral**, **Morte** e **Infodemia**.

A **Incerteza** esteve presente de forma ampla no contexto social brasileiro, no que se refere às medidas sanitárias adequadas para a prevenção do vírus. Portanto, no primeiro momento, as informações disseminadas no ambiente digital geraram dúvidas, que exigiram um aprendizado para tomar decisões assertivas em relação à situação vivenciada.

A subcategoria **Saúde integral** agrega a questão da saúde de maneira holística, incluindo as dimensões físicas, psicológicas e emocionais, bem como as formas de lidar com as adversidades próprias do período pandêmico. Algumas atrizes sociais sentiram-se angustiadas e com medo de que a doença as atingisse e/ou atingisse sua família, sobretudo aquelas que se enquadravam numa situação de alto risco em relação à doença. O trabalho de higienização para a prevenção do contágio gerou estresse em virtude da sobrecarga. Houve o aumento da ansiedade na interação com outras pessoas por conta do medo da doença. Entretanto, algumas atrizes desenvolveram o hábito de meditar por meio de aplicativo em dispositivos móveis durante a pandemia, como maneira de lidar com a ansiedade daquele momento. Para uma das atrizes, não houve nenhum sintoma psicológico provocado pela pandemia, sendo sua única preocupação assegurar a saúde e o bem-estar das(os) filhas(os).

A **Morte** foi uma das principais pautas veiculadas nos noticiários e nas redes digitais durante a pandemia, caracterizando um momento de grande dificuldade, que foi ampliado pela gestão do Governo Federal na época, que se mostrou insensível em relação à gravidade da doença, bem como na priorização da economia em detrimento das medidas sanitárias como o isolamento social e o uso de máscara.

Na subcategoria **Infodemia,** as atrizes sociais relataram a presença do fenômeno e a gravidade das suas consequências nas redes sociais digitais, como o excesso de informação, a disseminação de *fake news*, resultando em confusão, adoecimento mental e o aumento da incerteza. No entanto, as atrizes buscavam por fontes de informações confiáveis com base em evidências científicas, tendo em vista que elas atuam nesse campo. Os grupos de WhatsApp foram considerados responsáveis em grande parte pela infodemia, inclusive nos grupos de

professores da universidade. Sobre essa questão, Petúnia (2024) observa que o ambiente científico serviu de palco para o fenômeno da infodemia aliado as ações políticas características da extrema direita.

> *Muitas discordâncias entre os professores. E eu me vi muito mais dentro de um ambiente bolsonarista, por exemplo, do que eu imaginava que seria, porque essas pessoas não votam em Bolsonaro. Enfim, na teoria, não são eleitores de Bolsonaro, não são bolsonaristas declarados, mas agem dentro do mesmo dispositivo que foi acionado durante esse período que Bolsonaro esteve no poder. Então, isso eu acho que é infodemia mesmo, isso foi contagioso, né? Então, vinha de uma extrema direita que cooptou todo o esquema informacional das redes, entendeu como aquilo funcionava, botou aquilo pra trabalhar, pra gerar o caos e gerou o caos. E esse caos começou a operar por meio de pessoas que deveriam ser muito esclarecidas*. (Petúnia, 2024)

A pergunta nº 4 da entrevista buscou identificar como as atrizes sociais da pesquisa organizaram a divisão das tarefas domésticas e o trabalho de cuidado durante a pandemia. Portanto, traz uma perspectiva de gênero por meio da Divisão Sexual do Trabalho. O Quadro 17 apresenta cinco categorias: **Parceria**, **Conciliação**, **Mulher/mãe solo**, **Trabalho de cuidado** e **Sobrecarga**.

Quadro 17 – Grelha da pergunta nº 4

Pergunta nº 4 - Como era a divisão de tarefas domésticas e cuidado com os familiares na sua casa durante a pandemia?	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Parceria	No meu caso, enquanto vida de casada, vida doméstica, eu não tenho filhos. Mas, nós temos uma dinâmica de muita ajuda mútua. Então, o meu esposo, eu costumo dizer que ele limpa um banheiro melhor que eu. Então, a gente dividiu muito as tarefas e passamos a cozinhar juntos, inclusive, ou, às vezes, ele cozinhava, eu não. **(Margarida)**
	Isso na minha casa eu acho que funcionou até de forma mais suave, porque no primeiro momento da pandemia eu não tinha filho. Então, eu não tinha que lidar com o cuidado direto com a criança. Meus pais também moravam em outra cidade, então eu não tinha o cuidado direto com idosos. O que eu tive foi que, eu assumi financeiramente grande parte da minha família, por eu ser uma exceção que continuou recebendo. Porque, por exemplo, meu companheiro trabalha no mercado fotográfico, o mercado que parou. Ele não tinha mais trabalho, presencial, ele não podia exercer o trabalho dele, então, eu tive que lidar com ele triste, com ele se reinventando, com ele tentando dar um jeito[...] como ele não estava trabalhando, ele assumiu muitas questões domésticas. **(Petúnia)**
Conciliação	No período mais crítico, o meu esposo ficou integralmente, porque ele não trabalhava especificamente em serviços básicos, mas pouco tempo depois, o trabalho dele foi enquadrado em serviços básicos, porque oficinas eram serviços básicos e como ele trabalhava em concessionária, de uma forma ou de outra, deram esse jeito de ele voltar ao trabalho, então ele voltou ao trabalho muito rápido, na

	verdade, ficou pouco tempo em casa e foi um período difícil porque a gente se amedrontava de contrair a doença, então a gente dormia muito tempo em quartos separados, e ao mesmo tempo com a criança pequena em casa, tendo que demandar, estava na fase de alfabetização primeiro ano, aprendendo a ler e escrever. Então assim, basicamente as tarefas ficaram comigo, porque o meu marido chegava em casa à noite, e tivemos que dispensar toda a ajuda externa. **(Tulipa)**
	Bom, na época era eu e até então, o meu companheiro. A gente dividia as tarefas, mas infelizmente tem a assimetria do negócio, e isso inclusive foi uma das coisas que mais me incomodou e que agravou inclusive por uma separação depois. Porque por mais que eu consiga entender que essa assimetria é cultural, eu não consigo tolerar ela na minha vida, claro que esse não foi o único motivo, mas é isso. Porque não é que se presumia que eu tinha que fazer, mas era assim. Não existe uma cobrança para eu fazer, se presumisse que eu que ia fazer, mas não me cobrava, saca? Mas também se não fazia. E aí o negócio ia ficando ali, eu sou alérgica, né? Falei que eu tenho problema respiratório. Então com a casa empoeirada, essas coisas assim, isso foi me irritando num nível muito grande. **(Violeta)**
Mulher/ mãe solo	Eu moro sozinha, né? Então, assim, era eu por mim mesma, eu saía uma vez cada 20 dias, às vezes, uma vez por semana. Eu fiquei pagando a diarista, mas ela não vinha também, então, eu fiz absolutamente tudo. Assim, desde essa coisa de vou fazer minha unha, fiz tudo. É aí que a gente aprende que a gente tem autonomia de ser um ser, que não precisa de ninguém, foi nessa hora da pandemia. Mas fiz todo o rolê da minha casa, só saía para fazer supermercado. **(Girassol)**
	Bem, como na minha casa era eu e o meu filho, eram só nós dois. E, assim, acho que o a gente mais fez foi comer pizza. (risos ...) A gente suspendeu com os serviços de uma pessoa que lá em casa. E, tipo, aquela coisa, já que a gente está em casa, a gente vai se organizando. E, na verdade, acaba sobrando pra mãe, né? Então, que você deve saber um pouco como funciona, que aí você diz para que ser boa naquilo que você não gosta? E aí, o elfo doméstico era eu (risos...) **(Gardênia)**
Trabalho de cuidado	Eu morava nessa época com minha mãe e tinha as cuidadoras delas que se revezavam. Para as moças não tomarem transporte e não ter risco, a gente combinou um sistema de rodízio, então eu ia levar e ia buscar essas moças, uma no extremo e uma no outro. Era uma hora que eu levava para levar uma, buscar outra, não era mais de uma hora, porque uma era no Bairro das indústrias lá e a outra lá em Mussumagro, então imagina. Eu morando no Miramar. Eu tinha que fazer isso a cada dois dias, mais ou menos, porque aí a gente combinou também o que ficasse bom para mim e para elas. Não, tinha ninguém, não, nessa época minha filha já tinha casado. **(Orquídea)**
	Meu irmão na época ainda morava com meus pais, então assim, dava para ficar um pouco tranquila com relação a isso, porque ele ficava com os dois, que eles já são idosos e tem comorbidades. Eu fiquei muito em casa, passei a fazer feira online, fazer muita compra online de tudo, comprava as coisas, mandava para eles por *delivery*, ou então chegava na porta, deixava, eu acho que o que me ajudou bastante. **(Hortênsia)**

	Mas, teve essa coisa também com meus pais morando distante, e a preocupação que eu tinha. Então, mais ou menos na medida do possível, ainda não sendo fácil, monitorá-los. Isso também foi bem desgastante, porque era um trabalho. Hoje, se eu estou olhando na minha rede social, tem várias páginas da minha cidade, que eu comecei a seguir na época da pandemia, para mais ou menos eu entender o que estava acontecendo lá. Então, para mais ou menos, sabe, ficar atenta quanto a isso. foi um trabalho desgastante, porque todos os idosos na pandemia eram impossíveis (risos). **(Girassol)**
	Meus pais vieram morar aqui em João Pessoa. Minha mãe continua até hoje sendo minha vizinha. Meu pai faleceu. E tive que lidar também com essas demandas da família, né? Dos cuidados mesmo, com os familiares no caso, com o meu pai sobretudo. Mas também dava suporte, minha mãe também já era idosa. Então, dividir tarefas, quem vai fazer as compras? O meu irmão ficou fazendo as compras da minha mãe. Eu fiquei cuidando da questão de todo o tratamento do meu pai, vendo os médicos e tal, com enfermeira, com toda a equipe, organizando essa assistência. A gente precisou colocar um *home care* 24 horas. Porque a família não dava conta sozinha. Então, eu fiquei muito com essa questão dos cuidados de saúde, que por si só é uma tensão. E todo mundo de máscara o tempo todo, na casa só se entrava com touquinha no pé. Enfim, os cuidados lá eram redobrados. Então, uma tensão muito grande, que por si só ter alguém acamado requer. Mas, na pandemia foi extremamente tenso. Mas, eu acredito que a gente conseguiu distribuir entre os familiares da melhor forma que foi possível. Não dá pra dizer que a gente saiu ileso disso, que foi tranquilo. Não, não foi tranquilo. Mas a gente conseguiu dividir as tarefas o melhor possível. E eu, de repente, me vi fazendo um trabalho, algo que eu não me sinto muito hábil, mas fazendo um trabalho de mediação. Mediando as relações com o médico, com a equipe, com a família, com a minha mãe, com meu irmão. Coisa que eu não tinha muito essa habilidade. Eu tive que, por força das circunstâncias, aprender a desenvolver essa habilidade. Então, enfim, foi um grande aprendizado, a um preço alto, mas foi um aprendizado. **(Margarida)**
Sobrecarga	Então, com excesso de tarefa, né, de novas tarefas e ainda mais, porque além de ter todo o trabalho da coordenação do departamento, esse trabalho de uma certa forma foi maximizado, porque rompeu essa coisa dos horários. Entrou no privado, então você, de repente está trabalhando mais do que você estaria aqui, porque quando eu saio daqui acabou o trabalho. Mas, a gente habituou-se também a resolver muita coisa pelo WhatsApp, até o imediatismo, que aí tira você desse horário de trabalho. Não existe horário de trabalho. É de noite, é no domingo, é toda hora que tem uma demanda, a curiosidade fala mais alto, você vai olhar o que é, né? Mesmo que você não resolva, naquela hora não responda, mas aquilo já ficou, aquela tarefa já está lá, né, no ranking do que você tem que fazer. Então, acho que teve uma sobrecarga nesse sentido. **(Orquídea)**
	Meu esposo passou a trabalhar de casa também, ele também era professor naquele momento, então ficava, no momento de aula a gente ficava se dividindo entre os cômodos, teve que ajustar a internet, porque a internet não dava conta, e tinha dois cachorrinhos na época, e eu acho que eles foram a válvula de escape da gente, porque a gente conseguia se distrair com eles e tinha que fazer os passeios com eles, mas aquela coisa de andar de máscara o tempo

	todo, de estar tomando banho de álcool, higienizar tudo, o que acabou gerando uma sobrecarga. **(Hortênsia)**
	Chegou uma hora que as pressões do trabalho aumentaram, as cobranças, no início estavam um pouco mais flex, né? Mas depois começou a se avolumar, né? De aumentar o número de turnos da universidade, de ter horário, demandas. Enfim, o quanto nossa vida doméstica foi invadida, né? E, então, da minha casa a gente divide muito os cuidados, a gente não tem filho, a gente tem um cachorro. E a gente divide muito as tarefas. Um passeia pela manhã, outro passeia à tarde. Só que a gente passou a fazer, por exemplo, passeios juntos também, era o momento da gente conversar sobre outras coisas, porque o dia inteiro a gente estava se vendo dentro do mesmo ambiente, mas trabalhando, né? **(Margarida)**
	Então, eu tive um aumento da carga de trabalho, ao contrário do que o povo diz que professor é vagabundo, que ficou sem trabalhar, eu tive um aumento muito grande da carga de trabalho na pandemia. **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

As categorias **Parceria** e **Conciliação** foram definidas a partir dos modelos de organização da Divisão Sexual do Trabalho propostos por Hirata e Kergoat (2007), sendo coerente com uma relação conjugal, na qual duas pessoas organizam-se para equilibrar as demandas profissionais e as demandas domésticas. Nesse sentindo, nenhuma das atrizes se enquadram no modelo **tradicional,** tendo em vista que todas trabalham fora de casa e são provedoras. Algumas atrizes sociais adotavam antes da pandemia o modelo de **delegação**, caracterizado pela colaboração de terceiros, geralmente outras mulheres que ficavam responsáveis por executar as tarefas domésticas e o trabalho de cuidado. No entanto, com a necessidade de isolamento social, esse tipo de serviço foi dispensado como forma de prevenir o contágio com a doença.

No modelo de **parceria**, o casal compartilha as demandas domésticas e o trabalho de cuidados, ambos são provedores e não há uma relação de poder. No modelo de **conciliação**, apenas a mulher concilia as demandas domésticas com as demandas profissionais, mas o homem não, dedica-se exclusivamente às demandas profissionais (Hirata, Kergoat, 2007).

A categoria **Mulher/mãe solo** abrange as atrizes sociais que não tem companheiros, com ou sem filhos. Essas atrizes dispensaram o trabalho de terceiros durante a pandemia, o que caracterizava o modelo de delegação (Hirata, Kergoat, 2007). No caso da atriz sem filhos, ela passou a realizar de forma autônoma todos os serviços que outras pessoas prestavam para ela antes da pandemia. A atriz com filho, apesar de ter tentado dividir as tarefas domésticas, ficou responsável pela maioria delas, mesmo tendo um filho adulto em casa, questão decorrente de um processo de socialização machista, que é reforçado pelo conceito de dispositivo materno (Zanello, 2006).

A categoria **Trabalho de cuidado** refere-se ao trabalho destinado aos cuidados com os pais, que, portanto, não fazem parte do núcleo familiar central das atrizes, tendo em vista que elas constituíram novas famílias – o que justifica a criação dessa categoria, a despeito dos modelos de organização da DST (Hirata, Kergoat, 2007) incluírem o trabalho de cuidado. Ressalta-se que os pais, por serem idosos, se enquadravam no grupo de risco durante a pandemia, inclusive alguns deles com comorbidades, o que aumentava o risco de morte em relação à doença. Houve atrizes que, por morarem distante dos pais, realizavam o trabalho de monitoramento, o que também demandava um esforço, sobretudo psicológico, na tentativa de mantê-los seguros. Outra atriz passou a dividir as demandas de cuidado com o irmão que morava com os pais. No entanto, no caso de duas atrizes que estavam com os pais doentes que exigiam cuidados especializados, fez-se necessária a contratação de serviços médicos que alteraram a organização do espaço doméstico, apesar de uma delas dividir algumas tarefas com o seu irmão, e ambas disporem do modelo de **delegação** (Hirata, Kergoat, 2007). Tal situação gerou uma sobrecarga em relação à gestão e organização do trabalho da equipe médica, bem como o desgaste emocional em virtude do aumento do risco de contaminação com a covid-19.

A categoria **Sobrecarga** demonstra o quanto o trabalho remoto alterou a vida das atrizes durante a implantação do ERE, exigindo a adaptação do tempo e espaço. O espaço doméstico foi transformado em sala de aula remota, o que demandou melhorias como a conexão de internet e organização dos cômodos da residência. Além disso, o tempo do trabalho docente passou a não ter limites de horário, em virtude das demandas advindas do WhatsApp, assim como o tempo de convívio com a família também foi alterado nesse processo de conciliação com as demandas profissionais.

A pergunta nº 5 buscou identificar se as atrizes sociais desenvolveram práticas informacionais de caráter colaborativo na interação no grupo do WhatsApp do departamento em que estão vinculadas, e de que maneira se deu essa colaboração.

O Quadro 18 descreve cinco categorias como resposta para essa pergunta: **Dúvidas e aprendizados**, **Subgrupo**, **Pouca colaboração**, **Insegurança** e **Outros canais.**

Quadro 18 – Grelha da pergunta nº 5

Pergunta nº 5 - Você utilizou o grupo de WhatsApp para colaborar com outras professoras durante o Ensino Remoto Emergencial? Como?	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Dúvidas e aprendizados	Eu imagino que sim, porque estava na coordenação, né, para colaborar com outras professoras durante esse período, né? Nos comunicamos muito, tanto no grupo como as mensagens privadas, né? Que não eram expostas no grupo, que aí vinha perguntar alguma coisa. Dúvida, né, sobre aquela nova situação. (**Orquídea)**

	Sim, acho que colaborei, por exemplo, assim, quando a gente aprendeu a fazer um PowerPoint narrado, tipo assim, ah gente, olha, usa a plataforma Zoom que é melhor do que a Google Meet, e aí você joga os slides e vai narrando, e a gente trocava, assim, essas experiências, né? Isso aí foi uma coisa bem marcante, e também que eu lembro que foi a experiência que eu compartilhei que foi a do podcast, que eu achei bem melhor do que gravar vídeos, né? Então assim, o podcast para mim foi uma grande descoberta e eu lembro que eu compartilhei, outros professores também utilizaram. **(Tulipa)**
Subgrupo	Talvez, no grupo de professores do Curso 1, a gente trocou mais isso, a parte do Power Point narrado desse jeito, acho que no grupo menor a gente conseguiu fazer um pouco mais. **(Girassol)**
	Olha, do departamento, eu não me lembro muito, se foi, foi pouco, agora dentro do curso da nossa área, a gente usou mais, trocando informações, participando de projetos juntos, então isso aí ajudou mais. **(Hortênsia)**
Pouca colaboração	É, logo no início, assim, eu tentava acompanhar todas as discussões para ver se tinha alguma informação lá dentro que fosse importante e relevante, mas ele ficou um pouco pesado, assim. Ele ficou um pouco difícil de digerir, assim, porque como em todo o mundo, vários professores do Departamento eram especialistas em Covid, né? (risos...) É, então, do nada, os caras davam umas informações absurdas. Então, assim, eu acho que a minha participação foi muito pouca, eu não me recordo, assim, de ter entrado numa discussão, contribuído com alguma coisa. Mas depois também acho que o grupo se acalmou, né? Mas, nesse grande grupo do Departamento, assim, eu me lembro que chegou um momento, em que eu falei, silencia, pra sobreviver. Depois passava um tempo, assim, eu acho que ele, como tudo, eu acho que ele conseguiu um fluxo mais tranquilo, e aí sim a gente conseguiu fazer algumas outras discussões lá. **(Girassol)**
	O meu caso foi muito assim, porque eu tinha acabado de chegar, né? Então eu não conhecia muito bem o pessoal. [...] então nessa cooperação eu infelizmente nem falei tanto e nem cooperei tanto, porque eu não tinha muita essa rede ainda, eu fui construindo ao longo do período online um pouco, mas acho que consolidou mesmo quando eu vim para o presencial, com certeza**. (Violeta)**
Insegurança	Dentro daquele grupo, não. Em algum momento, surgiram algumas discussões que acabavam trazendo a questão do gênero, eu tentava trazer uma posição. Às vezes eu postava um link, como quem não quer nada. Depois eu também, eu não fazia mais. O que eu fiz foi juntar algumas mulheres, criar um grupo pra ver se a gente conseguia pensar alguma coisa por fora? Mas também aquele grupo nunca rendeu, né? Então assim, eu tentei criar alguns canais de segurança, talvez pra gente conversar coisas que fossem importantes. Mas eu também vi que esses espaços não rendiam simplesmente só sendo um canal de segurança entre as mulheres. [...] Eu hoje trabalho muito com a Docente A porque diante das coisas, das demandas que iam aparecendo, a gente entendeu que a gente conseguia se fortalecer [...] foi um processo construído eu, ela, a Docente B e o Docente A**,** basicamente, conversando, pensando num projeto de universidade que seja menos violento, que seja, enfim, um ambiente de trabalho que a gente possa conviver melhor, assim. Eu acho que no grupo do Departamento não, eu não me sinto segura naquele grupo.
Outros canais	O que eu recordo, que a gente usou muito, enquanto colega de trabalho, também foram as reuniões remotas. As reuniões remotas, isso passou

	a ser frequente, e em alguns casos, eu acho que podiam continuar. Então eu aprendi que o tempo pode ser otimizado, e que a gente tem que fazer esse tempo ser usado de uma forma mais hábil. Eu acho que na pandemia, as reuniões remotas do departamento eram muito mais eficientes do que as reuniões presenciais. **(Margarida)**
	Eu acho que a universidade, quando ela abriu as salas pra tutorias, assim, nos estudos ministrados nos cursos que foram dados, houve muita troca entre os professores de outros cursos. E aí, eu acredito que, de certa forma, no departamento a medida foi compartilhar para tornar isso um processo mais contornável. Então, quando tinha o projeto de extensão, a gente usava na monitoria compartilhada [...], fazendo tutoriais para que os alunos usassem o Moodle, e a gente pôde utilizar outras ferramentas, assim, o chat, as salas de bate-papo, então, assim, os fóruns, os questionários, então, a gente tinha que utilizar ferramentas que, de fato, pudessem agregar uma didática maior no decorrer da disciplina do semestre**. (Gardênia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A categoria **Dúvidas e aprendizados** agrega práticas informacionais desenvolvidas pelas atrizes sociais no grupo do WhatsApp do departamento por meio do esclarecimento de dúvidas em relação ao ERE, bem como o uso de ferramentas digitais adequadas a esse novo modelo. Esse tipo de colaboração ocorreu não apenas no grupo, como também por meio de troca de mensagens privadas entre as atrizes.

Além do grupo do Departamento analisado, há três grupos específicos formados por docentes que ministram disciplinas para um dos três cursos de graduação. Portanto, por serem grupos menores, eles são referidos na pesquisa por meio da categoria **Subgrupo**. Nesse sentido, algumas atrizes sociais declararam que desenvolveram práticas informacionais colaborativas nesses espaços; acredita-se que isso deu em virtude de ter menos participantes, possibilitando uma interação mais frequente, por conta do grau de proximidade.

Na categoria **Pouca colaboração,** duas atrizes revelaram que não colaboraram no grupo por duas motivações distintas: a primeira pelo excesso de informação, sobretudo no início da pandemia, que tornou o grupo "pesado" com informações sem fundamentos em relação à covid-19. A segunda atriz afirmou que tinha chegado recentemente ao Departamento e não se sentiu à vontade para participar e colaborar naquele momento.

A categoria **Insegurança** refere-se a uma perspectiva de gênero, sob a qual uma das atrizes sociais afirmou não colaborar por não se sentir segura no grupo do Departamento, em virtude de comportamentos machistas e misóginos – tendo inclusive criado um grupo durante a pandemia apenas com mulheres para tratar de questões que são relevantes para esse público. Apesar de não ter rendido frutos naquele momento, a atriz discutiu, juntamente com duas

docentes e um docente, a possibilidade de criação de um projeto para estabelecer um ambiente de trabalho menos violento e com uma melhor convivência entre as pessoas.

A categoria **Outros canais** engloba outras formas possíveis de colaboração fora do grupo do WhatsApp do Departamento, a exemplo das reuniões remotas do departamento, que são consideradas mais eficientes dos que as presenciais, e dos cursos ministrados pela universidade, que possibilitaram a troca de experiências com professores de outros departamentos.

Diante do exposto, infere-se que a ocorrência de práticas colaborativas no grupo do departamento limita-se a questões bastante pontuais. Portanto, não é um espaço prioritário para a colaboração entre as(os) participantes, o que faz com que as atrizes sociais recorram a outros canais ou a outras pessoas com quem tenham mais afinidade.

A pergunta nº 6 buscou conhecer se as atrizes sociais se sentiram apoiadas por outras mulheres do grupo do Departamento e como esse apoio afetou sua experiência no Ensino Remoto Emergencial; portanto, essa pergunta faz o caminho inverso da anterior, já que o apoio parte das práticas informacionais de outras mulheres.

Os Quadros 19 e 20 apresentam duas categorias: **Positivo** e **Negativo,** em relação ao apoio recebido pelas atrizes sociais por outras mulheres do grupo. Cada uma dessas categorias apresenta subcategorias que são discutidas na sequência.

O Quadro 19 ilustra a categoria **Positivo,** que contempla quatro subcategorias: **Feminista**, **Solidariedade**, **Laboral** e **Subgrupo**.

Quadro 19 – Grelha da pergunta nº 6 **-** Positivo

Pergunta nº 6 - Você se sentiu apoiada por outras mulheres no grupo durante o contexto pandêmico? Como essa rede de apoio afetou a sua experiência durante o ERE?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Feminista	Eu acho que sim, eu estou me lembrando, assim, de uma discussão que teve uma vez numa fala machista, e aí claro que aquela conversa naquele grupo, isso foi para outros espaços, também digital, para outros grupos, voltou lá para dentro. Então, teve alguns momentos assim, tem algumas pessoas, algumas mulheres muito importantes, que eu acho que fazem esse papel, assim, eu não acho que seja uma delas. Mas, que trazem essa pauta, que levantam a discussão, que diz, olha você está sendo uma pessoa machista. Então, assim, teve alguns momentos assim, eu me lembro especificamente desse momento que houve uma fala bem machista e eu me lembro que foi a Docente C e a Docente D que levantaram a questão e se posicionaram assim, que foi uma questão importante e aquilo também, era quase como se eu estivesse levando uma paulada no coração, né? E ao mesmo tempo dá uma raiva porque ele tem que estar falando isso. **(Girassol)**
Solidariedade	Eu acho que houve, houve, assim, uma certa solidariedade coletiva. Eu senti isso. **(Orquídea)**

	Então, como a Docente E [...] tem um jeito muito acolhedor, e eu percebo que ela fez esse papel feminino, do perfil feminino de tentar conciliar e auxiliar todo mundo. **(Gardênia)**
Laboral	Olha, pelo que eu me lembro, não tinha muito comentários sobre essa questão pessoal, era mais questões de trabalho mesmo, mas a gente sempre se apoiava nesse sentido, em relação ao trabalho sim, em relação à vida pessoal, eu acho que estava todo mundo meio atolado, então quando você falava, você falava só assim, estou cansada, mas não se entrava em detalhes. **(Hortênsia)**
	Sim, principalmente com relação a formas de avaliação, né? A gente teve que abrir a mente para novas formas de avaliação, não dava para avaliar o aluno, por exemplo, ah, vou avaliar pela participação na sala, participação na chamada virtual, e muitos não tinham internet suficiente nem para abrir o microfone, né? Então eu lembro que na época foi trocado muita informação sobre formas de avaliação, o que a gente pode fazer para manter o aluno mais atento à aula, a duração da aula. Então eu lembro que foi um período de muitas trocas, mais trocas pautadas na experiência individual de cada um, porque pelo que eu me lembro nenhuma das pessoas tinha experiência com ensino à distância. **(Tulipa)**
Subgrupo	Eu acho que no nosso grupo do Curso 1, sim. Eu acredito que haja essa colaboração, e diria que não só na pandemia, de forma contínua, acho que as pessoas se ajudam. Mas, no grupo do departamento, muito francamente, eu acho que há uma cultura muito machista de trabalho, no nosso grupo no presencial, e que também se vai, se transfere, há uma transmutação também para esse ambiente digital. **(Margarida)**
	Eu acho que eu tive algumas experiências que foram importantes ali, assim, de conversa, algumas coisas falando até dos cursos que estavam tendo na UFPB online. A gente tinha principalmente, às vezes nem tanto no grupo do Departamento, mas, por exemplo, no grupo dos professores do Curso 2, tinha muito assim, gente, eu estou passando por essa situação, o que eu faço? É, porque eu acho que não só porque, no meu caso, para ser bem honesta, era menos porque eu achava que as pessoas não iam me ajudar, mas mais por causa de uma exposição. Principalmente quando eu estava chegando, eu ficava assim, cara, eu não sei, né? Você não sabe muito bem como fazer, né? **(Violeta)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Feminista** a forma de apoio entre as atrizes sociais se deu em momentos em que houve um enfrentamento de falas machistas proferidas no grupo, por meio das práticas informacionais de duas atrizes que costumam combater de forma mais ativa tais comportamentos misóginos. De acordo com Vivian Souza (2021) as relações de gênero no ambiente universitário são construídas por meio do processo de socialização presente na sociedade como um todo. O fato de as universidades manterem uma estrutura hierárquica rígida, favorece ainda mais as assimetrias de gênero que resultam em misoginia.

A subcategoria **Solidariedade** abrange a percepção de algumas atrizes de que houve uma solidariedade coletiva e de que a Docente E atuou com uma postura de liderança conciliadora visando manter a ajuda mútua entre as pessoas no grupo.

Na subcategoria **Laboral** as atrizes sociais identificaram que houve práticas informacionais que propiciaram uma troca de experiências em relação ao trabalho no Ensino Remoto Emergencial, não se aplicando a questões de gênero e nem pessoais.

A subcategoria **Subgrupo** agregou percepções de que, nos grupos menores, formados por docentes que ministram disciplinas em um mesmo curso de graduação, há um maior nível de colaboração do que no grupo do departamento, não apenas no período do ensino remoto. Além disso, houve uma disposição de compartilhar experiências sobre a prática docente realizada naquele período.

O Quadro 20 refere-se a pergunta nº 6, que descreve a categoria **Negativo,** que contempla duas subcategorias: **Não é saudável** e **Nunca me senti apoiada**.

Quadro 20 – Grelha da pergunta nº 6 **-** Negativo

Pergunta nº 6 - Você se sentiu apoiada por outras mulheres no grupo durante o contexto pandêmico? Como essa rede de apoio afetou a sua experiência durante o ERE?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Não é saudável	Eu acho que a gente não tem um ambiente de trabalho muito saudável de relações no departamento. Então, eu acho que a gente ainda tem muita coisa para melhorar. Não sei se você está sabendo, né? Mas o assunto assédio vai ser discutido pela primeira vez na reunião de departamento, que será amanhã, assédio moral. [...] Eu acho que precisa sabe? Então a gente precisa levar mais a sério essas pautas, é uma ferida que precisa ser tocada, é uma coisa que precisa ser debatida. Então, eu espero que a gente reconstrua nossas relações em outras bases. Mas, eu acredito que o grupo do departamento ainda, de um modo geral, ainda tem muito por avançar nesse tema. **(Margarida)**
Nunca me senti apoiada	Não, eu nunca me senti apoiada, mas nem presencial e nem no WhatsApp, entendeu? É um negócio que as reuniões presenciais do Departamento, pra mim, sempre foram ambientes de violência, e não só de gênero, de gênero, sim, mas não só exercida por homens. Eu cheguei a ouvir de professora em reunião de departamento, pra eu sentar como uma mocinha que eu era. Eu fui muito infantilizada por outras mulheres quando eu entrei, porque eu entrei com 28 anos. E aí, o Docente B repetiu o tempo inteiro "É a professora mais nova daqui", [...] E eu me sentia muito estranha com aquilo, muito exposta, era um cara que queria me diminuir, sei lá. Porque ele uma vez disse que eu era muito ingênua. Eu fiz, eu não sou ingênua, eu estou entendendo como isso aqui opera, eu só não opero igual. Eu só não compactuo com esse modo de fazer as coisas. Então, eu estou aqui dizendo claramente na sua cara, só que isso paga preço político. [...] É isso, você não tem espontaneidade naquele ambiente, você tem que ir ali entendendo os personagens que cada um tá exercendo, assumir o exercício, que tem gente ali que é violenta de graça, entendeu? [...]

	o Docente C tava saindo pro doutorado dele. E ele chegou pra mim e fez: olha, eu tenho um projeto de extensão, acho que você vai gostar de participar, posso contar com você? [...] eu falei você me explica direitinho, tá? [...] Esse senhor, simplesmente antes de ir embora, chegou no sistema do Sigaa e me colocou como coordenadora do projeto e foi embora, porque ele precisava sair. [...] E aí quando eu juntei os bolsistas voluntários e não sei o que lá, entrei na sala e comecei a entender o que tava acontecendo ali. Eu tinha vontade de vomitar, eu tinha enjoos de vomitar em casa [...] E eu comecei a trazer aquilo pra reuniões [...] e as pessoas simplesmente quiseram me silenciar, porque era como se eu estivesse entrando num campo que ninguém podia falar. Porque era a continuidade daquilo ali. Então o Docente B fez, ah, você não quer não, eu assumo. E então passou para o nome dele e continuou com isso mesmo, entendeu? **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Não é saudável** retrata que as relações de trabalho não são saudáveis no departamento, sendo necessário avançar bastante por meio da discussão sobre questões importantes como assédio moral, visando reconstruir essas bases de relacionamento para que seja possível viver num ambiente de trabalho saudável.

Na subcategoria **Nunca me senti apoiada** uma das atrizes sociais relata que o ambiente do departamento é um ambiente com violências de gênero que são praticadas não apenas por homens, mas também por mulheres. Portanto, é um espaço em que não há espontaneidade, sobretudo durante as reuniões, porque existem pessoas que praticam violência gratuita. Ela conta que foi infantilizada por alguns docentes por ser mais jovem, tida como ingênua por não querer fazer parte da política vigente, e que se sentiu diminuída. Essa atriz foi colocada como coordenadora de um projeto de extensão sem a sua autorização; quando percebeu as irregularidades do projeto, ficou enojada e trouxe essa pauta para as reuniões, mas foi silenciada e o projeto foi assumido por outro docente.

Diante dos aspectos negativos apontados pelas atrizes sociais, percebe-se que a interação no grupo do departamento reflete relações de trabalho pautadas em insegurança, adoecimento e falta de acolhimento.

A pergunta nº 7 da entrevista buscou compreender como a interação no grupo a respeito das portarias que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial, aliada aos entendimentos prévios, auxiliam na compreensão da prática docente naquele período. Portanto, o Quadro 21 apresenta seis categorias para essa questão: **Esclarecedora**, **Decisão acabada**, **Reuniões remotas**, **Subgrupo**, **Apoio da PRG** e **Referência negativa**.

Quadro 21 – Grelha da pergunta nº 7

Pergunta nº 7- Como a interação no grupo de WhatsApp do seu departamento sobre as portarias do ERE e seus entendimentos prévios a ajudaram a lidar com as incertezas e tomada de decisão naquele momento?	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Esclarecedora	Não, foi fundamental, assim eu acho que ali, porque eu não sabia, principalmente eu que tinha acabado de chegar, não sabia nem onde que eu procurava essas coisas direito, né? [...] Então foi importante para vários motivos, para saber exatamente isso, quantas disciplinas eu podia dar, e principalmente porque eu estava em estágio probatório, então, essas informações sobre como fazer PID, RID, como fazer relatório semestral, foi tudo por ali. E como inclusive que a gente poderia dar aulas assim, o que era, por exemplo, o entendimento que eu não precisava dar quatro horas de aula, podiam ser duas, né? Esses esclarecimentos ali das normativas foi muito por ali mesmo. **(Violeta)**
	Ela me ajudou muito, me ajudou muito, justamente porque na pandemia foi quando eu me desiludi de vez, porque eu entendi de fato a engrenagem. Então, não é só sobre a geração mais nova vir. Existe uma engrenagem muito violenta trabalhando ali. E eu me instrumentalizei dessa engrenagem. Então, hoje eu sei operar com a máquina, por conta da pandemia. Se eu não tivesse estado na coordenação e acessado todas aquelas formas de entender como é que funcionam os fluxos, como é que funcionam os processos, como é que é a coisa que a gente deveria aprender como servidor, né? O que me ensinou isso foi a pandemia, e estar na coordenação naquele momento. E aí eu aprendi, e hoje eu me sinto me movendo muito melhor com tudo isso [...], por outro lado, eu acho que foi o que me fez entender também por que as coisas não acontecem. Porque eu acho tudo feito de forma muito errada, assim. Eu não acho que as tramitações administrativas da universidade são funcionais. Elas são excludentes, elas não são acessíveis, [...] são feitas para que a gente não entenda, para que a gente não se aproprie, para que a gente não use principalmente as pessoas, os alunos e outras pessoas. Enfim, a galera é quem já tá no negócio, entendeu? Então, eu acho que é uma máquina de poder muito bem construída para a manutenção do negócio, assim. Os negócios não são difíceis, entendeu? Por outro lado, as coisas podiam ser otimizadas. Eu até hoje não me conformo como a gente tem que fazer relatório de progressão, RID, PID, progressão, sucupira pra pós, tem que atualizar o Lattes e o Sigaa, e isso tudo era para já estar integrado, isso tudo. A gente perde muito tempo, muita força de trabalho prestando conta que eu acho importante. Eu não acho que a gente não tem que prestar conta do nosso trabalho. Eu acho que é importante a gente prestar conta do nosso trabalho, para visibilizar nosso trabalho e ser transparente. Somos máquina pública, a gente precisa prestar conta do nosso trabalho**. (Petúnia)**
Decisão acabada	Sim, sim, sim, as interações estavam sendo colocadas lá, as portarias sempre foram socializadas. Eu me lembro que o Docente E estava no Consepe, eu acho. E ele fez muito esse papel de repassar para a gente. E um pouco explicar o que estava se propondo ali na construção dessas resoluções administrativas, de encargos e tal. [...] Mas a gente é informado de uma decisão acabada, finalizada. E não há muito o que a gente intervir. Mas, acredito que o grupo foi importante para socializar essas

	informações. Assim como, as reuniões para explicar o que estava sendo proposto ali**. (Margarida)**
	Eu sei, sinceramente, eu nem consigo descrever agora com muita clareza, porque o sentimento que eu tinha era que estava sendo todo mundo arrastado por um caminho. A gente não teve a opção de escolher. Essa história, vai dois professores na disciplina, hoje é muito claro para mim, que era tipo assim, se um morrer de Covid, o outro leva a disciplina. No começo, a gente pensava que era para a gente se ajudar e não sei o quê, compartilhar a experiência. Mas se a gente pensar direitinho, era esse o motivo. Se morrer um, tem a chance do outro continuar, né? E essas portarias iam saindo e o sentimento é que era tudo ainda experimental, que a gente não sabia se aquilo ia funcionar, do jeito que ia funcionar. A gente simplesmente foi obedecendo o que a portaria estava designando. Pelo menos, do meu ponto de vista, a gente não tinha muito espaço para discutir, a gente tinha que cumprir aquela portaria de alguma forma. Então, assim, do meu ponto de vista, foi mais esse sentimento de aceitar o que estava sendo designado e tentar me adaptar de alguma forma. [...] Não teve nada, não teve nenhum workshop, não teve nenhuma reunião, não teve nada para ensinar nem dicas sobre isso. **(Tulipa)**
Reuniões remotas	[...] eu me lembro muito dessas portarias serem jogadas, né? Eu me lembro de uma reunião remota de isso ter sido discutido, a primeira portaria foi discutida. E aí, é isso, cada um fazia a sua portaria, a sua interpretação. E aí, às vezes, isso realmente atrapalhava sim. Porque às vezes tu tinha uma certeza de como teria que proceder, mas aí vinha uma outra interpretação sobre aquilo, e tu dizia, tá, mas então esse jeito que eu estou pensando não está certo, né? Então, eu tive esse sentimento, assim, em alguns determinados momentos. E eu resolvi esses dilemas conversando paralelamente com outros colegas, em outros grupos, em outros espaços. **(Girassol)**
	Agora, as discussões dessas portarias, elas consistiam mais nas reuniões remotas de departamento do que propriamente no grupo, né? No grupo vinha, assim, uma coisa ou outra que não tinha sido discutida antes, um comentário, outro, mas o grosso mesmo dessas discussões eram feitas nas reuniões de departamento, para que todo mundo tomasse conhecimento da sua opinião. E também ajudava para tomar essas decisões em relação àquele período. **(Orquídea)**
Subgrupo	Essa interação ajudou tanto na compreensão como na execução do trabalho, porque pelo menos no nosso curso a gente foi muito unido nesse processo, então isso ajudou bastante. **(Hortênsia)**
Apoio da PRG	E nesse sentido administrativamente, esse suporte que foi dado pela Pró-Reitoria de Graduação, [...] inclusive depois eu soube que o suporte que a UFPB deu, serviu de referência para muitas universidades do Brasil afora, inclusive a UFPB foi reconhecida pelo trabalho do suporte para as outras universidades, então isso mostra assim, a força que a gente tem e ao mesmo tempo a necessidade que tem de uma articulação mais fortalecida. **(Gardênia)**
Referência negativa	Exatamente, esse período que não contabilizou eu achei uma perda enorme, porque isso significa que a gente continua pagando um preço muito alto, de ser a única universidade federal no país que não tem um calendário atualizado. Eu acho que é uma referência que pesa muito na imagem da universidade, inclusive quando eu

	vou para o projeto de extensão que eu estou tendo no momento lá no centro histórico, 7 horas da noite você passa ali do lado do Pio X, é cheio de ônibus de cidade interior, então é muita gente pagando por curso privado [...] Então é assim, muita gente tendo uma baixa qualidade de ensino e ainda pagando por isso, o governo pagando também por isso, e assim, eu considero que esse é um dos grandes gargalos que a gente tem. **(Gardênia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na categoria **Esclarecedora** duas atrizes sociais declararam que a interação sobre as normas administrativas no grupo foi bastante esclarecedora para entender o funcionamento da prática docente no período pandêmico, sobretudo porque uma delas era recente no departamento, o que possibilitou uma melhor compreensão da estrutura administrativa da instituição. Outra atriz social diz que se sentiu desiludida durante a pandemia porque passou a compreender como a engrenagem administrativa funcionava, mas que essa interação no grupo, juntamente com a sua participação na coordenação, possibilitou que ela se movesse melhor nesse contexto administrativo. Ao mesmo tempo, ela questionou que os processos deveriam ser otimizados, pois não são funcionais, não são acessíveis e são excludente – o que demanda muita força de trabalho para visibilizar as ações docentes, que devem ser transparentes pelo fato de estarmos inseridas(os) na máquina pública.

Na categoria **Decisão acabada**, as atrizes sociais defendem que a interação no grupo foi importante para socializar as informações sobre as portarias, mas que não havia espaço de discussão, tendo em vista que as portarias traziam regras que deviam apenas ser cumpridas. Uma das atrizes atentou para o fato de que, no primeiro período remoto, as(os) docentes puderam ministrar disciplinas em dupla, visando o compartilhamento de experiências, mas também considerando uma possível morte de uma(um) das(dos) docentes – pois se alguém da dupla morresse, a pessoa que ficou poderia concluir a disciplina.

Na categoria **Reuniões remotas**, as atrizes sociais acreditam que as discussões sobre as portarias ocorreram com maior profundidade nas reuniões do departamento do que no grupo do WhatsApp. Ao mesmo tempo, uma das atrizes sociais acredita que houve muitas interpretações divergentes das portarias, o que gerou dilemas sobre a prática docente naquele período que foram solucionados em outros espaços da instituição.

A categoria **Subgrupo** refere-se ao fato de que uma das atrizes sociais acredita que as interações no grupo do curso de graduação em que ela faz parte ajudou bastante na compreensão das portarias, pois trata-se de um grupo bastante unido.

O **Apoio da PRG** abrange as ações da Pró-Reitoria de Graduação, que foi o setor responsável por elaborar as portarias que regulamentaram o ERE, promovendo reuniões com

chefias de departamentos e coordenadoras(es) dos cursos de Graduação para discussões a respeito do texto e posterior aprovação no Consepe. Para uma das atrizes sociais, esse trabalho serviu de referência para outras universidades.

A categoria **Referência negativa** deve-se ao fato de que o primeiro período do ERE não foi contabilizado no calendário acadêmico da UFPB, o que gerou atrasos que implicam em uma referência negativa para a universidade – resultando, inclusive, no número crescente de pessoas que pagam por um ensino superior de baixa qualidade, em virtude da precisão em relação ao tempo de conclusão do curso. Para uma das atrizes sociais, esse é um dos maiores gargalo da instituição.

A pergunta nº 8 buscou identificar as barreiras de interação do grupo do WhatsApp do departamento e as estratégias adotadas pelas atrizes sociais para superar tais barreiras. O conjunto de respostas foram definidas em três categorias: **Presença**, **Superação** e **Ausência** que são apresentadas respectivamente nos Quadros 22, 23 e 24.

O Quadro 22 descreve a categoria **Presença,** que está dividida em cinco subcategorias: **Questões informacionais**, **Comunicação violenta**, **Silenciamento**, **Insegurança** e **Precarização do Trabalho**.

Quadro 22 – Grelha da pergunta nº 8 - Presença

Pergunta nº 8 - Quais foram as barreiras de interação que dificultaram suas práticas de busca e compartilhamento de informações no grupo do departamento? Como você lidou com essas barreiras?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Questões Informacionais	A única coisa que me incomoda um pouco no grupo do WhatsApp do departamento é a mistura de informações, porque de repente você posta uma informação interessante, mas é em vinte de tudo quanto à natureza, então o que você postou nunca vi, porque quando eu vejo aquele monte eu olho a última e o resto já foi. [...] O excesso de informação é uma barreira porque eu quando olho que tem 10, 15 mensagens, eu simplesmente marco como lido e pronto. **(Gardênia)**
	Eu acho que como foi um período muito caótico, estava todo mundo com os nervos à flor da pele. E que assim, a preocupação maior parecia ser por sobrevivência, então, ficar levantando esses questionamentos. O grupo, na verdade, passou a pautar mais os assuntos da própria pandemia do que do ensino, do que das coisas relativas ao trabalho. [...] Então eu não buscava assim, ah, meu Deus, estou com uma dúvida, eu vou direto nesse grupo. [...] Mas eu acho que seria mais por esse contexto geral de que está sendo bombardeado de informação aquele grupo o tempo inteiro, aquele excesso. E uma vez que você coloca uma pergunta, muitas pessoas podem responder, e aquilo ali pode gerar um debate, um diálogo. Então era um período

	tipo assim, ai já está tanta informação que não vamos mexer no que está quieto, né? **(Tulipa)**
	Hoje é um grupo bem frio, muito, muito pontual. Mas na época da pandemia, tinha também muita infodemia e existia muito bombardeio de coisas que não ajudavam**. (Margarida)**
Comunicação violenta	As barreiras foram isso né, que as pessoas falavam, não, mas é que é desse jeito, vai acontecer isso. [...] O RID foi uma prática que foi implementada no meu departamento na pandemia, por causa de uma discussão que se teve de que se a gente não fizesse o relatório das nossas atividades, meu Deus do céu, tipo assim, o Ministério Público vai puxar o pé de todo mundo. E está até hoje todo mundo fazendo esse RID. E outros departamentos, eu sei que não fazem, sabe? Então é isso, acho que isso criou, no primeiro momento, até que o grupo se acalmasse um pouco, e a gente entendesse o que estava acontecendo, um terrorismo, uma prática terrorista a partir exatamente da burocracia[...] Então, assim, ok, eu estou aterrorizada, mas por exemplo, o quanto eu posso fazer isso com o outro, entendeu? Quanto eu posso usar desse espaço aqui, para fazer com que o caos se crie mais, assim. A gente trabalha com gerenciamento de crise, a gente trabalha com mediação. A gente sabe que o que a gente não pode fazer é instalar o caos. O caos já estava ali. [...]Só que eu me perguntava muitas vezes, gente, a gente trabalha com comunicação. Não é possível que a gente não saiba que o efeito de uma fala da gente sob o outro[...] Então, tipo, eu senti muito isso, em determinado momento. Tipo, assim, aí tá a gasolina toda derramada, um colega põe um fósforo para incendiar, sabe? **(Girassol)**
	Eu acho que a barreira principal que aconteceu de uma certa maneira, e aí eu acho que, não sei se ela é tecnológica, né, mas eu acho que estava todo mundo muito inseguro e aí eu acho que isso gerou muito ruído. Porque pode ou não pode, enfim tem algumas pessoas meio terroristas, né? Aí eu ficava assim, putz, será que é isso? Aí eu ia lá no grupo, será que é isso? Inclusive, eu trabalhei muito mais do que eu deveria por causa disso, porque eu fui alertada do meu estágio probatório. E aí eu trabalhei infinitamente mais, eu fiz uma quantidade de curso assustadora por causa disso. Porque eu tinha que gerar dados no sistema educativo. Então eu fazia qualquer curso para falar que eu estava trabalhando, sabe? Foi um negócio absurdo. **(Violeta)**
Silenciamento	Então, a primeira barreira que eu vejo, que ela não foi vencida ainda eu percebo e já me fez recuar. Cheguei até a pensar em sair do grupo [...] Por questões de não ser ouvida. Apenas as falas de algumas poucas pessoas têm importância, sabe? [...] Mas, no grupo de modo geral, eu acho que a primeira barreira é que as informações, as pautas, as falas só importam o que algumas poucas pessoas falam. Não é todo mundo que tem fala livre e é reconhecida nesse espaço que é o grupo. **(Margarida)**
Insegurança	Mas ali para o grupão eu não ia tanto, mas assim, eu acho que a barreira principal para mim foi, literalmente, eu não conhecer as pessoas ainda, eu acho que essa foi a principal.

	[...] E eu não sabia nem, tipo assim, sabe quando você é bem iniciante mesmo que você nem tem dúvida. [...] Para algumas coisas que eu falo da burocracia mesmo da coisa, né, assim. **(Violeta)**
	E eu também era muito recente dentro do órgão público, eu fazia nove meses que eu estava aqui quando a pandemia começou. Então, assim, coisas que pra mim se resolveriam rapidamente, aqui eu entendi que era tudo muito mais complexo e mais complicado, assim. Então, talvez eu tenha me aterrorizado um pouco mais do que os outros nessas discussões do grupo, assim. Mas eu lembro de ter momentos que eu ficava bem atrapalhada, bem aflita, assim, né? Tá, mas como é que se faz, como é que se resolve isso, assim? Mas, assim, mais no início da pandemia, né? Então, é isso, foi um momento que, tipo, ninguém sabia o que ia acontecer, a gente não sabia nem se ia sobreviver a isso tudo. [...]E aí eu não sei, hoje, eu acho, que era porque eu não sabia como é que funcionava, pra mim era tudo muito novo ainda. **(Girassol)**
Precarização do trabalho	Eu me recordo que quando foi criado o grupo, eu estava voltando do doutorado, e pensei ai mais um grupo, não queria e tal. E a pessoa que estava na frente disse, não, mas, tem que ter né. E eu me recordo também de uma outra pessoa dizendo assim: olha, a universidade faz do meu celular que eu comprei com o meu dinheiro uma ferramenta de trabalho. E eu acho que é uma crítica pertinente, sim. Falando do celular, mas se estende também, tipo: leva o trabalho pra casa, liga o ar-condicionado em casa, a gente compra o próprio computador pra trabalhar e na pandemia isso foi mais ainda, né? Internet, energia pra poder dar conta de um modo geral. [...] Então, de repente, a gente passa a usar muito mais o celular no nosso cotidiano pra gerenciar coisas da universidade, de trabalho, mas é um trabalho invisível, que não é reconhecido. É um trabalho que não tem valor, não se reconhece pra nada. Não se conta em lugar nenhum, essas horas de trabalho não são contabilizadas. Então, a desvalorização do trabalho docente passa por esse não reconhecimento também das horas que a gente gasta fora da sala de aula. A sala de aula é a ponta do iceberg, a gente faz pesquisa, a gente faz extensão e cada vez mais a gente tem feito tarefas burocráticas, tarefas administrativas. **(Margarida)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Questões informacionais** abrange barreiras de interação decorrentes da sobrecarga informacional e de infodemia (Araújo, 2021a). Algumas atrizes sociais se sentiram incomodadas no período pandêmico pelo excesso de informações no grupo do departamento que envolviam questões diversas. O grupo pautava não apenas os assuntos do trabalho, havia muitas informações sobre a pandemia, o que desencorajou a participação das atrizes.

A subcategoria **Comunicação Violenta** aborda a percepção das atrizes sociais em relação a maneira como algumas pessoas do grupo, mesmo atuando na área da comunicação, estabeleceram um clima de caos por meio da discussão de obrigações administrativas, que se assemelhavam a uma prática terrorista, gerando uma sobrecarga de trabalho em virtude das incertezas em relação à prática docente no período pandêmico.

Na subcategoria **Silenciamento**, **Margarida** acredita que a fala não é livre para todas as pessoas do grupo, apenas as falas de algumas pessoas são autorizadas e consideradas; em razão dessa seletividade e silenciamento, ela já cogitou sair do grupo.

Na subcategoria **Insegurança,** as atrizes sociais que estavam recentes no departamento não se sentiram seguras para participar das discussões por não conhecerem bem as pessoas e as questões administrativas. Além disso, as soluções para os problemas laborais pareciam muito complexas e complicadas.

A subcategoria **Precarização do Trabalho** refere-se ao fato de uma das atrizes sociais compreender que o tempo de participação no grupo do WhatsApp do departamento representa horas de trabalho que não são computadas. Portanto, trata-se de um trabalho invisível realizado por docentes, que vai muito além da sala de aula. Ela atenta ainda para o fato de que celulares e computadores de uso pessoal são utilizados como ferramentas de trabalho sem que haja qualquer reconhecimento por parte da instituição.

O Quadro 23 apresenta a categoria **Superação**, que descreve como algumas das atrizes sociais lidaram com as barreiras de interação no grupo do departamento. Essa categoria está dividida em duas subcategorias: **Colegas** e **Organização**.

Quadro 23 – Grelha da pergunta nº 8 - Superação

Pergunta 8- Quais foram as barreiras de interação que dificultaram suas práticas de busca e compartilhamento de informações no grupo do departamento? Como você lidou com essas barreiras?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Colega	Não buscava esse apoio diretamente de lá, mas buscava colegas que eu tinha mais proximidade e que eu me sentia mais à vontade para conversar. **(Tulipa)**
	Porque hoje, se eu tenho uma demanda, eu consigo saber se eu falo com fulano, ou eu vou jogar isso aqui no grupo que alguém vai me responder, ou eu já vou direto, né, na pessoa, alguma coisa assim, na época eu não sabia. **(Violeta)**
Organização	É, eu acho que devia ter um WhatsApp social e um administrativo, administrativo é reunião, pedir documento, é RID e aquelas coisas todas, quem está faltando quer dizer que falta assinar um documento, então para mim deveria ter um WhatsApp que fosse exclusivamente administrativo. **(Gardênia)**

	Então, eu acho que falta uma organização do departamento enquanto departamento. E aí eu não tô culpando uma gestão, não sei quê. Eu acho que as pessoas não são feitas pra conseguirem fazer. A mesma coisa que a gente tem que fazer progressão, né? Então a gente tem que parar nosso trabalho ou nossa vida pessoal ou todas as coisas que a gente concilia pra fazer progressão. Muita mulher não vai fazer progressão, né? Principalmente quem é mãe, quem não sei quê [...] Então o professor acaba sendo sobrecarregado de forma geral. Não estou culpando uma gestão, mas ao mesmo tempo, acho que poderia ser mais organizada, né? Precisa ter organizado isso, à medida que for aparecendo pelo menos as demandas, e organizando, né? Um modelo de progressão, de preenchimento, não sei quê lá, um formulário de requerimento, não sei quê lá. Um resumo dos nossos direitos e deveres, das nossas leis. A organização das reuniões departamentais, um fluxo de cronograma. [...] Então assim, eu acho que é bagunçado. E eu acho que o WhatsApp poderia ser uma ferramenta de gestão mais bem utilizada pelo departamento. Isso eu acho e é institucionalmente falando. [...] Quer dizer, tá vendo o WhatsApp que vai sair na descrição do grupo, por exemplo, algum link pra uma pasta do doc onde a gente pudesse acessar formulários. (**Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Colegas**, as atrizes sociais com um maior entendimento sobre o funcionamento da estrutura administrativa, por se sentirem mais à vontade, optaram por buscar apoio diretamente com docentes, em detrimento de interagirem com o grupo.

A subcategoria **Organização** traz sugestões de como a gestão pode melhorar a organização do grupo do WhatsApp – como, por exemplo, a criação de um outro grupo para tratar de pautas que não fossem relacionadas às questões administrativas, além da disponibilização de link na descrição do grupo para pastas com documentos de interesse administrativo, visando tornar os processos mais eficientes e minimizar a sobrecarga docente em relação às demandas burocráticas.

A categoria **Ausência**, de barreiras de interação no grupo do WhatsApp do departamento está detalhada em duas subcategorias: **Tempo** e **Relações Humanas**, apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 – Grelha da pergunta nº 8 - Ausência

Pergunta 8- Quais foram as barreiras de interação que dificultaram suas práticas de busca e compartilhamento de informações no grupo do departamento? Como você lidou com essas barreiras?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Tempo	Não, eu acho que se teve alguma barreira, foi barreira de tempo, de parar para falar, porque às vezes você está

	querendo comentar alguma coisa, mas já tem outra para fazer, uma coisa de casa e você vai passando. **(Hortênsia)**
Relações Humanas	Eu acho que não tem barreiras no grupo do WhatsApp não. Eu acho que as barreiras elas estão em outro lugar e não pela rede social. Eu acho que as barreiras estão nas relações humanas mesmo. Mas eu não vejo enquanto usuário daquele grupo nenhuma barreira de comunicação ali, porque eu consigo ler, eu consigo ir a outro local. Eu não sei também o que eu espero daquele grupo. Eu fico esperando daquele grupo realmente comunicações mais objetivas e imediatas, entendeu? [...] Eu acho que um grupo de WhatsApp talvez funcione mais pra um negócio assim, né? E aí não tem barreira nenhuma, porque media, comunica. Quando se precisa fazer alguma comunicação imediata, tá lá, né? Então, mas espaço de debate político, não sei o que lá, não sei o quê. Eu acho que aí seria em outros grupos com outras afinidades, entendeu? Eu não acho que é dentro desse grupo de departamento. **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Tempo**, **Hortênsia** acredita que não há barreiras de interação no grupo do departamento. No entanto, o tempo dedicado a outras atividades não favorece a sua participação no grupo.

Na subcategoria **Relações Humanas, Petúnia** acredita que o grupo cumpre o seu papel de comunicar informações objetivas e que, portanto, não existem barreiras de interação. Porém, para a atriz existem barreiras nas relações entre as pessoas que fazem parte do grupo.

A pergunta nº 9 buscou elencar as práticas informacionais colaborativas, desenvolvidas no grupo do WhatsApp do departamento, que contribuíram para a atuação das atrizes sociais durante o Ensino Remoto Emergencial.

O Quadro 25 descreve cinco categorias que caracterizam as respostas a essa questão: **Prática docente**, **Motivacional**, **Subgrupo, Extra grupo** e **Sem colaboração**.

Quadro 25 – Grelha da pergunta nº 9

Pergunta nº 9 - Quais são as práticas de informação realizadas no grupo que você reconhece como sendo de caráter colaborativo? Como essas práticas contribuíram para o seu trabalho durante o ERE?	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Prática docente	Eu tô tentando me lembrar, assim, mas eu acho que sim, acho que alguns colegas compartilharam como é que eles estavam trabalhando nas disciplinas. Mas eu não me lembro de uma coisa pontual. Não, assim, definitivamente aquele grupo não é o grupo de referência. **(Girassol)**
	Eu acho que seriam esses compartilhamentos de metodologias, de formas de aula, de interatividade junto aos alunos. Novas formas de avaliação também, porque, por exemplo, uma prova, por que eu vou aplicar uma prova se o aluno pode ter acesso ao livro, ao material, à internet? Então não faz sentido. Então novas formas de avaliação. **(Tulipa)**

	Estou pensando aqui, eu acho que o compartilhamento de informações sobre a próprias regras da administração, regulamentos, resoluções é uma prática comunicativa que é importante e útil para orientar como a gente que trabalha. Isso aconteceu muito dentro dos grupos. **(Margarida)**
Apoio motivacional	E também, aquele incentivo de permanecer firme no propósito de vencer essa fase. Mesmo achando que sempre tem os mais otimistas e os mais pessimistas. Por exemplo, eu me coloco em alguns momentos como uma pessimista, quando a gente voltou do período e que eu vi a universidade vazia, e eu digo, meu Deus, acabou o ensino público superior, porque a universidade estava esvaziada, né? Então, assim, eu acho que o coletivo ajudou nessa coisa de vamos nos manter, vamos ocupar os espaços na volta, não vamos ter medo, a gente está vacinada, a gente vai se vacinar, enfim. **(Tulipa)**
Subgrupo	No grupo do Curso 1 a gente trocava assim, por exemplo, atividades que estavam sendo feitas, de acordo com cada disciplina, então se tinha uma disciplina mais próxima, se falava como poderia ser feita também, se tinha algum problema com algum tipo de aluno, de questão de metodologia mesmo, ou de questões pessoais como a gente estava lidando com aquilo, troca de material que teve nesse período entre a gente**. (Hortênsia)**
	Eu acho que teve muita gente, inclusive do Curso 1, eu lembro assim, dos trabalhos que foram feitos assim com a Docente F e algumas pessoas, com umas atividades mais lúdicas e que eles postaram o que estavam fazendo e o resultado estava tendo e deram visibilidade. No grupo do Curso 1 teve mais espaço para essa troca, o que eu vou lembrar desse, sobretudo o Docente F e a Docente F, eu acho que eles fizeram um trabalho muito útil, que eu lembro bem. **(Gardênia)**
	Mas eu acho que no macro, eu acho que, por exemplo, alguns professores, eu nunca tinha dado a disciplina que eu dei, porque a gente acabou de chegar, obviamente, né? [...] E aí um professor ou dois professores compartilharam o plano de aula [...], eu não vou dizer que foi fundamental, mas eu acho que foi um apoio, sabe? Uma troca de entender que, ah, então foi assim pessoa organizou, então foi exatamente como a gente. [...] Então eu acho que foi meio que isso, acho que esse compartilhamento das ementas e a gente trocando as experiências, tipo assim, isso não está funcionando para mim. **(Violeta)**
Extra grupo	[...] uma prática comunicacional que não é dentro de um grupo foram as reuniões remotas. **(Margarida)**
	Assim, o que teve que me ajudou muito assim, porque eu compartilhei a aula com uma professora substituta nesse primeiro período. Então foi muito bom, porque ela também estava um pouco perdida. Então a gente se apoiava, e a gente foi muito junta nisso. **(Violeta)**
	Então, assim, eu não tive muita dificuldade, eu construí, sinceramente, meus métodos muito mais junto com os estudantes do que com os professores. Então, era conversar com os estudantes, entender a realidade de cada um, entender as possibilidades. Entender o conteúdo da disciplina que eu tava dando ali. E como a gente conseguiria fazer aquilo ali. Eu entrei no modo de redução de danos, entendeu? Eu acho que todo mundo entrou no modo de redução de danos. Então, vamos fazer isso aqui acontecer da melhor forma possível. E aí, meus parceiros, nisso, eu aprendi muito mais com os alunos do que com os meus colegas assim. Não teve ninguém que me deu uma dica, assim, de como fazer. **(Petúnia)**

	Acho que a chefia também aprendeu sobre essa coisa de se comunicar à distância. Tinha que usar essas coisas disponíveis, eram reuniões remotas para várias coisas, até para uma conversa com o professor, que às vezes o WhatsApp era uma coisa fria, né? Você fazia reunião para resolver coisas, reunião de NDE, reunião de departamento, reunião para isso e para aquilo, então tudo se fazia nesse modo. Não tinha outra alternativa**. (Orquídea)**
Sem colaboração	Eu acho que foi cada um que se vire, cada um por si e Deus por todos, não teve nenhuma capacitação, teve um negócio que a Reitoria disponibilizou pra gente se capacitar a usar um sistema lá, mas péssimas também as ferramentas. É isso, um negócio querendo ensinar a fazer o negócio sem saber. Sem usar direito a própria ferramenta que tá ensinando, sabe? Então, eu sinto que há um despreparo, né? A universidade é um lugar careta, conservador e ultrapassado, é despreparado. Então, as pessoas que estão ali comandando aquilo não estão preparadas. Então, quando jogam numa pandemia dessas, fica cada um com si. E aí a pessoa consegue se proteger nas redes afetivas mesmo, sabe? **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A categoria **Prática docente** descreve algumas práticas informacionais colaborativas em relação ao ensino remoto, por meio do compartilhamento de experiências nas disciplinas, metodologias, formatos de aula, interação com discentes e novas formas de avaliação. Além disso, foram discutidas as novas regras administrativas que orientaram a prática docente naquele período. No entanto, para uma das atrizes sociais, o grupo não é uma referência nesse sentido.

A categoria **Motivacional** refere-se ao fato de que as práticas informacionais colaborativas desenvolvidas no grupo propiciaram um apoio de caráter emocional para o cumprimento do propósito docente, no contexto adverso que foi a pandemia.

Algumas atrizes sociais identificaram o desenvolvimento de práticas informacionais colaborativas nos grupos dos cursos de graduação, característica que descreve a categoria **Subgrupo**. Esse tipo de colaboração se deu por meio do compartilhamento de atividades lúdicas, materiais, metodologias, plano de curso, problemas com discentes e questões pessoais.

A categoria **Extra grupo** refere-se a outras práticas informacionais colaborativas que ocorreram fora do WhatsApp, como o aprendizado sobre recursos para se comunicar à distância, as reuniões remotas e disciplinas ministradas em dupla. Para uma das atrizes sociais, suas metodologias desenvolvidas no ERE foram construídas por meio do diálogo com discentes, não tendo recebido nenhuma dica de colegas professoras(es).

Na categoria **Sem colaboração,** uma das atrizes sociais acredita que a Reitoria disponibilizou cursos sobre o uso de ferramentas, sem que tivesse a competência necessária

para ensinar. Ressalta ainda, que durante a pandemia foi cada um por si; porém, aquelas pessoas que tinham redes afetivas conseguiram se proteger naquele momento.

Mais uma vez, o caráter colaborativo, especificamente no grupo do departamento, ocorre de forma pontual, focado em aspectos da prática docente e motivacional, na percepção de algumas das atrizes sociais. Porém, constitui um espaço não prioritário para a colaboração, o que fez com que as atrizes sociais recorressem outros espaços e formas de colaboração.

A pergunta nº 10 buscou identificar a capacidade de adaptação das atrizes sociais em decorrência da instauração do Ensino Remoto Emergencial.

O Quadro 26 descreve cinco categorias que caracterizam as respostas a essa questão: **Possível, Rápida, Boa e Razoável.**

Quadro 26 – Grelha da pergunta nº 10

Pergunta nº 10 - Como você avalia a sua capacidade de adaptação às mudanças impostas pelo Ensino Remoto Emergencial?	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Possível	O meu trabalho acho que foi, assim, jogou na água e tem que nadar né? Ou tu nada ou tu morre afogado, né? Aprendendo fazendo, né? Então a gente, eu acho que nos saímos bem aqui no departamento, de uma certa forma. Não teve nenhum episódio assim que dizia, não, isso aqui complicou muito as relações interpessoais. Nada fora do normal, do que seria esperado, né? **(Orquídea)**
	Eu avalio a minha capacidade de adaptação olhando para os alunos hoje que a gente pegou nesse ensino remoto e que estão agora aqui no presencial, sabe? Eu tenho visto, assim, que, tipo, algumas coisas deram certo sim, funcionaram. Porque a gente tem, tipo, uma turma que está toda blocada, que começou na pandemia. Essa turma está toda blocada, seguem juntos, assim, tipo, pegaram mesmo o conteúdo e funcionou. Então, eu acho que na medida do possível, com os recursos que a gente tinha, que também não era o lixo, eu acho que a gente se adaptou e se adaptou ok. Não vou dizer nossa, mas a gente se adaptou, né? [...], Mas acho que funcionou, assim. Acho que a gente entendeu, também, depois do primeiro semestre, o que dava certo e o que não dava. **(Girassol)**
Rápida	Bem, a minha capacidade de adaptação ela foi muito rápida, até porque não tinha outra alternativa, né? (risos...). A gente precisava dar continuidade ao processo de ensino-aprendizado e o jeito que tinha era ser o remoto. Então eu tive que me desdobrar para fazer os cursos, para buscar estratégias novas e seguir já com o processo. Foi fácil? Não, mas foi um aprendizado assim, assimilado muito rapidamente, porque eu tinha que botar em prática muito rapidamente, então eu considero que foi favorável e objetivo. **(Hortênsia)**
Boa	Eu acredito que foi boa né? Olhando agora foi maravilhosa, sobrevivemos, demos aula. (risos ...). Mas a gente não tinha a opção de não se adaptar, a não ser que a gente tenha colocado atestado médico, alguma coisa do tipo. A gente precisou de

	alguma forma se adaptar e eu acredito que eu consegui me adaptar, até porque muitas práticas que eu aprendi na pandemia, eu reproduzo agora, como o podcast virou meu queridinho. [...] Vídeo narrado, às vezes a gente tem um conteúdo muito extenso ou alguma coisa muito extensa, então, muitas vezes, eu disponibilizo um material extra. E eu já disponibilizei até mesmo material que eu gravei na pandemia, que ficou guardado. Então, eu acredito que essa adaptação rendeu, inclusive, frutos para a gente ver de outras formas, metodologias, formas de ensino. **(Tulipa)**
	Cara, eu não sei, já que vamos falando de que capricorniano é muito assim. Eu, o que tiver para ser, eu dou um jeito de adaptar [...] Então eu falei, cara, eu li tudo o que eu podia, eu fui entendendo como é que os alunos eram assim. Eu acho que no final, principalmente, no último semestre, já estava rolando muito tranquilo, os alunos já estavam abrindo câmera. Eu já conseguia fazer dinâmica de discussão muito melhor, porque eu já entendi o que funcionava e o que não funcionava. A leitura de texto, eu já entendi qual é o tipo de texto que eles davam conta de ler por causa do estresse também da história toda. [...]Porque no início eu falava assim, cara, eu tenho que dar o máximo de conteúdo, porque são só duas horas, isso não existe, ninguém consegue [...] Então assim, no final eu já entendi que não era assim também, então eu acho que foi o tempo, o erro e o acerto da coisa funcionando, a partir das coisas que eu tinha lido sobre ensino à distância, que eu consegui me adaptar. Eu acho que o principal para mim era como passar o conteúdo de uma forma acessível, naquelas condições, mas também fazer uma avaliação possível. Porque é muito difícil você avaliar a distância. **(Violeta)**
	Então, eu acho que no modo geral, falando de mim, eu tenho uma boa capacidade adaptativa. [...] na pandemia eu acho que eu me adaptei rapidamente a algumas condutas, por exemplo, a questão de ser mais cuidadosa, vamos dizer assim, com a administração do tempo em sala de aula. [...] Então, exigiu uma adaptação do conteúdo, da forma de administrar esse conteúdo e de dialogar com os alunos de uma maneira que os mantivesse atentos e interessados. Então não dá para passar quatro horas ali como prendendo o aluno, porque ele não vai estar lá. [...] Então, exige uma adaptação da forma de dialogar com os alunos durante a aula e conversar e trazer os conteúdos de forma mais objetiva. Eu acho que é um saldo, de alguma maneira positivo, porque a gente acaba dando aulas melhores, com um pouco mais de objetividade. [...] hoje eu entendo perfeitamente, que depende muito do processo de ensino e aprendizagem. Depende das duas partes, mas sobretudo do aluno, de ir atrás. A gente como professor conduz, a gente orienta por onde ir, a gente chama a atenção de determinados conceitos, ideias. [...], Mas ele é quem constrói. Ele constrói o conhecimento, o próprio conhecimento. **(Margarida)**
	Então, tinha uma coisa que, participando da monitoria junto com a Docente G, a gente já estava fazendo muito, que era discutir com os alunos as duas disciplinas teóricas [...] que eram duas disciplinas remotas e como é que a gente poderia relacionar a teoria a prática. Então, a gente já estava estudando metodologias ativas, então, já fazia parte do perfil do projeto de monitoria. Então, assim, isso deu muito suporte para a gente saber onde

	buscar informações, [...] era uma coisa que a gente estava buscando trabalhar com os alunos e ver como isso se inseria dentro dessa relação teoria e prática. Inclusive, os textos que a gente estava trabalhando eram muito em cima disso. E que a necessidade do ensino-aprendizado no ensino superior se modernizar utilizando essas metodologias. [...] Então, assim, eu sei que o jogo lúdico para você memorizar é [...] uma alternativa, assim, quando os alunos são mais novos, a gente vê que eles não têm muita paciência, inclusive, o nível de leitura é menor. [...] Tanto é que o aluno, na hora que ele apresenta, às vezes, ele até desenrola mais porque ele é muito auditivo e visual, mas ele tem pouca base de leitura, ele sabe pouco buscar assuntos para poder relacionar com algumas coisas. **(Gardênia)**
Razoável	Razoável, acho que razoável, eu acho que num primeiro momento bem e depois mal. Assim, eu acho que foi perdendo a mão, entendeu? Porque eu acho que quando é emergencial, fica bem. Mas, quando vai entrando num negócio ali que nem tem uma nova identidade, que não foi pensado pra ser daquele jeito. Porque no começo você vai empurrando com a barriga, com as disciplinas que você quer deixar pra dar no presencial quando voltar, não sei o quê. Depois quando seu aluno começa a querer se formar, então você tem que dar aquela disciplina de todo o jeito. E só pode dar daquele jeito. E você não sabe como fazer aquilo daquele jeito. E aí eu não me adaptei muito bem a isso. Eu, inclusive, fiquei muito frustrada, principalmente na minha disciplina de fotografia, né? Essa parte mais prática pra mim, ficou muito comprometida, Laboratorial, né? São disciplinas laboratoriais. Então, outras disciplinas que eu me ministrei como TCC I funcionou muito bem, eu acho, muito, muito, muito bem. Eu achei até que funcionou melhor do que a presencial. Porque como a gente conseguia compartilhar os textos, todo mundo abria, entrava no doc simultâneo, coisa que na sala de aula a gente não tem essa tecnologia. Então a gente conseguia ali criar um ambiente de troca muito mais efetivo e eficiente do que no presencial. Mas numa disciplina de fotografia, numa disciplina laboratorial prática, assim, não. Não que TCC não seja prática, mas é uma outra prática, né? É uma prática que é favorecida por pautar cada um no seu computador, eu acho, sabe? **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na categoria **Possível**, as atrizes sociais relatam que aprenderam fazendo com os recursos disponíveis. Elas acreditam que essa adaptação foi positiva a partir dos resultados obtidos pelas(os) discentes, que se mantiveram blocados, e que após o primeiro período foi possível perceber quais eram as estratégias mais adequadas.

Na categoria **Rápida, Hortênsia** descreve que o seu processo de adaptação ao ensino remoto foi rápido, pois ela aplicava novas estratégias na sala de aula, ao mesmo tempo em que aprendia novos conhecimentos nos cursos de capacitação.

Na categoria **Boa**, as atrizes sociais relatam que a adaptação não era uma questão de escolha, era algo obrigatório e necessário. A capacidade adaptativa é considerada boa pois

algumas práticas de ensino adotadas durante o ensino remoto permaneceram no ensino presencial. Para algumas atrizes sociais, a adaptação do conteúdo para o tempo de aula e novas formas de avaliação foi algo construído juntamente com discentes, a partir de diálogos sobre o que funcionava ou não no novo formato. Para uma das atrizes sociais, a experiência com metodologias ativas durante um projeto de monitoria foi um suporte importante para a adaptação ao ensino remoto. A despeito das dificuldades iniciais, elas acreditam que essa adaptação rendeu frutos em relação a objetividade das aulas, tornando-as mais interessantes para as(os) discentes. Para **Margarida** (2024), o processo de ensino-aprendizagem não depende apenas da(o) professora(or).

> *Hoje eu tenho muita consciência e clareza disso, que não depende de mim, isso também tira um peso do professor. Não depende só de mim, depende muito dele. E eu estou aqui para ajudar e facilitar. Mas não depende só da minha boa vontade. (***Margarida**, 2024)

Na categoria **Razoável**, **Petúnia** (2024) relata que no início seu processo de adaptação foi bem, porque o ensino tinha um caráter emergencial. No entanto, com o passar dos períodos, a adaptação de disciplinas práticas e laboratoriais foi razoável, pois elas não tinham sido planejadas para serem ministradas no formato remoto.

A pergunta nº 11 buscou identificar as mudanças, antes e depois da pandemia, na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas do espaço profissional. Sobre essa questão, as respostas das atrizes sociais são definidas em três categorias, nas quais elas declaram que com o fim da pandemia essa conciliação foi: **Melhor, Pior** ou **Equivalente**.

O Quadro 27 detalha a categoria **Melhor**, no sentido de que após a pandemia houve uma melhora em relação à conciliação entre os espaços doméstico e profissional. Essa categoria está dividida em três subcategorias: **Delimitação de horário**, **Demanda dupla na pandemia** e **Retorno da privacidade**.

Quadro 27 – Grelha da pergunta nº 11 - Melhor

Pergunta nº 11 - O que mudou depois da pandemia na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas profissionais?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Delimitação de horário	Então, quando a gente começa a retomar, eu começo a querer vir trabalhar mais na universidade, pena que a gente não tem uma estrutura boa. Tipo assim, vou fazendo as 40 horas de trabalho dentro da universidade. Não faço porque não tem estrutura. Mas quando eu estou trabalhando em casa, também tem que ter um horário limitado, determinado para isso. Tentei separar um pouco as coisas, porque não dava naquela época pra separar a vida privada do trabalho, entendeu? **(Girassol)**
Demanda dupla na pandemia	Na pandemia gerou uma demanda dupla, porque agora a gente tem que parar, estudar e preparar a aula. Mas agora, por exemplo,

	eu até abandonei, mas, gravar a videoaula é uma sobrecarga, porque eu tive que aprender a usar o software, eu gasto mais tempo produzindo e editando do que eu gastaria para preparar uma aula e levar para sala de aula. Eu risquei do meu caderninho essa história de videoaula, porque é uma sobrecarga muito grande para alguém que não tem o domínio técnico e que de repente está produzindo vídeo e a gente não tem assistência. **(Margarida)**
Retorno da privacidade	Aí a gente se toca, tipo assim, isso pode estar no mundo inteiro. Essa noção que a gente tinha do nosso espaço, ela foi transformada, né? Então, o que eu estou falando dentro da minha sala de aula estava sendo ouvido em vários lugares ao mesmo tempo, podendo ser gravado, podendo ser recortado, podendo ser replicado. Então, isso gerou também muita ansiedade e, assim, redobrar o cuidado no que a gente ia falar, no nosso cenário político complexo também. Então, a nossa própria expressão do cenário político poderia ser utilizada contra nós, tanto no âmbito da universidade como no âmbito geral. E retornar a esse espaço, pra mim, assim, foi que as pessoas que estavam comigo saíssem de casa. Minha filha voltasse pra escola, a normalidade voltasse nesse sentido, para que eu tivesse o meu espaço de trabalho em casa, de novo, respeitado no sentido de privacidade, de ter aqueles momentos que eu vou estar só, que ninguém vai estar em casa, que eu vou fazer minhas reuniões, que eu vou atender, orientar, trabalhar. **(Tulipa)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Delimitação de horário**, uma das atrizes sociais descreveu que, a partir da experiência com o Ensino Remoto, ela buscou separar os espaços doméstico e profissional, o que não foi possível durante a pandemia. Dessa forma, ela passou a trabalhar mais na universidade, que poderia ter uma estrutura melhor para esse fim; ao mesmo tempo, ela limitou seus horários de trabalho em casa.

Na subcategoria **Demanda dupla na pandemia**, uma das atrizes sociais relatou que, durante a pandemia, tinha uma sobrecarga de trabalho em virtude da necessidade de preparar videoaulas para o ERE; após a pandemia houve uma melhora nesse sentindo, já que ela voltou a preparar aulas para o formato presencial.

Na subcategoria **Retorno da privacidade,** uma das atrizes sociais relata que não havia privacidade nas aulas remotas, tendo em vista que havia discentes que assistiam às aulas acompanhadas(os) de familiares – portanto ela precisava estar atenta ao seu discurso, sobretudo no cenário político complexo da pandemia. Na sua casa, o espaço também era compartilhado com a família. Com o fim do ERE, ela teve mais privacidade para preparar e ministrar suas aulas, com uma melhor conciliação entre a vida pessoal e profissional.

Ainda em relação à pergunta nº 11, a categoria **Pior** foi definida a partir de três subcategorias: **Convivência humana**, **Mais trabalho** e **Puerpério**, que estão descrita no Quadro 28.

Quadro 28 – Grelha da pergunta nº 11 - Pior

Pergunta nº 11 - O que mudou depois da pandemia na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas profissionais?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Convivência humana	Olha, foi, como eu disse antes, a gente entrou num mundo parecendo um passarinho que foi jogado na gaiola, depois a gente saiu da gaiola e foi jogado no mundo. Então foi reaprender a conviver com o ser humano de novo no cara a cara, no presencial. Então os primeiros semestres foram bem difíceis porque a gente ainda estava naquela transição de pandemia com máscara, ainda com um pouco de afastamento, poucos alunos em sala de aula, então ainda um pouco de receio. [...] Enquanto metodologia, enquanto trabalho, buscar mesmo a motivação deles para participar, para trabalhar. Então acho que quem viveu muito o período ficou muito introspectivo depois. Não conseguia se relacionar, não conseguia participar porque no cotidiano hoje eles participam. Hoje já está tudo como se nada tivesse acontecido. Participam, brincam, chegam atrasados, levam a bronca, riem, choram, mas quando voltou, estavam ainda muito calados, como se estivessem ainda naquele on-line, naquela tela desligada porque eles viviam com a tela desligada. Isso foi uma barreira muito grande. A gente tinha que ficar falando, não tinha *feedback,* nem olhar para eles a gente conseguia. [...] Hoje você está ali olhando, no cara a cara, então no início eles ficaram muito retraídos ainda nessa interação, nessa presença, nessa sala de aula, mas agora as coisas já estão melhor, estão bem melhor. **(Hortênsia)**
Mais trabalho	Eu acho que piorou, acho que a gente começou a ter um volume muito maior de trabalho em casa. E eu acho que o fato de que você vai ter o fim de semana, as pessoas esquecem que o fim de semana é para outras coisas e já ficam esperando. [...] E ainda tem o hábito de aluno que fica te passando mensagem o tempo inteiro, do jeito que a gente tem de interagir, eu não vejo como você não tem essa ferramenta com aluno, mas você tem que dizer, olha, são dez horas da manhã, eu estou no médico, uma da tarde, quando eu chegar em casa, eu faço esse negócio e a ansiedade que eles têm de um retorno. **(Gardênia)**
Puerpério	Eu dei aula quando eu voltei da licença maternidade, eu dei seis meses, dei um semestre de aula presencial. E depois eu vim, foi um semestre só. Eu não vou conseguir dizer uma coisa de voltar...baseada na pandemia, eu tava em pleno puerpério, né? Então, assim, foi uma merda, pra mim, o pior momento da minha maternidade foi voltar a trabalhar. Porque eu tinha um menino em introdução alimentar, eu tinha um monte de coisa que eu estava resolvendo. Eu não tinha uma rede de apoio familiar na cidade[...]. Então, assim, a gente tava ali tentando entender como é que a gente ia fazer, Né? Pra poder dar conta, tipo, eu não queria botar ele numa creche com seis meses de idade. Mas eu tive que botar ele com oito, porque os dois primeiros meses que eu tentei, eu não consegui conciliar com o trabalho. Então, essa tentativa de conciliar, eu saía no intervalo de aula pra amamentar e voltava, eu morava do lado da universidade, então isso favorecia, mas eu fazia recreio e em meia hora, eu ia em casa, dava um peito e

	voltava. Loucura né? Pra mim foi o pior momento, e eu acho que, inclusive, essa sensação de que eu tava sendo atropelada. De que ainda não era o momento de voltar a trabalhar. Somado com esse retorno da pandemia, que rola uma dificuldade de interação social naquele espaço ali. Eu acho que isso me impulsionou a vir pro pós-doc. Sei lá. Mas, eu estava tão doida com aquela violência que foi voltar, e com a precarização da universidade também, que tava tudo em caos. Eu tava exausta, velho[...] eu parecia um bicho, eu não tinha memória. Eu tava muito louca, velho. E é isso, eu acho que as pessoas olham muito pouco pra humanidade dessa mãe no puerpério, assim, entendeu? Eu não fui cuidada por nenhuma instância, entendeu? Nesse lugar, eu não fui cuidada e eu tava cuidando de tudo. Cuidando de um monte de gente, cuidando da minha família. Cuidando. Até hoje, ainda sofro as consequências mentais disso assim, minha terapia tem que estar em dia. Eu não estou recuperada (risos ...) **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Convivência humana** refere-se a dificuldade de interação após o Ensino Remoto Emergencial, em virtude do tempo de isolamento social, bem como do medo de contaminação, apesar da maioria das pessoas estarem vacinadas e usando máscara. Para uma das atrizes sociais, na relação com discentes havia muito introspecção e dificuldade de interação, portanto o retorno presencial exigiu um processo de adaptação.

Na subcategoria **Mais Trabalho**, uma das atrizes sociais relata que a cultura que foi criada durante o ERE teve continuidade com o fim da pandemia, tendo em vista que houve um aumento de trabalhos sendo desenvolvidos no ambiente doméstico, advindo das ferramentas digitais que permitiram o teletrabalho. Nesse sentido, ela acredita que esse processo é irreversível, mas que é preciso impor limites de horários na relação com discentes no uso de ferramentas desse tipo.

A subcategoria **Puerpério** refere-se à experiência de uma das atrizes sociais que retornou ao ensino presencial após o nascimento do filho. Aliado ao contexto de dificuldade de interação em virtude do isolamento social, esse período foi bastante difícil, pois ela não pôde contar com uma rede de apoio, e não havia uma estrutura de apoio institucional para atender às suas demandas naquele momento. Além disso, ela se sentiu emocionalmente violentada por acreditar que o tempo do seu retorno foi precoce, tendo em vista que seu filho precisava de cuidados que ela não conseguia conciliar com o trabalho. Sobre esse aspecto, importa enfatizar que mesmo com a licença maternidade, as mulheres que não podem contar com uma rede de apoio familiar sofrem questões no puerpério que demandam uma atenção maior por parte da instituição.

Na categoria **Equivalente,** em relação à conciliação entre a vida profissional e pessoal, as atrizes sociais elencaram duas subcategorias: **Deslocamento** e **Nova forma de trabalho**, que são descritas no Quadro 29.

Quadro 29 – Grelha da pergunta nº 11 - Equivalente

Pergunta nº 11- O que mudou depois da pandemia na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas profissionais?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Deslocamento	Eu acho que a questão do deslocamento é o maior calo da história. Porque como você falou, tudo continua do mesmo jeito. Lava, passa, leva cachorro para passear, faz comida, faz a feira, paga a conta, as atividades domésticas, elas permanecem do mesmo jeito. Só que você tem que parar naquele momento. Antes eu fazia isso dentro de casa, preparava a aula dentro de casa e permanecia dentro de casa. Não, terminava ali aquele trânsito do horário do passeio, da janta, e já ia para o computador, estava tranquilo, me arrumava ali. Mas hoje é diferente, hoje eu tenho um trânsito no meio do caminho, então eu tenho que sair mais cedo de casa, então tudo tem que terminar mais cedo. Eu acho que são equivalentes, são equivalentes cada um com suas proporções. Antes você tinha a questão da pandemia que pesava muito, o medo de você sair, de ser contaminada. E hoje você tem a questão da logística, que você tem que adaptar tudo com a logística. **(Hortênsia)**
Nova forma de trabalho	É uma boa pergunta, o que mudou? Eu acho que a gente passou a levar mais trabalho ainda para casa. A gente descobriu que não, opa, isso aqui eu posso fazer em casa, essa reunião. Então, por exemplo, orientação de TCC hoje, eu tenho feito, exceto casos excepcionais eu tenho feito remotamente de casa. Isso, claro tudo tem o lado bom tem o lado ruim. Tem duas faces dessa mesma moeda. Ao passo que é muito bom porque a gente compartilha um texto, esse compartilhamento de texto, seja no drive ou em outros recursos de compartilhamento e de edição, facilita para a gente comentar o texto, para a gente interagir com o aluno ali e acompanhar. Do que no papel, o papel vai, o papel vem. Enfim, tem um lado bom, mas também tem o lado ruim, falta a interação pessoal, contato olho no olho, uma fala que fica muito mais clara frente a frente, face a face. Às vezes pelo zap ou simplesmente uma reunião remota não é tão interessante. [...] **(Margarida)**
	Alguns setores continuam sendo invadidos por uma cultura que foi criada na pandemia que não vai desaparecer. Essa que gera um trabalho adicional de WhatsApp, de e-mail, desse tipo de coisa. Eu acho que tem coisas que não voltam mais. Assim, tem questões práticas também, né? Um lado positivo. Aí você cria o grupo da chefia junto com as coordenações. Grupo para isso, grupo para aquilo. Então você vai segmentando pelas áreas de problema, pelas áreas de interesse, para poder ter uma resolutividade com mais rapidez, né? Mais eficiência. Eu acho que isso não se dissolve mais. **(Orquídea)**
	Até hoje, o que eu posso fazer de reunião online, eu faço. Inclusive, grupo de pesquisa às vezes que não dá para ser presencial. Orientação, tudo que eu posso fazer online, eu faço. Eu acho que funciona mais para os alunos e funciona mais para mim, inclusive. [...] Eu não vou dizer que eu me sentia

	sobrecarregada, mas eu acho que os espaços se embolaram de uma forma irreversível, lá né? Aqui não, quando eu falo aqui, eu falo na universidade, mesmo na minha casa aqui, que eu moro só, o trabalho está lá até hoje, ele invadiu de uma forma que não tem como voltar. **(Violeta)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Deslocamento,** uma das atrizes sociais acredita que a conciliação entre as demandas domésticas e profissionais são equivalentes, antes e depois do ERE, tendo em vista que durante a pandemia havia um peso emocional provocado pelo medo de contaminação e a necessidade de isolamento social. No entanto, ela conseguia executar suas atividades apenas no espaço doméstico. Com o retorno ao ensino presencial, ela permanece com todas as atividades domésticas e profissionais em casa, mas precisa lidar com o trânsito, o que ela considera um problema, por ter que se planejar de acordo com o horário mais propício para evitar as complicações do deslocamento.

A subcategoria **Nova forma de trabalho** abrange o fato de que as maneiras de trabalhar que foram implementadas durante a vigência do ERE permanecem mesmo após o seu término, o que resultou no aumento do trabalho no ambiente doméstico. Ao mesmo tempo propiciou a otimização de alguns processos que anteriormente, eram feitos apenas de forma presencial. Portanto, as atrizes sociais acreditam essas novas formas de trabalho tem um lado positivo e um lado negativo, e que se trata de um processo irreversível. Se antes da pandemia as docentes realizavam muitos trabalhos em casa, essa invasão do espaço doméstico foi ampliada após a pandemia. O que, apesar de gerar uma sobrecarga, possibilita a otimização de algumas demandas.

A pergunta nº 12 da entrevista buscou identificar os aprendizados desenvolvidos durante o Ensino Remoto Emergencial e de que maneira eles influenciaram a prática docente das atrizes sociais. Para essa questão foram elencadas duas categorias: **Técnica** e **Metodológica**. A **Técnica** refere-se às ferramentas, sobretudo as digitais, que foram aprendidas e adotadas durante o ERE. A **Metodológica** abrange as questões que envolvem a prática docente como um todo, incluindo a relação com discentes.

O Quadro 30 apresenta a categoria **Técnica**, que está dividida em 4 subcategorias: **Ferramentas digitais**, **Não**, **Tentativa** e **Aula remota.**

Quadro 30 – Grelha da pergunta nº 12 - Técnica

Pergunta nº 12 Você precisou aprender uma nova metodologia de ensino ou ferramenta digital para uso no ERE? Como esses novos aprendizados influenciaram a sua prática docente?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social

Ferramentas digitais	É, eu tive que aprender um monte de coisa que não sabia fazer, assim. Essa fase não era ruim, né? Porque a gente precisa atualizar, né? Talvez se não tivesse acontecido a pandemia, a gente não teria aprendido, foi necessário. Mas, mexer com outros softwares, com outros aplicativos, né? Esse negócio de fazer podcast, que a gente fez muito, de narrar um material, narrar PowerPoint, digitalizar material em casa. Tem um monte de coisa que a gente não fazia antes, tipo, precisou aprender na marra, e aí muita coisa a gente conseguiu fazer. **(Girassol)**
	O Quiz, que é uma das ferramentas de jogos, eventualmente eu passo atividades extras para os alunos, então eu faço quiz, faço blog, eu também faço com eles, então, por exemplo, passo um vídeo e aí passo atividade em blog, mando eles fazerem uma atividade, mando eles mandarem pelo sistema, que antes eu fazia só o presencial, então hoje eu dou um tempo maior para eles fazerem. **(Hortênsia)**
	Claro que tiveram as tecnologias todas, né, das ferramentas, de interação. Eu fiz quiz com eles, a gente abria, eles entraram lá no site e tentavam responder, quem respondesse primeiro ganhava o prêmio. Mais coisas assim para dar uma animada, então isso foi bem legal. Aqui eu não faço muito isso porque, por exemplo, eu não gosto de dar aula nessa sala porque é um nível de dispersão enorme dos alunos com o computador. E aí é o outro formato de aula, então eu não consegui ainda trazer de lá para implementar aqui. Mas eu acho que eu realmente aprendi muitas ferramentas. **(Violeta)**
	Pronto, eu vou tentar sistematizar, de repente eu me vi tendo que aprender a editar vídeos, eu tive que ir atrás de ferramentas e a aprender a usá-las. **(Margarida)**
Não	Não, todas as que eu usei na pandemia, eu já usava antes. Porque eu já trabalhava em coletivo [...] Então, a gente já tinha, por exemplo, quando o povo começou a ir pro Telegram, eu já tava no Telegram há mil anos. O Trello, a gente usava o Trello pra se organizar, pra trabalhar junto. Então, vários aplicativos e estruturas digitais que eu passei a usar como professora, eu já usava nos outros espaços fora da universidade que eu precisava atuar remotamente, entendeu? Eu continuo usando, como eu já usava antes, eu continuo usando depois as mesmas. Mas, não sinto falta de ter novas coisas. Talvez tenha uma coisa que eu perdi. Eu fiquei nas ferramentas velhas e ainda tô nelas assim. Também não sei quais são as novas, entendeu? **(Petúnia)**
Tentativa	Eu até tentei, porque meu filho, que é professor também, como estava todo mundo trabalhando remoto, ele veio e ficou lá em casa no período da pandemia. **(Orquídea)**
Aula Remota	Muitas coisas se incorporaram no presencial, mas o que não vai incorporar de novo na minha prática docente é eu dar uma aula pelo computador, não. [...] Dar aula pra aquelas fotinhas, aquelas bolinhas. Aquilo pra mim, assim, foi de tudo a pior parte. E tenho certeza de que pra muitos alunos, alguns gostaram, mas pra muitos deles também não [...] Então, assim, várias coisas eu utilizo. Essa coisa de fazer banca, remoto, tá? Pra mim, isso tudo é ok. Agora, dar uma aula, se não tá remoto, eu não dou mais. **(Girassol)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Ferramentas digitais** abrange alguns aprendizados técnicos que as atrizes sociais desenvolveram e passaram a utilizar durante o Ensino Remoto Emergencial. Entre elas estão: a realização de podcast, narração de Power Point, digitalização de material, Quiz, Fórum, Blog e software para edição de vídeo. Para uma das atrizes sociais esse aprendizado ocorreu em virtude do ERE, mas foi necessário para atualizar as práticas docentes, e alguns deles estão sendo utilizados no ensino presencial. Outra atriz social acredita que o uso de algumas ferramentas digitais propiciou que os discentes tivessem mais tempo para a realização de atividades, o que foi algo positivo, e ela ainda adota algumas dessas ferramentas. Uma das atrizes comentou que aprendeu muitas ferramentas novas, mas que ainda está tentando trazer para o ensino presencial.

Na subcategoria **Não,** uma atriz social descreve que já utilizava ferramentas para trabalhar de forma remota em um coletivo em que atuava, a exemplo do Telegram e do Trello. Desta forma, ela passou a usar essas mesmas ferramentas no ERE.

A subcategoria **Tentativa** refere-se ao fato de que uma das atrizes sociais tentou aprender novas ferramentas com o auxílio de seu filho, que também é professor, mas que esse processo não se concretizou.

Na subcategoria **Aula Remota**, uma das atrizes sociais comenta que, apesar dessa ferramenta ter sido amplamente usada durante o ERE, ela não a utiliza mais, em virtude da dificuldade de interação entre discentes e docentes. Para ela, essa foi a pior parte da sua experiência no ensino remoto.

A categoria **Metodologia** foi definida a partir de duas subcategorias: **Discente** e **Recursos metodológicos**, que são descritas no Quadro 31.

Quadro 31 – Grelha da pergunta nº 12 - Metodologia

Pergunta nº 12 Você precisou aprender uma nova metodologia de ensino ou ferramenta digital para uso no ERE? Como esses novos aprendizados influenciaram a sua prática docente?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Discente	Mas eu acho que o que ficou, talvez, seja uma valorização, e ainda não é uma tecnologia, mas eu acho que é uma perspectiva. É uma valorização ainda maior da participação dos alunos. Porque agora, isso sempre foi algo importante para mim, mas agora isso é literalmente central em toda a aula. Porque uma coisa que ficou clara para mim é que depois da pandemia que a gente entendeu que a gente poderia dar aula à distância ou remotamente, o que que faz com que a gente ainda tenha aula presencial? E aí é a relação, porque o conteúdo não precisa. Então hoje, todas as minhas aulas, isso realmente é uma coisa que eu tenho, eu invisto imensamente na relação, porque é isso que vai fazer com que seja diferente o presencial. Então eles falarem, eu falar, a gente trocar, falar de outras coisas também porque o espaço também é isso, né?

	[...] Isso é muito mais, a gente também está para dar aula, mas a gente está para outras coisas, para os alunos criarem relações que vão seguir para o resto da vida, né? E a gente também com eles, né? Então assim, isso para mim é algo central. Eu vim pensando assim, por que dar aula na presencial? Por que justificar, pagar uma estrutura gigantesca que é a universidade? Que é luz, água, etc. Por quê? E aí, então, isso foi algo que mudou muito na minha prática docente. **(Violeta)**
	Eu acho que quando a gente tem uma sala cheia de alunos, a gente tende a homogeneizar aqueles alunos, são os meus alunos que estão aqui na sala. Quando a gente foi pensando em remoto, que cada um estava na sua casa, com sua dificuldade, que a gente presenciou dificuldades extremas, como não tinha um lugar silencioso para o aluno assistir a aula, não tinha internet de qualidade, não tinha computador, mal tinha celular. Do meu ponto de vista, eu passei a enxergar mais seres individuais, de notar que esses alunos, quando estão reunidos todos numa sala, a gente acha que eles são uma coisa só, mas cada um está vivendo uma realidade muito, muito diferente. Eu acredito que essas aulas à distância expuseram isso de uma forma mais, assim, brutal mesmo, de a gente prestar atenção nas dificuldades, porque a gente pensa, quem é que não tem um celular? Quem é que não tem um computador? Muita gente, muita gente não tem um celular, um computador, um acesso à internet. Então, assim, de tudo que eu passei, isso foi uma coisa que me marcou bastante, um aluno dizer que não tem um computador para digitar, um aluno dizer que digitou um trabalho todinho no celular, e eu ficava assim, meu Deus.[...] Eu acho que para mim foi uma grande realidade que foi exposta e que ficou uma memória de muito aprendizado com relação a isso, as vivências que eles têm, que são muito diversas e que o ensino precisa olhar para isso também. Quando a gente passa uma atividade achando que todo mundo tem tempo, material, disponibilidade para fazer e a gente não sabia o que se passa na vida de cada um, muitos alunos assistindo a aula, o filho de lado, então tudo que eu estava passando na minha casa eles também estavam passando com muito mais dificuldades do que eu. **(Tulipa)**
Recursos metodológicos	Olha, até o momento eu percebo que isso foi positivo, a maioria das turmas, por exemplo, eu dou uma semana, avaliação é na semana que vem, hoje é a aula, amanhã ou sexta eu boto no sistema, então eles têm aí pelo menos quatro dias para fazer a avaliação e mandar no dia da aula, então eles têm um tempo para estudar, eles têm um tempo para analisar, para discutir entre eles quando fazem grupo, para refletir sobre aquilo ali e para fazer uma atividade melhor, então eu percebo que o resultado é melhor do que quando eu faço só em sala de aula, porque eles já chegam atrasados, cansados, com fome, aí vai aquele zum-zum-zum do debate, um que fale mais alto que o outro, e tem um tempo. [...] Então eu percebo que isso trouxe um resultado melhor, só não é melhor para aqueles que não têm interesse, mas para a maioria está sendo bom. **(Hortênsia)**
	Em relação a metodologia, eu acho que de certa forma, tornar esses conteúdos que a gente leva para a sala de aula numa forma mais atrativa e também mais objetiva para otimizar esse tempo que eu tinha de interação com o aluno. E outra coisa que eu usei,

	mas isso gerou muito trabalho e sem monitores não teria sido possível. Foi usar os diários de bordo, para acompanhar essa dedicação que ele tem que ter com o próprio aprendizado, para acompanhar o percurso de cada aluno, o que é algo fantástico porque você efetivamente individualiza o processo ensino-aprendizagem, é extremamente rico e extremamente válido. Enriquecedor, se conhece um pouco mais do dia a dia do aluno e das dificuldades, aprende a respeitar os limites de cada um, a realidade de cada um. Mas requer muito, você tem que estar lendo esse diário de bordo toda semana. Tem que dar um *feedback* para ele saber que está sendo lido, então só funcionou porque eu tinha monitores nessa época. É uma ferramenta que eu passei a usar, vejo a riqueza, vejo os resultados. **(Margarida)**
	A análise fílmica, que eu achei uma ferramenta muito inteligente, de você buscar fazer com que o aluno leia, ou pelo menos que se sintam um pouco obrigados a fazer uma leitura, nem que seja muito superficial, para poder ver o filme e enxergar. Então eu digo assim, olha você lê para poder enxergar determinadas coisas no filme, e depois você responde às perguntas. Porque se você fizer o contrário, você só viu o filme, você vai ter que rever, porque você não consegue relacionar uma coisa com a outra. E, na verdade, ao ver o filme, já tendo o lido o texto, em algum momento que você pode até parar para ver se o filme tem a ver com uma pergunta, então você consegue fazer esse trabalho com esse foco, mas se você não criar um recurso que realmente direcione, se você não sistematizar a leitura de uma forma diferente de você assistir ao filme, então você está assistindo o filme, não simplesmente enquanto uma mídia, mas você está vendo como uma ferramenta que vai te dar referências com relação àquilo que você está trabalhando. (**Gardênia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Discente** aborda os aprendizados que foram desenvolvidos pelas atrizes sociais durante a prática docente, no período remoto, a respeito da interação com discentes. Nesse sentido, uma das atrizes sociais revelou que antes desse período ela se preocupava com a participação das(dos) estudantes nas suas aulas. Porém, após o ERE, essa preocupação foi ampliada e passou a ser uma questão central na sua prática docente. Portanto, ela aprendeu a valorizar mais a participação das(os) discentes, como uma forma de justificar o próprio ensino presencial, que demanda grandes recursos, mas que se difere do ensino remoto por propiciar uma relação mais próxima com as(os) alunas(os), e que depende, sobretudo, da participação discente. Essa atriz social ressaltou ainda a relevância das relações que são construídas entre discentes e sua relação com elas(es).

Ainda na categoria **Discente**, para uma das atrizes sociais o ERE possibilitou expor a realidade vivenciada pelas(os) estudantes de forma brutal – o que a fez compreender a importância da individualização do ensino, tendo em vista que muitas(os) estudantes não dispõem de condições sociais mínimas para desenvolver algumas atividades, e que, enquanto

docente, tem-se a tendência de homogeneizar as(os) alunas(os) como se todas(os) tivessem os mesmos recursos. Esse aprendizado foi marcante na experiência dessa atriz, e é algo que ela busca preservar na sua prática docente no ensino presencial.

A subcategoria **Recursos metodológicos** aborda estratégias que foram aprendidas e aplicadas durante o ERE. Para uma das atrizes sociais, a avaliação online possibilitou resultados bastante positivos, em virtude do tempo disponibilizado para as(os) estudantes realizarem as provas e as discussões, quando as avaliações são em grupo; portanto é um recurso que ela passou a adotar no ensino presencial. O Diário de bordo é apontado por uma das atrizes sociais como um excelente recurso para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, porém, como demanda muito tempo e trabalho, é algo que é melhor aplicado quando há o apoio de monitores nas disciplinas. A análise fílmica é um recurso reconhecido por uma das atrizes por trazer resultados positivos, sendo adotado por ela nas disciplinas mesmo após a pandemia.

A pergunta nº 13 buscou compreender se a identidade de gênero das atrizes sociais influencia nas suas atuações como professoras e como pesquisadoras. As respostas a essa questão foram subdivididas em três categorias**: Docência**, **Pesquisa** e **Docência/ Pesquisa**.

A categoria **Docência** apresentou quatro subcategorias: **Patriarcado**, **Machismo estrutural**, **Concurso Público** e **Gestão,** que são detalhadas no Quadro 32.

Quadro 32 – Grelha da pergunta nº 13- Docência

Pergunta nº 13 -Você acredita que a sua identidade de gênero influenciou e influencia sua carreira como docente e pesquisadora?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Patriarcal	Todo dia, toda hora, todo momento. É uma loucura, mas a universidade tem um espaço completamente misógino, machista e, principalmente, muito patriarcal. E aqui, na UFPB, é que a gente encontra isso dentro do departamento também, existe uma coisa que é meio um grande latifúndio [...] um latifúndio que eu digo né, das pessoas, do filho das pessoas, aparentado das pessoas, apadrinhado das pessoas. E a gente que vem de fora enxerga isso muito mais, muito mais. Então, todos esses termos que a gente falou aí, estão atrelados à questão do patriarcado que está atrelado à questão do gênero. **(Girassol)**
Machismo estrutural	A gente escuta falas pesadíssimas nas reuniões aqui, pesadíssimas, machistas, assim. E, às vezes de levantar a mão e ficar com a mão levantada e pedir a palavra e tu teres que insistir pra ser ouvida né? **(Girassol)**
	Agora eu sinto assim, às vezes, alguns professores não percebem que eles têm um pensamento machista, e aqui e acolá, soltam uma coisa, mas não diretamente comigo, mas que revela a maneira que eles pensam. Agora eu sinto também que tem um esforço deles de superar essa visão. Porque também a gente fala, né? Mas olha, o que é isso? O que tu tá dizendo? Não fala isso, isso aí não tá legal. É um processo de mudança cultural. Tu sabes que isso é lento, né?

	Quem ainda acha que algumas coisas é brincadeira, olha, essa brincadeira, não. Não dá pra tu brincar com isso. **(Orquídea)**
Concurso público	Mas aqui, pronto, eu senti um pouco desse preconceito no concurso, alguns pares masculinos, não só no concurso para efetivo, mas também no concurso para substituta, quando eu fui substituta, eu recebi ligações do tipo, eu também vou concorrer, você está preparada mesmo? Você tem estudado? Você sabe o que é isso? Entendeu, então eu senti preconceito nesse momento. Em relação a gênero eu acho que foi mais nesse momento mesmo do concurso, e eu passei e a pessoa não, o sexo masculino ficou. **(Hortênsia)**
Gestão	Não, eu não senti, não. No meu caso, especificamente, eu não senti isso, não. Eu senti mais como, porque quando eu entrei eu era do Curso 1, e uma vez me indicaram pra ser chefe de departamento, alguém disse, não, que ela é do Curso 1. Como se fosse uma coisa assim, menor, que não pudesse ser chefe. Mas aí não teve, depois dissolveu-se isso aí**. (Orquídea)**
	Então, é muito difícil [...] eu falo isso desde estando num cargo de gestão, [...] os pedidos que são atendidos para um não são os mesmos pedidos que são atendidos para outro. Tipo eu peço de uma "infra" para um lugar, fulano pede uma "infra" pra outro lugar. O fulano é atendido, eu não sou atendida. E aí, por uma série de outros fatores. **(Girassol)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Patriarcal** uma das atrizes sociais comenta que sente a influência da sua identidade de gênero em todo momento, pois a universidade é um espaço machista, misógino e principalmente, muito patriarcal. Ela aponta para o fato de que no departamento há um aspecto de favorecimento de grupos de pessoas, que está atrelado à questão de gênero. E que esse aspecto é mais facilmente perceptível para quem vem de fora da cidade. Para Isadora Sento-Sé (2024, p.11) as teorias do patriarcado "marcam a ordem de gênero que opera na dominação das mulheres e no acesso limitado ao espaço público."

A subcategoria **Machismo estrutural** é percebida nas falas e formas de silenciamento em reuniões do departamento. Para uma das atrizes, alguns docentes atuam no sentido de brincadeira, mas em virtude dos enfrentamentos por parte das mulheres, eles buscam superar esse comportamento, o que, segundo ela, demanda tempo por se tratar de algo cultural.

Na subcategoria **Concurso Público**, uma das atrizes sociais relata que, quando participou de concursos públicos para ingressar na docência, recebeu intimidações de homens da área em relação à sua competência para ingressar na instituição.

Em relação à **Gestão,** uma das atrizes percebe que há uma desigualdade em relação ao atendimento de demandas administrativas em virtude da questão de gênero. Para outra atriz, o fato dela ter ingressado numa área majoritariamente feminina fez com que ela não fosse considerada apta a assumir um cargo de gestão.

Na categoria **Pesquisa** foram estabelecidas três subcategorias: **Invisibilidade**, **Maternidade** e **Acolhimento,** que são detalhadas no Quadro 33.

Quadro 33 – Grelha da pergunta nº 13- Pesquisa

Pergunta nº 13 -Você acredita que a sua identidade de gênero[41] influenciou e influencia sua carreira como docente e pesquisadora?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Invisibilidade	Como professora, não tanto, mas como pesquisadora, sim. Como pesquisadora, muito mais, e eu senti isso justamente nesse projeto da prefeitura, que o projeto foi escrito por mim, mas tem outros professores, embora eu seja coordenadora geral, mas assim, se tiver três coordenadores, vão perguntar e vão olhar para eles. Aí eles vão olhar para mim e eu vou respondendo. Embora tenha uns que atravessem e eu tenha que lembrar quem é quem. E aí a coordenação fica, quando dá alguma coisa de errado, aí dizem, olha a coordenadora é ela. Então, é assim, aí eu vi que eu também tive que inventar, para enfrentar vários batismos de fogo, desde apresentar o projeto, para defender, para redirecionar os posicionamentos na redação do projeto. E até hoje mesmo, quando teve uma reunião, que, sei lá, quando resolveu fazer isso, e eu disse não, foi eu e os motivos foram esses e esses. Então é assim, é chato, mas é necessário. Você faz a reunião todo o tempo e aí tem finalização do projeto, daí já olham para um homem que vai falar pelo projeto que, por sua vez, está incorporado na Secretaria da Prefeitura, mas ele procura entre eles. Só que não é entre eles e o pior é que, geralmente, quando atravessam, falam coisas que não têm nada a ver com a natureza do projeto. **(Gardênia)**
Maternidade	Sim, com certeza, e ainda mais ser mulher sendo mãe, mulher e mãe, porque acontecem muitos imprevistos na nossa agenda, acontecem muitas coisas que o trabalho em si não está ali sempre para te ajudar, e o trabalho envolve muita gente, envolve os colegas, envolve os alunos, envolve o nosso tempo, a nossa disponibilidade. Por exemplo, eu gostaria de me dedicar muito mais à escrita de trabalhos científicos, de artigos, eu gostaria muito mais de participar de congresso, de viajar, mas eu tenho as minhas limitações com relação à maternidade, não é tão fácil, você tem que ter uma rede de apoio muito grande para que você consiga ter um desempenho, e a gente nota essa diferença no desempenho, não no desempenho da sala de aula, mas no desempenho quantificado. É, da produtividade, de você olhar um currículo e ver que a pessoa publicou, sei lá, dez artigos num ano, e não coincidentemente aquela pessoa ser um homem, entende? Então, assim, tem muita, existem muitas barreiras, e existe também aquilo que exige da gente, tipo assim, eu não posso deixar com que as pessoas falem que eu me desculpo por não participar, ou por não estar presente, ou por não render tanto, porque eu sou mãe, porque ser mãe foi uma escolha minha, então assim, ser mulher tem muitos atravessamentos possíveis, e o que mais me atravessa é o da maternidade, juntamente com o desempenho da carreira. **(Tulipa)**

[41] Identidade de gênero refere-se a forma como a pessoa se percebe e se identifica em relação ao gênero, podendo ser cisgênero, transgênero ou não binário. Nesta pergunta significa o fato dela ser mulher.

Acolhimento	Como pesquisadora na minha área. Eu tenho um pouco de sorte, porque eu acho que na grandíssima área da ciência, ela é mais feminina, na nossa área. Se eu for pensar assim, os eventos fora da universidade que eu participo, ele é um evento que tem mais mulheres. Então, eu me sinto de uma certa forma mais acolhida, do que dentro do espaço onde a maioria é masculina. Mas eu acho que na pesquisa são mulheres a maioria, então eu me sinto um pouco mais acolhida fora da universidade. **(Girassol)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Invisibilidade** retrata a experiência de uma das atrizes sociais que atua como Coordenadora geral de um projeto de pesquisa juntamente com homens, no qual ela passa por vários tipos de violência de gênero – como o silenciamento, o não reconhecimento da sua liderança, o questionamento de sua competência por parte de homens que não detém o conhecimento do projeto – sendo reconhecida como coordenadora geral apenas quando há erros a serem apontados, e que exigem suas justificativas. De todo modo, ela adota estratégias de enfrentamento a esse tipo de postura machista, que são exaustivas, mas necessárias em virtude da frequência com que esses episódios ocorrem.

A subcategoria **Maternidade** aborda como o fato de ser mãe impõe barreiras na produção científica, em virtude do trabalho de cuidado demandado pela maternidade, sendo imprescindível uma rede de apoio para que se possa ter um melhor desempenho nesse contexto. A atriz social ressalta que, entre os vários atravessamentos de gênero, uma pesquisadora mãe não se encontra em condições de equidade em relação a um pesquisador, que acaba tendo um desempenho melhor na carreira em virtude da disponibilidade de tempo inerente a sua identidade de gênero.

A subcategoria **Acolhimento** traz a perspectiva de uma das atrizes sociais que atua em uma área de pesquisa majoritariamente feminina. Portanto, considerando a questão de gênero, ela se sente melhor nesses espaços fora da universidade, por ter um maior número de mulheres produzindo ciência.

Na categoria **Docência/Pesquisa** foram estabelecidas três subcategorias: **Identificação**, **Escolha** e **Respeito,** que são detalhadas no Quadro 34.

Quadro 34 – Grelha da pergunta nº 13- Docência/ Pesquisa

Pergunta nº 13 - Você acredita que a sua identidade de gênero influenciou e influencia sua carreira como docente e pesquisadora?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Identificação	Muito, eu acho que 100%, por exemplo, atualmente eu sou a única professora mulher no curso 2 [...] Então, para além de uma percepção pessoal, em termos práticos, o número de mulheres, alunas mulheres que me procuraram para orientar TCC, porque eu sou a única professora mulher, não é pouco, é gigantesco. Bom,

	aí também tem vários outros atravessamentos, né? Assim, eu acho, vou falar da minha área porque é mais simples, é uma área muito machista, extremamente. [...] Então, eu consigo hoje fazer pesquisas com as alunas, literalmente voltadas para isso. [...] E aí elas publicaram esses trabalhos [...] Alunos trans que também vem falar comigo, e aí também acho que é uma questão geracional de como se olha para isso. [...] Mas eu acho que essa questão de ser mulher e ver a violência que eu sofro, porque os alunos vêm, também faz com que eles se aproximem mais de mim. Eles percebem, eles sabem. **(Violeta)**
Escolha	Com certeza, em todos os aspectos. Pauta a minha postura e pauta como as pessoas fazem comigo, né? Sim. Hoje em dia, menos. Mas, assim, minha tese é sobre isso, né? [...] Então, assim é a mesma coisa, sabe? É a área de pesquisa. Eu sinto que, por exemplo, eu fui estudar gênero já por causa disso. Eu acho que se eu não sofresse violência de gênero, se eu não percebesse as violências de gênero, ou as dinâmicas de gênero, que não necessariamente precisam ser violentas, dentro dos espaços da fotografia e da universidade onde eu passei a integrar depois, eu não nem teria ido pesquisar isso, entendeu? [...] Agora eu estou estudando masculinidade. Mas eu estou estudando a relação de aplicativo de paquera com a inteligência artificial. Então, eu gosto de estudar tecnologia e dispositivos fotográficos, me interessa a fotografia e os dispositivos fotográficos. Talvez, se eu não fosse uma mulher, eu jamais teria estudado gênero. Que é hoje o que atravessa todas as minhas pesquisas, entendeu? **(Petúnia)**
Respeito	Sem sombra de dúvida, sem sombra de dúvida. Então, o fato de ser mulher, professora, pesquisadora é determinante. Tanto quanto nas escolhas, tanto quanto a gente é respeitado no espaço de trabalho. Então, veja que no ensino superior as mulheres ainda são minoria. E isso tem definitivamente um aspecto de gênero. Porque, é um espaço ainda muito masculino, a universidade. Então, não é o fato de ter mais mulheres nas cadeiras, nos assentos como estudantes, que se reflete no número de mulheres na docência, e veja que as mulheres ainda estão presentes em maior número em determinadas áreas como: Educação, Pedagogia, são áreas que tem correlação com o cuidado, com ensino fundamental. [...] Então, há sim um aspecto de gênero definitivo, se o Curso 1 fosse sobrevalorizado. Talvez eu não estivesse aqui como docente. Talvez tivesse tido muitos mais homens concorrendo nos concursos e não sobrassem vagas para as mulheres e, se prefeririam privilegiar os homens. Não só porque são homens, não, não é só porque são homens. É porque o nível de dedicação que uma mulher vai ter para concorrer a um concurso nem sempre é o mesmo, o lugar de onde ela parte nem sempre é o mesmo que o do homem. **(Margarida)**

Fonte: Autoria própria, 2024

A subcategoria **Identificação** reflete a atuação de uma das atrizes sociais na docência e na pesquisa, espaços considerados extremamente machistas. Pelo fato de a atriz desenvolver pesquisas com uma perspectiva de gênero, há uma grande demanda de orientação por parte

das(os) estudantes, que segundo ela também percebem as violências de gênero sob as quais ela é submetida nesses espaços.

Na subcategoria **Escolha** uma das atrizes sociais acredita que o fato dela ser mulher é determinante em todos os aspectos. Portanto, a perspectiva de gênero está presente nas suas pesquisas em decorrência das violências sofridas por conta da sua identidade de gênero nos espaços acadêmicos e profissionais.

Na subcategoria **Respeito** uma das atrizes sociais ressalta que a identidade de gênero é determinante na sua vida como docente e pesquisadora, sobretudo em relação ao reconhecimento do seu trabalho, tendo em vista que há uma desvalorização nos cursos nas áreas correlatas ao trabalho de cuidado, nos quais a docência é exercida em sua maioria por mulheres. A atriz acredita que se o curso em que ela atua fosse mais valorizado, a maioria não seria de mulheres, por uma questão de gênero, na qual mulheres partem de um lugar diferente dos homens, quando se trata de disponibilidade para estudar para concurso. Nesse sentido, ela descreve as condições das mulheres nesse processo.

> *Muitas casadas com filhos não vão poder ter a mesma dedicação para conseguir uma vaga e entrar no concurso que um homem, que termina sua carreira lá, parte do mestrado para o doutorado. Pois bem, sempre se atribui a ela os cuidados com os parentes, com os familiares, com as crianças, com os mais velhos. Então, eu entendo que sim, é determinante essa condição de gênero para o que eu faço como docente, para quem eu sou como docente, como eu sou vista pelos alunos e tudo mais. É algo que atravessa nossa sociedade, é estrutural, a questão de gênero é estrutural* (Margarida, 2024).

A pergunta nº 14 buscou compreender o estado de saúde mental das atrizes sociais durante e depois do Ensino Remoto Emergencial. Para essa questão foram estabelecidas três categorias: **Duante**, **Depois** e **Durante/Depois** do ERE, que estão detalhadas em subcategorias nos Quadros 35, 36 e 37.

O Quadro 35 apresenta o estado da saúde mental das atrizes sociais **Durante** o ERE, descrito por meio de quatro subcategorias: **Não existiu**, **Muito forte**, **Doloroso** e **Mediana**.

Quadro 35 – Grelha da pergunta nº 14- Durante

Pergunta nº 14 - Como você avalia sua saúde mental durante e depois do ERE?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Não existiu	Saúde mental na pandemia, oi, você existiu? (risos...) Não, foi muito louco porque eu me lembro que quando começou a pandemia assim, eu pensava, nossa, mas eu tô bem hein, e botava uma música e ouvia e ia limpar a casa, sabe? [...] com aquele pensamento também de que negócio vai passar né. Quando o negócio tomou um corpo mesmo, que não vai, e aí a gente tem que fazer toda essa adaptação para o remoto, aí, o negócio foi de

	ladeira abaixo. Foi ladeira abaixo porque aí começa a insônia, a ansiedade começa a bater, essa incerteza, e olha que eu gosto de me ligar com essa incerteza, mas não essa incerteza de saber se os alunos estão aprendendo ou não estão aprendendo, porque tu não tinhas *feedback*. Tu entrava ali, tu começava a falar pra uma turma de 40 e 3 falavam contigo, e o resto, tu não sabia se era a família do cara que tava na sala, ou se não tinha ninguém ali. [...] Então, assim, isso vai criando um desconforto muito grande. E eu pelo menos, tenho esse compromisso, que também não é tão exagerado, mas tenho com a qualidade da minha aula, com a qualidade do meu ensino, com o que eu tô fazendo, foi um pouco perturbador, assim. Foi um pouco, mas depois a gente se acostumou, né. [...] É muito foda o cara trabalhar sem saber o resultado que ele está tendo. É muito foda isso. Tipo, sabe? Tipo, ninguém vai limpar uma casa para não saber se ela ficou limpa, tu quer ver a tua casa limpa. [...] Então, assim, pra mim na pandemia a gente trabalhou sem saber se o cara estava aprendendo. **(Girassol)**
Muito forte	O isolamento foi uma coisa muito forte. Principalmente no começo que a gente não podia sair pra nada mesmo, né? Até supermercado, você fazia online, né? Online, chegava as compras, você ficava muito recluso. No começo eu me sentia muito como se eu tivesse em uma solitária que não pudesse sair, aquela coisa de animal preso.
	Eu estou prontíssima para ir para o hospício, pronta, só falta ser chamada, estou aguardando a minha vaga. (risos ...) Na pandemia eu acho que ela trouxe um processo mental muito forte, para mim especificamente por conta dessas questões de medo em relação aos familiares, eu já tinha vindo de um processo muito pesado de doutorado, [...] e na pandemia isso virou um pânico para mim, porque assim, mais de 50% da família tem comorbidade, ou é diabetes, ou hipertensão, ou é cardíaco, então você fica, será que o fulano está bem? Será que o fulano está em casa? Será que o meu pai está em casa? Será que a minha mãe está em casa? Será que estão usando máscara? Então eu vivia no pânico, comprando estoque de máscara, de álcool e mandando para eles. Eu com medo também por conta da minha alergia, então eu tinha medo da respiração, então quando saíram as vacinas eu saí logo botando todo mundo na fila para tomar a vacina, e a pressão mesmo, a perda de emprego, meu marido perdeu emprego nesse período, a gente perdeu o plano de saúde, porque as contas ficaram muito pesadas, então eu não podia mais pagar o plano de saúde nesse período, ele simplesmente dobrou o preço, era mais de 50% do meu salário, não podia mais manter. Então assim, foi perda de plano de saúde, foi questões assim, eu estava correndo, me lesionei, não podia ir para o hospital com medo da pandemia, então não tratei na fisioterapia depois o negócio ficou crônico, então assim foi muita coisa na cabeça, sabe, de coisas pequenas, e eu vou para onde agora, meu cachorro adoeceu, será que eu vou para o veterinário, será que eu não vou, como é que eu trato. **(Hortênsia)**
	Olha, eu não consigo conceber ninguém que não tenha ficado muito afetado por isso, né? Voltando naquela questão de não saber botar o limite, porque assim, o limite de estar na universidade era um limite importante para mim. Claro que como

	pesquisadora a gente sempre pesquisa em casa, nunca tem isso. Mas eu acho que agora essa coisa da disponibilidade de WhatsApp e essas coisas assim, se agravaram num nível muito mais angustiante, eu vou dizer assim. E aí, em termos de saúde mental, o que eu posso dizer que durante a pandemia eu voltei para a minha terapia porque tinha um tempo que eu não fazia (risos ...) Porque eu falei, cara, não tem condição isso aqui, eu não entrei em grandes aflições. Assim, eu tinha muito receio de ficar doente, mas eu não entrei numa doença. **(Violeta)**
Doloroso	Nossa (risos ...) não dava pra dizer por que eu não estava bem na pandemia, foi tudo muito doloroso por um conjunto de circunstâncias, a pandemia por si só, as questões familiares, demandas de trabalho e novas demandas, enfim [...] **(Margarida)**
Mediana	Eu já vinha meio estragada (risos ...) Como eu já vinha do doutorado e já tava muito cansada, com muitos problemas de saúde mental, e aí eu tava esperando que o fim do doutorado me trouxesse energia diferente, me renovasse o ânimo e tudo, e aí eu caí direto na pandemia, foi horrível, né? E assim, eu não perdi nenhum parente próximo pelo Covid, mas com certeza, não diferente das pessoas, a gente ficou muito abalado, e isso refletiu em muitos problemas de saúde, problemas de saúde mental e física também, né? Mas assim, não vejo um grande problema diferente do que foi pra população em geral, acredito que eu passei o que a média geral passou, da angústia, da ansiedade, mas também não notei uma piora drástica na minha saúde mental. **(Tulipa)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Não existiu, Girassol** comenta que, quando percebeu que a pandemia duraria mais tempo do que ela imaginava, ela passou a ter insônia e ansiedade. A situação foi agravada pela incerteza em relação ao aprendizado das(os) estudantes, pois ela não recebia um *feedback* direto, em razão da pouca interação, o que causou um grande desconforto.

Na subcategoria **Muito forte,** uma das atrizes sociais revela que o processo de isolamento fez com que ela se sentisse como “um animal preso” ou “uma pessoa na solitária”. Outra atriz social brinca que está “pronta para ir para o hospício”, pois sua saúde mental passou por um processo muito forte, em razão do medo e pânico dela ou de seus familiares contraírem a doença. Além disso, houve perdas financeiras e no desenvolvimento de suas atividades físicas. Uma atriz voltou para a terapia por conta do medo de adoecer, além da falta de limite entre o espaço doméstico e profissional, o que resultou em muitas demandas no WhatsApp.

Na subcategoria **Doloroso, Margarida** descreve que foi um período muito difícil por conta de questões familiares e demandas do trabalho em meio as dificuldades inerentes à própria pandemia.

Na subcategoria **Mediana, Tulipa** declara que já vinha com problemas relacionados à saúde mental advindas do processo de doutorado, que a deixou sem ânimo. Portanto, foi

horrível retornar à sala de aula durante à pandemia. No entanto, ela acredita que sofreu o que a média da população geral sofreu em relação à angústia e à ansiedade.

A categoria **Depois** da pergunta nº 14 está subdividida em duas subcategorias: **Melhor** e **Muito difícil**, detalhadas no Quadro 36.

Quadro 36 – Grelha da pergunta nº 14**-** Depois

Pergunta nº 14 - Como você avalia sua saúde mental durante e depois do ERE?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Melhor	Então comparando, em termos de saúde mental, foi muito melhor o ensino presencial. Eu consigo enxergar mais o resultado do meu trabalho, entendeu? Eu consigo enxergar mais o efeito do meu trabalho, o efeito da minha aula. O *feedback* é mais direto, né? Consegui enxergar o efeito do grupo de pesquisa sobre os meninos, entendeu? O grupo de pesquisa foi uma coisa que na pandemia ele conseguiu se organizar super bem, mas ele era, assim, muito disperso. Ah, quando dava eu ia, quando dava eu não ia. Sabe, parece que o encontro remoto ele não era uma obrigação das pessoas. Elas, se dessem iam, se não dessem não iam. [...] e eu entendo, elas não se sentirem obrigadas porque isso assim, você separa uma coisa da outra. E talvez isso, que faz esse público e esse privado se misturar tanto. Tem que ter uma ruptura, a gente precisa ter os ritos da nossa vida, botar uma roupa por exemplo para sair de casa significa alguma coisa, essa construção de sentido, enfim. Então, a volta, assim, parece que voltar para o presencial me dá um pouco mais de segurança, um pouco mais de estabilidade emocional, na medida que eu vou vendo que eu estou enxergando o resultado da coisa, entendeu? Estou enxergando, estou vendo, estou sentindo, assim. E aí, isso acalma também a cabeça, a gente consegue tirar essa incerteza toda, consegue ver o resultado. [...] Hoje, quando eu voltei com o presencial, eu vejo que o que a gente fez na pandemia deu certo. Sei lá, deu 70% certo, se tivesse que botar um número. Mas eu só fui ver isso quando eu voltei com o presencial de novo, que encontrei os meninos [...] **(Girassol)**
	Depois aos poucos foi relaxando, já podia fazer uma caminhada, já podia ir na beira mar fazer uma caminhada, depois retomar. Exercício físico na academia com máscara, mas retomar alguma coisa assim que fosse fora de casa, né?(...) **(Orquídea)**
	Mas comparando com hoje, eu estou melhor hoje, sem dúvida estou melhor hoje (risos ...). Acho que pelo menos algumas questões familiares também foram encaminhadas, do jeito que era possível encaminhar, tiveram o desfecho que era possível ter. E as pressões, pelo menos eu não estou tendo que gravar vídeos, nem estou me cobrando por isso. (risos ...) Pois é, eu aprendi a meditar e investi na saúde mental também em terapia, mesmo no período remoto, eu consegui fazer terapia remota que não é bom. Assim que foi possível, eu disse vamos para presencial, que é melhor. Então eu acho que eu sou uma pessoa melhor hoje. Apesar das perdas, apesar de todo o sofrimento, das dores, sou uma pessoa melhor hoje. **(Margarida)**
	Agora eu acho que tanto em virtude do fim da pandemia, como também da mudança do cenário político, econômico, a gente tá

	numa fase que deu uma oxigenada, que a gente se sente melhor, mais confiante, e mesmo que de vez em quando apareça uma nova pandemia, vai chegar uma gripe, não sei de quê, e assim, o fato da gente ter desenvolvido uma vacina em tão pouco tempo, da ciência ter demonstrado tanta potência de resolver esse problema, eu me sinto mais segura, sabe? **(Tulipa)**
Muito difícil	Mas eu acho que para mim o pós foi muito difícil, está sendo muito difícil justamente porque a gente falou assim: primeiro lidar com a demanda dos alunos, e é uma enxurrada de problema psicológico. Fim de semestre a gente sente muito isso, com alunos que se cortam, alunos que estão internados por questões psicológicas. Então, assim, chega fim de semestre, começa a chegar uma demanda emocional que é uma carga muito, muito robusta, vamos dizer assim. E aí as pessoas vão te contando tudo, desde o término com o namorado até que é HIV positivo. E aí como é que você faz, aí eu tive uma crise não sei o que lá, e aí o que que eu faço professora, se eu não consigo te entregar o trabalho? Então eu acho que está sendo mais difícil para mim, é lidar com a pressão psicológica dos outros alunos. Porque inclusive a gente teve casos de professores que ficavam pressionando alunos durante a pandemia, principalmente aluno que durante o TCC abriu a janela e se matou durante o TCC. E aí eu fiquei muito assim, cara, porque eu sou professora, eu tenho que cobrar algumas coisas. Mas como que eu lido com isso? E isso começou a me afetar emocionalmente, profundamente. Então eu acho que o principal para mim, e porque eu tive um lugar de muito privilégio, que eu não tive, eventualmente, parentes que tiveram covid de uma forma grave, foi administrar o emocional, acho que foi isso. **(Violeta)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Melhor** as atrizes sociais afirmam que as questões relacionadas à saúde mental melhoraram no retorno ao ensino presencial por vários motivos, como a possibilidade de avaliar melhor o processo de ensino-aprendizagem, em decorrência de uma melhor interação com discentes, e o retorno dos limites entre os espaços privado e profissionais. Além disso, a volta do ensino presencial reduziu as incertezas, gerando mais segurança e estabilidade emocional. O fim do isolamento social propiciou um maior relaxamento em razão do retorno às atividades físicas e caminhadas na praia. **Margarida** investiu na sua saúde mental por meio da meditação e terapia, e acredita que apesar de todo o sofrimento vivenciado durante a pandemia, hoje ela se sente uma pessoa melhor. **Tulipa** sente-se muito mais confiante e segura sobre as questões de saúde e educação, em virtude das mudanças no cenário político e o desenvolvimento de vacinas para prevenção da covid, ela ressalta a importância do papel da ciência nesse processo.

> *Não vai aparecer uma coisa tão grave que vai, que ninguém vai poder fazer nada, como foi feito, foi possível ser feito, porque acho que em alguns momentos a gente achava que é o fim do mundo, não vai ter mais jeito, né? E*

> *se desenrolou, então eu me sinto mais confiante com relação ao futuro, aos problemas de saúde, e também com relação à educação, que a universidade voltou a estar cheia novamente, aos trancos e barrancos, né? Porque não tá em condições adequadas, mas voltamos aos espaços que até isso a gente sofreu pensando que poderia nem existir mais.* (Tulipa, 2024)

Na subcategoria **Muito difícil**, **Violeta** se sente muito afetada emocionalmente com as demandas psicológicas das(os) discentes após o retorno das aulas presenciais, sendo um grande desafio equilibrar o apoio emocional com as cobranças necessárias em relação ao processo de ensino aprendizagem.

A categoria **Durante/Depois** aborda a saúde mental das atrizes sociais em relação ao ensino remoto, definida em duas subcategorias: **Tranquilo** e **Pior**, apresentadas no Quadro 37.

Quadro 37 – Grelha da pergunta nº 14- Durante/Depois

Pergunta nº 14 - Como você avalia sua saúde mental durante e depois do ERE?	
Subcategoria	Unidades de registro/ atriz social
Tranquilo	Tem muita gente que diz que teve depressão, que teve ansiedade, que teve não sei lá o quê, eu sinceramente não senti absolutamente nada. Eu tive realmente um estresse maior por causa da minha filha, que se tivesse lá em casa, eu ficaria tranquila. Não tive perda nem da minha família, nem do parente próximo também, para que eu já me afetasse. Certamente, se eu tivesse tido um episódio dessa natureza, eu não estaria falando dessa forma. Mas assim, realmente, senti muito em saber de pessoas da universidade, do meu ciclo mais próximo. Também não vi ninguém que fosse realmente do meu cotidiano, que tivesse vindo a falecer. Mas essa crise de ansiedade por si só, como eu já ouvi falar de gente que teve, e não foram poucas, eu realmente não tive. [...] **(Gardênia)**
Pior	Eu acho que ela piorou com a pandemia e depois da pandemia também. Eu não sinto que quando a pandemia acabou, ela foi numa crescente melhorando, não. Eu sinto que ela piorou e ainda não se recuperou, entendeu? Assim, eu sinto que a saúde mental [...] pode até ter piorado ainda mais depois do retorno, entendeu? Porque eu acho que os espaços não se modificaram possivelmente como talvez pudessem ter feito. Não foram revistos. E eles voltaram precarizados, e agora numa cobrança de produtividade, de responsividade, de uma velocidade que eu acho que é ainda mais violenta, entendeu? Do que já era antes, assim. **(Petúnia)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Na subcategoria **Tranquilo**, **Gardênia** relata que não teve nenhum problema de saúde mental durante o período pandêmico, e que sua única preocupação era com a filha que estava em outro país durante esse processo. Ela acredita que não foi afetada com ansiedade e depressão porque não teve perdas de pessoas do seu cotidiano nesse período.

Na subcategoria **Pior**, **Petúnia** declara que sua saúde mental piorou com a pandemia e que não houve melhora com o retorno das aulas presenciais, que foi ainda mais violento em razão de uma maior cobrança por produtividade e uma maior precarização do trabalho docente.

A pergunta nº 15 teve o objetivo de propiciar um espaço para um comentário final das atrizes sociais em relação a temática discutida na pesquisa. Desta forma, as respostas foram classificadas em quatro categorias: **Subgrupo**, **Universidade**, **Gênero** e **Desgoverno**, descritas no Quadro 38.

Quadro 38 – Grelha do comentário final

Pergunta nº 15 - Agradeço sua participação, fique à vontade para contribuir com algum comentário final.	
Categoria	Unidades de registro/ atriz social
Subgrupo	Eu acho que a gente acabou se ajudando muito mais entre pequenos grupos no departamento [...] do que no grupão. Porque teve até um silenciamento por causa dos gestores em vários momentos, [...] eu acho que teve esse silenciamento, assim, por essa coisa de não querer se comprometer, mas enfim, são gestores que estão nesse lugar onde tem que se comprometer, né? Então, foi isso, assim, acho que a gente se apoiou muito mais entre os professores mesmo, do que ter um papel de gestão, de liderança. Não que essas pessoas também deviam estar com os problemas delas, né? Eu sentia falta de uma firmeza maior, sabe, de um rumo maior, assim. Eu acho que a gente muito mais se apoiou no paralelo, assim, nas conversas extras, sabe? **(Girassol)**
Universidade	Assim, o tema que você está trabalhando acho muito interessante. Na verdade, embora essa discussão sobre metodologias ativas não é uma discussão nova. Mas, assim, é praticamente indispensável para que a que a gente consiga redimensionar. Então, redimensionar, inclusive a própria credibilidade na universidade, de que a gente tem um ensino que se destaca em relação às escolas particulares, mas de que é um retorno que a gente dá, pra legitimar o gasto que se tem com o ensino público superior. Então, nesse sentido, eu considero que a gente precisa trabalhar mais coletivamente. Muita coisa já acontece e que não ganha visibilidade, e maximizar, realmente, colocar onde deve o que já é bom, e buscar levantar aquilo que, inclusive, pesa negativamente. [...] Porque, assim, eu sei que, isoladamente, tem muita gente que está ali, inclusive, em uma situação, digamos assim, confortável, mas, assim, não é um outro departamento, ou centro que vai conseguir sustentar a universidade, e ela tem que se ver consistente. Ou a gente consegue se repaginar, ou vai ficar muito complicado. **(Gardênia)**
	Cara, eu acho que tem uma pergunta que a gente tem que se fazer nessa lógica da informação, de conteúdo, de ser professora e tal. É literalmente qual é o nosso papel no mundo hoje, principalmente na inteligência artificial. E nessa doideira toda que

	a gente está falando aqui, porque se a gente tem hoje o governador que já está colocando lá, que é o Tarcisio, em São Paulo, colocando ensino nas escolas públicas com inteligência artificial, e a gente falando de todas essas mazelas, questões de gênero e dificuldade. O que que é estar num presencial, numa universidade pública hoje? Porque, inclusive, a evasão está enorme, os alunos não veem futuro muito mais em fazer curso superior. E o quanto para mim, vou falar muito honestamente, foi uma desilusão enorme entender, porque eu cheguei aqui com o que a educação tinha sido para mim, e a educação para mim é um lugar de valor muito grande, porque ela foi muito importante na minha vida. Eu acho que é a verdade de todo mundo, mas eu me agarrei muito a educação para passar por muita coisa na minha vida. E aí eu vim com essa, eu não sei se vou dizer essa ilusão, talvez seja uma ilusão assim, mas de achar que isso, eu devia ser a grande defensora disso aqui. E aí quando você lida com a estrutura da universidade e com essas adversidades todas, inclusive com o desejo dos próprios alunos, não só da estrutura em si e tal, você vê que não é assim. E aí por isso que eu acho que a gente tem que pensar assim, porque eu acho que a universidade se tornou um lugar de muita opressão para alunos, de adoecimento mesmo, para alunos e professores e técnicos. **(Violeta)**
Gênero	Eu queria voltar a questão de gênero, eu acho que eu me sinto muito atravessada por esse lugar determinante na minha própria história. Nem sei se poderia ser diferente. Mas por exemplo, nesse papel que eu me referi de mediadora com os cuidadores, com a equipe médica do meu pai e como cuidadora, porque eu também participava dos cuidados diretamente, não eram só pessoas de fora cuidando. Eu vi o quanto, opa, os homens têm que ser convocados para esse papel também. Então de repente, o meu irmão tem que aprender isso aqui, fazer isso aqui ele também faz parte disso e todo mundo tem que participar. E, felizmente, não houve uma rejeição até porque eu acho que a necessidade era maior. Mas, percebo o quanto os homens se isentam e se blindam desses lugares, não querem né. Eu vejo isso entre familiares próximos, partindo para um paralelo, que assim, terceirizam para as mulheres mesmo, que não tem nada a ver com o pacote às vezes, para as suas esposas, as noras cuidam da sogra, do sogro. Eu tenho visto isso entre familiares e, eu penso, não pode ser assim né? Mas há uma resistência muito grande de repensar isso. E nessa sociedade machista em que a gente vive, nós mulheres, mães, professoras, docentes, acho que temos um papel muito importante para desmistificar isso, a gente tem que, nessas oportunidades que temos, temos que conversar com nossos filhos, maridos e alunos para desconstruir. É um processo de desconstrução, que vai levar tempo. Mas que a gente também é um agente de mudança e a gente também tem um papel de conversar, trazer como assunto em sala de aula e assunto de família, isso tem que ser pautado e a gente precisa dar nossa contribuição dessa forma. Pautando o assunto todos os dias, porque ser mulher é isso, é vencer uma batalha todos os dias. **(Margarida)**
Desgoverno	Eu acho ótimo avaliar esse tipo de coisa porque às vezes você passa desapercebido o que foi que realmente aconteceu, o que as pessoas sentiram, nesse período, né? Até por conta dessa estrutura social que a gente viveu de desgoverno, e esse número crescente

	de mortes que a gente às vezes não se dá conta. Isso é outra coisa que pesou enormemente pra agudizar o estresse. Foi o tipo de governo que nós tínhamos, o tipo de declaração que essa pessoa dava, o tipo de estresse e de pressão psicológica e terrorismo que essa pessoa fazia todos os dias, em todas as mídias. Então gerava um nível de insegurança, um nível de irritação pra quem não concordava com aquele tipo de discurso, era muito difícil conviver com aquilo. Então acho que aquilo ali contribuiu muito pra esse aumento do adoecimento, do estresse da gente, sabe? **(Orquídea)**

Fonte: Autoria própria, 2024

Ressalta-se que algumas atrizes sociais se sentiram contempladas com as perguntas da pesquisa e não contribuíram com um comentário final. Na categoria **Subgrupo**, **Girassol** acredita que o apoio ocorreu mais em pequenos grupos do que no grupo do departamento, apontando que houve um silenciamento por parte da liderança no sentido de traçar um rumo sobre a tomada de decisões naquele momento, de forma mais firme.

A categoria **Universidade** abrange a percepção das atrizes sociais sobre a importância de um trabalho coletivo para redimensionar a estrutura institucional, visando alcançar uma maior credibilidade em relação à qualidade do ensino público em comparação às instituições privadas, por meio de metodologias ativas que justificam os investimentos públicos no ensino superior. Para **Violeta** é fundamental questionar o papel da Universidade no contexto da Inteligência Artificial, considerando a importância do ensino presencial público, diante da evasão e das formas de opressão e adoecimento nesse espaço. Ela descreve que há uma certa ilusão em relação ao valor da educação em virtude da estrutura atual das instituições.

> *E aí quando a gente está falando de informação, educação, ferramentas, adoecimento, pandemia, eu acho que isso escancarou ainda mais esse lugar, que é uma ilusão para a gente achar que a universidade é isso tudo. Não que a gente não deva lutar por ela, eu luto por ela todos os dias, mas eu acho que a gente tem que entender mais sobre isso, sabe? Porque existe uma aura que não é verdade, a universidade não é um lugar, ela é um lugar humano, ela não é um lugar maior, entende? Assim que a gente fica jogando para cima, como se fosse, ela não é isso, ela é um lugar humano, e aí tem todas as mazelas* (Violeta, 2024)

Na categoria **Gênero**, **Margarida** traz a questão do trabalho de cuidado como um sintoma do machismo estrutural, sendo necessário desmitificar esses “papéis de gênero” nos espaços familiares e universitários. Como as professoras são agentes de mudanças, essa pauta deve ser discutida em sala de aula, visando mudar o quadro de falta de equidade de gênero.

Na categoria **Desgoverno**, **Orquídea** aponta que o cenário político, aliado ao grande número de mortes durante a pandemia, contribuiu para o aumento dos níveis de insegurança, estresse e adoecimento de docentes durante o Ensino Remoto Emergencial.

Esta subseção apresentou a análise e discussão dos resultados da entrevista semiestruturada realizada com as atrizes sociais, por meio da técnica de análise de conteúdo categorial. Na próxima subseção discute-se os objetivos propostos pela pesquisa com base na análise dos dados coletados e o aporte teórico proposto.

7.4 Objetivos da pesquisa

Nesta subseção busca-se o cumprimento dos objetivos da pesquisa, por meio da análise dos resultados das entrevistas, juntamente com as perspectivas teóricas adotadas no trabalho. Sendo assim, o Quadro 39 descreve os principais elementos metodológicos que compõem a tese.

Quadro 39 – Principais elementos metodológicos da tese

Elementos	Descrição	
Problema de Pesquisa	Como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis de professoras no Ensino Remoto Emergencial contribuíram para desenvolver a resiliência informacional de gênero?	
	Objetivos	Perguntas relacionadas
Objetivo geral	Analisar como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba no Ensino Remoto Emergencial.	Todas
Objetivos específicos		
1	Descrever o estado de incerteza informacional de professoras do ensino superior acerca das questões de gênero na prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial.	2, 3, 4, 5, 6 e 8
2	Mapear as práticas situacionais de professoras da UFPB, a partir de categorias propostas por Theodore Schatzki.	1,7 e 9
3	Elencar práticas emancipatórias e aprendizados que emergiram das estruturas afetivas no grupo de um departamento da UFPB.	10, 11, 13 e 14

Fonte: Autoria própria, 2024

Conforme descrito no Quadro 39, os objetivos da pesquisa se relacionam com as respostas das perguntas da entrevista como pontos iniciais para a discussão sobre o desenvolvimento de cada um dos objetivos. No entanto, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as atrizes sociais ficaram livres para relatar suas percepções sobre os aspectos diversos do fenômeno estudado, portanto, as respostas estão interrelacionadas à análise como um todo.

Diante disso, segue a discussão dos objetivos específicos e do objetivo geral proposto pela pesquisa.

7.4.1 Objetivo específico nº 1

Descrever o estado de incerteza informacional de professoras do ensino superior acerca das questões de gênero na prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial.

Para responder esse objetivo lança-se mão de elementos dos conceitos de Resiliência Informacional (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017) e de Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007).

Na pergunta nº 2 da entrevista obteve-se duas categorias: Estado de incerteza informacional e Estratégias de enfrentamento, que foram detalhadas em subcategorias, como ilustra o Quadro 40.

Quadro 40 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 2

Pergunta nº 2- Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como você buscou informações para superá-los?	
Categoria	
Estado de incerteza informacional	Estratégias de enfrentamento
Subcategoria	
Incerteza institucional	Discentes
Insegurança, cansaço e estresse	Iniciativa pessoal
Relação com discentes	Suporte institucional
Prática docente	Compartilhamento de disciplina
Questões familiares	Reconstrução da universidade

Fonte: Autoria própria, 2024

Conforme, observa-se no Quadro 40, no contexto pandêmico a ruptura das bases informacionais consolidadas resultou num cenário de incerteza complexo, marcado não apenas por questões informacionais, incluindo aspectos emocionais como insegurança, cansaço, estresse e questões familiares, além de dificuldades na relação com as(os) discentes e na adaptação da prática docente para o ERE, em meio a incerteza institucional.

As estratégias de enfrentamento ao estado de incerteza informacional são descritas pelas atrizes sociais como um movimento de busca individual, de desenvolvimento de novas competências informacionais por meio de novas metodologias e ferramentas digitais; e de forma coletiva, o aprendizado com colegas ao ministrar disciplinas em dupla, a compreensão da nova dinâmica no ensino remoto que abrange uma interação diferenciada com estudantes e

exige um processo de escuta ativa. Além disso, houve apoio institucional e a necessidade de repensar a ideia de universidade de uma forma filosófica durante esse período.

Em relação as informações postadas nas redes sociais sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a pandemia, as impressões das atrizes estão descritas no Quadro 41.

Quadro 41 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 3

Pergunta nº 3 - Como você se sentiu em relação às informações postadas nas suas redes sociais na Web sobre o ERE e a pandemia?	
Categoria	
ERE	Pandemia
Subcategoria	
Angústia	Incerteza
Evasão	Morte
Morte	Saúde integral
Preocupação com a aprendizagem	Infodemia
Interação com discentes	
Compartilhamento de informações	

Fonte: Autoria própria, 2024

As informações postadas nas redes sociais digitais das atrizes sociais sobre ERE resultaram em afetos negativos como: angústia e morte; e afetos positivos por meio de informações úteis postadas por fontes confiáveis sobre a experiência no ensino remoto. Além disso, a relação com discentes foi marcada por afetos negativos como a preocupação com o processo de ensino aprendizagem e a interação, tendo em vista que discentes lidaram com a morte de familiares e houve também evasão.

As informações sobre o contexto pandêmico trouxeram como afetos negativos o aumento da incerteza, mortes, infodemia e problemas de saúde nas dimensões físicas, emocionais e sociais, em virtude do medo gerado pela doença e as medidas sanitárias de prevenção. No entanto, para algumas atrizes sociais, esse período propiciou o desenvolvimento de hábitos saudáveis em prol da saúde mental, como o hábito da meditação.

A perspectiva de gênero nesta pesquisa buscou compreender o perfil das atrizes sociais em relação à Divisão Sexual do Trabalho (Hirata; Kergoat, 2007), por meio da definição de categorias descritas no Quadro 42.

Quadro 42 – Categorias da pergunta nº 4

Pergunta nº 4 - Como era a divisão de tarefas domésticas e cuidado com os familiares na sua casa durante a pandemia?		
Categoria		
Parceria	Conciliação	Sobrecarga
Mulher/ mãe solo	Trabalho de cuidado	

Fonte: Autoria própria, 2024

Em relação aos modelos de organização da DST (Hirata; Kergoat, 2007) há a presença da **Parceria** e **Conciliação**. No entanto, algumas atrizes foram as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas e o trabalho de cuidado durante o período remoto em virtude da necessidade de isolamento social e a consequente suspensão do modelo de **Delegação**, o que constituem a subcategoria **Mulher/ mãe solo**.

Diante da emergência de saúde, o **Trabalho de cuidado** com os pais foi ampliado, pelo fato das(os) idosas(os) fazerem parte do grupo de risco. Portanto, algumas atrizes sociais exerceram essa função, com ou sem a ajuda de terceiros ou familiares, em razão da identidade de gênero. Além disso, as atrizes relataram uma sobrecarga de trabalho por conta da conciliação entre as demandas domésticas, em virtude das medidas de prevenção da doença, e das adaptações necessárias para a inclusão do ERE no espaço doméstico.

As práticas informacionais colaborativas desenvolvidas pelas atrizes sociais no grupo do WhatsApp do departamento são descritas no Quadro 43.

Quadro 43 – Categorias da pergunta nº 5

Pergunta nº 5 - Você utilizou o grupo de WhatsApp para colaborar com outras professoras durante o Ensino Remoto Emergencial? Como?
Categoria
Dúvidas e aprendizados
Subgrupo
Pouca colaboração
Insegurança
Outros canais

Fonte: Autoria própria, 2024

As atrizes sociais que colaboraram diretamente no grupo buscaram elucidar dúvidas e trazer novos aprendizado sobre o ERE. Para uma das atrizes, sua colaboração foi pouca, pois a interação no grupo estava difícil por conta de desinformações sobre a pandemia.

As demais atrizes não participaram diretamente do grupo do departamento por motivos diversos; algumas preferiram contribuir nos grupos menores formados por docentes de um mesmo curso de graduação. Outras não se sentiram seguras em interagir no grupo por serem recentes na instituição. Reuniões remotas e cursos de capacitação foram outras ferramentas de troca de informações adotadas pelas atrizes sociais.

Em relação ao apoio de outras mulheres no grupo do departamento, as atrizes sociais responderam por meio de afetos positivos e negativos, como descritos no Quadro 44.

Quadro 44 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 6

Pergunta nº 6 - Você se sentiu apoiada por outras mulheres no grupo durante o contexto pandêmico? Como essa rede de apoio afetou a sua experiência durante o ERE?

Categoria	
Positivo	Negativo
Subcategoria	
Feminista	Não é saudável
Solidariedade	
Laboral	Nunca me senti apoiada
Subgrupo	

Fonte: Autoria própria, 2024

Entre os afetos considerados positivos, as atrizes sociais descreveram o ativismo feminista de docentes no combate aos discursos machistas e misóginos no grupo. Para outras atrizes sociais havia um sentimento de solidariedade no grupo. E houve relatos de que o apoio de outras mulheres se deu apenas no âmbito profissional e nos subgrupos do departamento.

Considerando os afetos negativos, para uma das atrizes sociais o grupo reflete as relações de trabalho que não são saudáveis; portanto, não há esse tipo de apoio. Outra atriz relata que nunca se sentiu apoiada nem no departamento e nem no grupo de WhatsApp, tendo sofrido violências de gênero de homens e mulheres do departamento.

As barreiras de interação no grupo do departamento são descritas no Quadro 45.

Quadro 45 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 8

Pergunta nº 8 - Quais foram as barreiras de interação que dificultaram suas práticas de busca e compartilhamento de informações no grupo do departamento? Como você lidou com essas barreiras?		
Categoria		
Presença	Superação	Ausência
Subcategoria		
Questões informacionais	Colega	Tempo
Comunicação violenta		
Silenciamento	Organização	Relações humanas
Insegurança		
Precarização do trabalho		

Fonte: Autoria própria, 2024

Para as atrizes sociais, as barreiras de interação no grupo do departamento se relacionam à sobrecarga de informações e infodemias, disseminação de informações que são consideradas "terroristas" sobre as demandas administrativas, o fato de a fala não ser livre para todas(os) participantes do grupo, falta de segurança para interagir, e o tempo dedicado à participação no grupo, que gera um trabalho invisível não contabilizado como trabalho docente. Portanto, além

das barreiras de gênero, destacam-se as barreiras: sobrecarga de informação e confiança (Lloyd, 2014) e emocionais[42], diaspóricas[43], de interação[44] e de rede[45] (Brasileiro, 2017).

Para superar tais barreiras, as atrizes sociais sugerem uma maior organização das informações do grupo, ou buscam o contato direto com colegas quando há uma necessidade de informação. Ao mesmo tempo, para algumas atrizes não há barreiras de interação, e sim uma falta de tempo para participar do grupo. Além disso, na percepção de uma das atrizes, há barreiras nas relações humanas entre as pessoas que fazem parte do departamento, e não só no grupo do WhatsApp, pois o grupo cumpre seu objetivo de comunicar informações instantâneas.

Nesta pesquisa, o estado de incerteza informacional abrange informações sobre saúde, como nos trabalhos de Lloyd (2014, 2015) e Brasileiro (2017), mas também inclui mudanças na alteração da prática docente, o que exigiu o desenvolvimento de novos aprendizados. Para Brasileiro (2017, p.46) a incerteza é considerada "[...] como um estado momentâneo da experiência humana situado nas interações da vida cotidiana, o qual envolve dúvidas, ambiguidades, emoções e conflitos frente aos objetivos informacionais." Enquanto, para Lloyd (2015, p. 8, tradução nossa) "O conceito de incerteza também é empregado para enfatizar o impacto de uma a ruptura do conhecimento, quando surge um novo ambiente e novas paisagens de informação".

Ressalta-se que o campo empírico desta pesquisa é pautado pelas relações de trabalho, envolvendo educação, saúde e gênero. No entanto, no trabalho de Lloyd (2014), as pessoas refugiadas sofreram uma mudança brusca nas suas referências territoriais e culturais, portanto havia encontros presenciais de caráter comunitário. No estudo de Brasileiro (2017) o grupo de mulheres gestantes do primeiro filho se conectava por meio do WhatsApp e realizava encontros presenciais. Nesta pesquisa, o campo é formado por pessoas que trabalham no mesmo departamento e têm uma congruência de interesses, porém o convívio é bastante heterogêneo, tendo apenas uma reunião mensal em que todas(os) participam, uma vez que as(os) docentes

---

[42] "[...] vinculadas a sentimentos de ansiedade, medo, desânimo, entre outros, que são próprios do contexto e/ou emergem das conexões de modo a interferir nas capacidades de engajamento com as fontes de informação e tomada de decisões" (Brasileiro, 2017, p. 201).

[43] "[...] concernentes às experiências instáveis dos sujeitos com as fontes de informação desconhecidas e dispersas no ambiente informacional não familiar da Web Social, que podem despertar insegurança, desconfiança ou frustração nos momentos críticos das situações" (Brasileiro, 2017, p. 202).

[44] "[...] se referem aos rituais de interação destinados ao trabalho de face no contexto das redes sociais virtuais que, por sua vez, se configuram como objetivos conflitantes, concorrentes com os objetivos informacionais" (Brasileiro, 2017, p.202).

[45] "[...] estão relacionadas com as características, contexto e quantidade de conexões ou laços sociais estabelecidos nas redes sociais virtuais, que podem restringir o encontro com informações relevantes ou amplificar o encontro com informações complexas" (Brasileiro, 2017, p.202).

ministram aulas em cursos de graduação que funcionam em três turnos diferentes. Ademais, durante o período pandêmico as interações ocorreram apenas de forma virtual. Portanto, as relações de trabalho constituem o principal vínculo entre as atrizes sociais.

Desta forma, a colaboração como uma forma de enfrentamento coletivo do estado de incerteza não se deu de forma homogênea; algumas atrizes usaram o grupo com essa finalidade. Porém, outras colaboraram pouco, por considerar a interação no grupo difícil em virtude da desinformação, ou preferiram interagir nos subgrupos do departamento, ou simplesmente não colaboraram por não se sentirem seguras. Esse aspecto pode ser compreendido como um reflexo das relações de trabalho fora do grupo do WhatsApp, que são marcadas por assimetrias e violências de gênero. Além da própria natureza do campo, que se insere no campo científico, no qual os agentes são ao mesmo tempo pares e concorrentes na luta pelo monopólio da autoridade/competência científica (Bourdieu, 1976).

Diante do exposto, pode-se inferir que o estado de incerteza informacional de gênero é descrito por meio de aspectos informacionais, emocionais, relacionais, laborais e de gênero. O elevado número de mortes, a falta de resposta governamental eficiente, infodemias e as medidas sanitárias de prevenção, resultaram em sentimentos de angústia e medo de contaminação pela covid-19. O processo de ensino aprendizagem tornou-se uma preocupação em razão da interação com discentes, que foi agravada pela saúde mental. Na perspectiva de gênero, a tentativa de conciliação entre as demandas domésticas, a ampliação do trabalho de cuidado e as questões profissionais geraram uma sobrecarga. A despeito do ativismo feminista, para algumas atrizes sociais o apoio de outras mulheres foi restrito às questões laborais, e o grupo reflete as relações de trabalho, que não são saudáveis.

No processo de superação do estado de incerteza informacional, as atrizes sociais desenvolveram estratégias de aprendizado de forma autônoma, e, com algumas colegas do grupo, buscaram apoio institucional e enxergaram o período pandêmico como propício para repensar a universidade enquanto um espaço de acolhimento e aprendizado mais saudável.

7.4.2 Objetivo específico nº 2

Mapear as práticas situacionais de professoras da UFPB, a partir de categorias propostas por Theodore Schatzki.

Nessa subseção busca-se responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, com base na observação do campo e em categorias da Teoria da Prática Social (TPS) proposta por Theodore Schatzki. Para o autor, “o lugar da vida social [...] é composto de variedades

organizadas de atividades humanas concretas mescladas com arranjos de seres humanos, artefatos, organismos e coisas" (Schatzki, 2003, p.196, tradução nossa). Portanto, a análise das práticas propicia a compreensão dos fenômenos sociais.

> Um fenômeno social é, por definição, qualquer forma assumida ou qualquer coisa pertencente ao convívio das vidas humanas. Substancialmente, qualquer fenômeno social é uma fatia ou conjunto de aspectos do plenum de práticas e arranjos interligados (Schatzki, 2012, p.21, tradução nossa)

Schatzki (2012, p.14, tradução nossa) define uma prática como sendo "um nexo aberto, espaço-temporalmente disperso de fazeres e dizeres." As práticas estão interligadas aos arranjos materiais, e são organizadas por meio de regras, entendimento prático, estrutura teleoafetiva e entendimento geral (Schatzki, 2006, 2012).

O Quadro 46 apresenta uma breve definição dessas cinco categorias orientadoras para a descrição das práticas mapeadas nesta pesquisa.

Quadro 46- Categorias da TPS orientadoras da análise

Categoria	Breve definição
Regra	Uma diretriz, advertência, instrução ou edital explicitamente formulado.
Entendimento prático	Saber como realizar as ações desejadas por meio de ações e ditos básicos.
Estrutura teleoafetiva	Conjunto de hierarquias teleológicas (combinações fim-projeto-atividade) que são impostas ou aceitáveis em uma dada prática. O componente afetivo de uma estrutura teleoafetiva abrange as emoções e humores que as pessoas que praticam devem ou podem expressar de forma aceitável.
Entendimentos gerais	São os sentidos abstratos [...] Não são fins pelos quais as pessoas lutam, mas sentidos do valor, valor, natureza ou lugar das coisas, que se infundem e se expressam nas ações e palavras das pessoas.
Arranjos materiais	Conjunto de objetos materiais - pessoas, artefatos, organismos e coisas que estão interligados às práticas.

Fonte: Traduzido e elaborado pela autora a partir de Schatzki (2006; 2012), 2024

Compreende-se que as práticas situacionais das atrizes sociais foram desenvolvidas durante o recorte temporal da pesquisa, que tem como marco a implantação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de covid-19, declarada em março de 2020. Nesse sentido, o estudo dessas práticas possibilita a mediação entre os aspectos micro e macrossociais do objeto em análise, por abarcar as ações das atrizes sociais durante o ERE voltadas para a prática docente e, ao mesmo tempo, os impactos estruturais da pandemia de covid-19.

Os resultados das perguntas de números 1, 7 e 9 do roteiro de entrevista, descritos no Quadro 47, subsidiam responder ao segundo objetivo específico desta tese. Porém, ressalta-se que pelo fato de as práticas serem mapeadas por meio do conjunto das percepções e significados

descritos pelas atrizes sociais na pesquisa, lança-se mão dos dados fornecidos pelo campo empírico como um todo, para complementar a descrição das práticas.

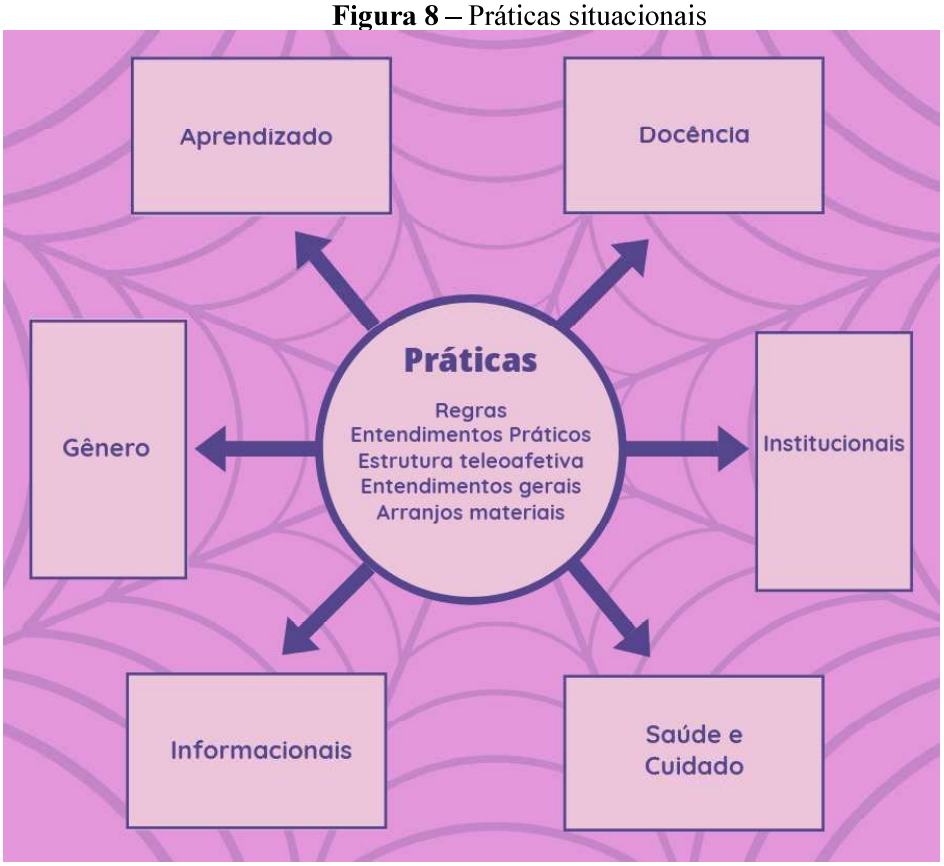
Quadro 47 – Categorias das perguntas nº 1, 7 e 9

Pergunta	Categoria
1 - Gostaria que você falasse um pouco sobre o que a motivou a seguir a carreira docente no ensino superior.	Sonho de ser professora, Influência familiar, Carreira acadêmica/ pesquisa, Relação com o mercado e Falta de opção/ acaso
7 - Como a interação no grupo de WhatsApp do seu departamento sobre as portarias do ERE e seus entendimentos prévios te ajudaram a lidar com as incertezas e tomada de decisão naquele momento?	Esclarecedora, Decisão acabada, Reuniões remotas, Subgrupo, Apoio da PRG e Período não contabilizado
9 - Quais são as práticas de informação realizadas no grupo que você reconhece como sendo de caráter colaborativo? Como essas práticas contribuíram para o seu trabalho durante o ERE?	Prática docente, Motivacional, Subgrupo, Extra grupo e Sem colaboração

Fonte: Autoria própria, 2024

Diante dos resultados da pesquisa foram mapeadas seis práticas situacionais desenvolvidas e vivenciadas pelas atrizes sociais, conforme ilustradas na Figura 8.

Figura 8 – Práticas situacionais



Fonte: Autoria própria, 2024

Ressalta-se que as seis práticas situacionais mapeadas na pesquisa se entrelaçam, formando um conjunto de práticas que são detalhadas por meio dos cinco elementos da Teoria da Prática Social proposta por Theodore Schatzki, descritas a seguir.

(**i) Práticas de aprendizado**: referem-se ao desenvolvimento de atividades que conduziram a novos aprendizados necessários para lidar com o estado de incerteza informacional causado pela implantação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia.

Regras: O ERE foi regulamentado por Portarias que estabeleceram os calendários suplementares e os encargos docentes nesses períodos. Além disso, a instituição disponibilizou cursos de capacitação por meio de editais de inscrição.

Entendimentos práticos: as atrizes sociais passaram por um processo de adaptação que exigiu o desenvolvimento de novas competências voltadas para o modelo de ensino remoto. Portanto, elas adotaram estratégias diversas para se adaptarem ao novo cenário.

Estrutura teleoafetiva: No grupo do WhatsApp do departamento, algumas pessoas compartilharam suas experiências sobre as estratégias que estavam adotando no ERE. Porém, algumas atrizes sociais defenderam que essa troca foi mais intensa e efetiva em subgrupos formados por docentes do mesmo curso de graduação, com um menor número de participantes.

As atrizes participaram dos cursos disponibilizados pela instituição, trocaram experiência com docentes de outros departamentos, de outras instituições, além de acompanhar colegas e ex-professores de universidade pública.

A possibilidade de ministrar disciplinas em dupla no primeiro período remoto foi bastante enriquecedora para as atrizes sociais, fortalecendo o aprendizado mútuo. Algumas atrizes sociais buscaram aprender por iniciativa própria as ferramentas digitais e metodologias que poderiam ser aplicadas no ERE.

Quanto ao humor no grupo do departamento, no início da pandemia, muitas atrizes consideraram pesado, com a disseminação de informações em excesso e que não eram de fontes confiáveis. Além disso, algumas atrizes se queixaram de que havia uma comunicação violenta por parte de algumas pessoas do grupo, que utilizaram as obrigações administrativas das docentes como forma de causar pânico e caos. Essas atitudes desestimularam a participação das atrizes sociais no grupo, que preferiram recorrer diretamente a colegas quando tinham alguma dúvida sobre tais questões.

Entendimentos gerais: As atrizes sociais acreditam que a capacitação foi importante para atualizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, não havia outro caminho alternativo à aquisição de novos aprendizados, pois não houve tempo suficiente entre a capacitação e a necessidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Além do

sentimento de insegurança causado pela doença e pelo isolamento social, algumas docentes declararam que foi feito o que era possível, considerando a gravidade da situação e o caráter emergencial do ERE, já que foi preciso dar continuidade às aulas.

Arranjos materiais: WhatsApp, Google Meet, Zoom, E-mail, software de edição de vídeos e de produção de podcast, sites de Quiz, blogs, entre outras ferramentas digitais.

(ii) Práticas da docência: trata-se das novas dinâmicas da prática docente durante o ERE, marcadas pelo uso de ferramentas digitais, metodologias específicas e com a presença no espaço doméstico de docentes e discentes.

Regras: As portarias que regulamentaram o ERE estabeleceram, entre outras questões, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas que poderiam ser síncronas e assíncronas. Além disso, a carga horária de preparação das aulas foi ampliada. Essas mudanças trouxeram várias consequências para a prática docente, envolvendo a questão do tempo e do espaço.

Entendimentos práticos: A capacidade de aprender e adquirir novos conhecimentos é inerente à profissão docente. Portanto, houve a adaptação dos conteúdos das disciplinas para o modelo remoto. Foi um processo de tentativa e erro, aprendendo enquanto faziam; apesar do início ter sido difícil, em virtude de ser algo completamente novo, algumas atrizes sociais acreditam que depois do primeiro período havia uma compreensão melhor das estratégias que funcionavam e das que não funcionavam no ERE.

Estrutura teleoafetiva: Houve uma preocupação por parte das atrizes sociais em relação à interação com discentes, tendo em vista que muitos não participavam das aulas, nem ligavam a câmera, o que resultou na falta de um *feedback* direto e imediato sobre o processo de ensino aprendizagem. Além disso, as pessoas estavam passando por problemas de saúde física e psicológica decorrente do quadro geral da pandemia, o que trouxe impactos na relação entre docentes e discentes.

Entendimentos gerais: Para algumas atrizes o ERE expôs a diversidade das realidades vivenciadas pelas(os) estudantes, resultando na percepção da importância de individualizar o aprendizado, pois nem todas as pessoas têm as condições mínimas para a realização de alguns trabalhos. Além disso, a valorização da participação de discentes tornou-se uma prioridade, por meio do processo de escuta ativa em busca de uma melhor interação. A falta de privacidade das aulas ministradas foi apontada como um ponto de preocupação, pois algumas(ns) estudantes assistiam às aulas com outras pessoas da família, o que exigiu um maior cuidado em relação às falas das docentes, sobretudo no cenário político complexo e controverso vivenciado durante a pandemia.

Arranjos materiais: O Google Meet foi uma das ferramentas mais utilizadas; trata-se de um arranjo material imprescindível para a realização de aulas remotas, propiciando a comunicação entre docentes e discentes que se encontram em espaços físicos diferentes. Também houve o uso de E-mail, WhatsApp e Sistema Acadêmico da instituição (SIGAA). Algumas docentes utilizaram podcast, filmes, Quiz, vídeos, blogs e Power Point narrado como estratégia para tornar as disciplinas mais atrativas.

(iii) Práticas de gênero: abrange o desenvolvimento e fortalecimento de uma rede de apoio de docentes mulheres que combate as atitudes machistas, misóginas e patriarcais que emergem do grupo do departamento, por meio de uma consciência da influência da identidade de gênero nas relações de trabalho.

Regras: Apesar de não haver regras por escrito sobre o relacionamento entre as pessoas do grupo do departamento, há um acordo tácito de que essas relações não devem ser diferenciadas em virtude da identidade de gênero, para que se estabeleça um ambiente de trabalho pautado no respeito e na não-violência.

Entendimentos práticos: As atrizes sociais consideram o espaço da universidade como um ambiente essencialmente patriarcal, resultando em tratamentos diferenciados em virtude da identidade de gênero. Algumas atrizes atuam no grupo combatendo falas machistas e misóginas, outras acreditam que, em razão das violências de gênero sofridas, cometidas por homens e por mulheres do departamento, o grupo não é um ambiente saudável e nem seguro para mulheres. Houve, inclusive, uma tentativa de criar outro grupo apenas com mulheres para fortalecer o apoio e tratar de questões de gênero, porém essa estratégia não se consolidou durante o período pandêmico. Por outro lado, há atrizes que não sentem essa violência de gênero no grupo; elas reconhecem a presença de falas machistas que são proferidas em tom de brincadeira, e que são resultados de uma questão estrutural, mas que há um interesse por parte dos homens em melhorar sua atitude, quando são repreendidos.

Estrutura teleoafetiva: Algumas atrizes sociais defendem que é necessário reconstruir as bases de relacionamento entre gênero no grupo, e que ainda há muitas questões que precisam ser pautadas e superadas, para que possa existir um ambiente de trabalho saudável.

Considerando a Divisão Sexual do Trabalho, a questão da conciliação entre o espaço profissional e doméstico foi evidenciada durante o ERE, pois surgiram novas demandas em relação à preparação e ministração das aulas, e à própria pandemia, que se concentraram no espaço doméstico. Nem todas as atrizes contaram com o modelo de parceria; assim, tiveram que lidar com as demandas da maternidade e do cuidado, somada as atividades domésticas.

Entendimentos gerais: A luta de gênero é enfrentada diariamente. Algumas atrizes sociais defendem que, no exercício da docência, essa pauta deve estar presente na sala de aula, promovendo um espaço de debate – por exemplo, em relação ao trabalho de cuidado, que é exercido majoritariamente pelas mulheres, fato evidenciado no contexto pandêmico. Em muitos casos, essa demanda ficou a cargo das mulheres que cuidaram dos pais idosos.

Arranjos materiais: O WhatsApp foi bastante utilizado para reivindicar posturas não machistas no grupo do departamento, assim como a criação de outro grupo. O Google Meet também foi utilizado durante as reuniões de departamento para discutir questões pontuais de gênero que surgiram.

(iv) Práticas institucionais: Abrange as questões administrativas que fazem parte da prática docente e que foram adaptadas ao formato remoto.

Regras: As Portarias que regulamentaram o ERE, seguiram às diretrizes do Ministério da Educação e do Governo Federal.

Entendimentos práticos: as atrizes sociais conheciam seus deveres como professoras, no sentido de cumprimento dos encargos docentes. No entanto, durante o ERE, essas obrigações sofreram alterações a partir das novas portarias – o que exigiu uma adaptação na forma de registrar o planejamento das atividades a serem realizadas, além da comprovação de sua realização para que houvesse uma prestação de contas. Além disso, todas atividades remotas passaram por um processo de controle administrativo específico. Para algumas atrizes, as informações das portarias tinham interpretações divergentes, tornando o processo confuso; ao mesmo tempo, as reuniões remotas e o suporte da Pró-Reitoria de Graduação foram relevantes para o esclarecimento de dúvidas, apesar das decisões terem sido tomadas sem o espaço para debates.

Estrutura teleoafetiva: Algumas atrizes sociais acreditam que faltou um melhor direcionamento e organização por parte do departamento em relação às mudanças administrativas. Na percepção de algumas atrizes sociais, durante o ERE era possível aproveitar o tempo para discutir e repensar ontologicamente a universidade, para criar um ambiente melhor de trabalho. Ao mesmo tempo, o Governo Federal se mostrou bastante aquém no sentido de responder ao que estava acontecendo em relação à pandemia, priorizando a economia em detrimento da saúde da população, por meio da indicação de medicamentos sem comprovação cientifica e da discordância com medidas sanitárias, como o uso de máscara e o isolamento social, resultando no aumento de incertezas.

Entendimentos gerais: Na percepção de algumas atrizes sociais, é imprescindível que o trabalho docente seja visibilizado por meio da prestação de contas. No entanto, há uma

ineficiência dos processos administrativos, o que resulta numa sobrecarga de trabalho extra para as professoras, considerando que os registros no sistema acadêmico não são suficientes para comprovar o trabalho desenvolvido – sobretudo em relação aos processos de progressão funcional, que exigem tempo de dedicação para apresentar informações que estão disponíveis no próprio sistema acadêmico.

Arranjos materiais: O WhatsApp foi o canal principal para veicular as portarias administrativas. Além disso, as reuniões remotas realizadas pelo Google Meet propiciaram uma maior discussão sobre os detalhes das portarias, e o e-mail foi utilizado para convocação das reuniões do departamento e a troca de documentos entre docentes e o departamento.

(v) Práticas informacionais: trata-se do compartilhamento e apropriação de informações no grupo do departamento durante o ERE.

Regras: O grupo do departamento do WhatsApp foi criado como ferramenta de comunicação instantânea sobre informações relacionadas ao trabalho, visando aproximar o departamento de docentes. No entanto, algumas atrizes sociais apontaram que, durante o contexto pandêmico, houve um excesso de informações de fontes diversas, que muitas vezes não se referiam às questões laborais. Inclusive, no início da pandemia criaram um grupo chamado "Quarentena" com as mesmas pessoas, para divulgar informações que não fossem relacionadas ao trabalho; a despeito da iniciativa, a sobrecarga de informação esteve presente durante grande parte do período pandêmico.

Entendimentos práticos: A maioria das atrizes sociais sabe como fazer uso do WhatsApp, não apenas em relação ao grupo, como também por meio do envio de mensagens diretas a colegas do grupo. Na percepção de uma das atrizes sociais, o excesso de informação no grupo durante a pandemia decorreu no contexto atípico, no qual as pessoas estavam preocupadas se sobreviveriam diante da emergência sanitária. Por outro lado, uma atriz enfatizou que algumas pessoas do grupo postavam informações inadequadas, que resultavam em medo e caos, atitude considerada inconcebível para uma pessoa que atua na área da comunicação e que tem consciência dos efeitos que esse tipo de mensagem pode causar nas outras.

Estrutura teleoafetiva: Na percepção de algumas atrizes sociais, pessoas do grupo compartilharam informações relevantes sobre suas experiências no ERE, o que foi bastante útil e esclarecedor. Ao mesmo tempo, há atrizes sociais que não se sentiram seguras em participar do grupo, seja por estar há pouco tempo no departamento e não conhecer bem as pessoas, ou por não acharem que é um espaço saudável de trocas – pois nem todas as falas das pessoas do

grupo são respeitadas: apenas algumas pessoas têm seu direito de fala legitimado, havendo uma espécie de silenciamento de pessoas que não são consideradas relevantes.

Desta forma, algumas atrizes sociais preferiram participar das discussões nos subgrupos menores, formados por docentes que ministram disciplinas no mesmo curso de graduação. Nesses espaços, as atrizes consideram que o compartilhamento de informações e a troca de experiências foram bastante exitosas. Ao mesmo tempo, algumas atrizes preferiram interagir diretamente com algumas colegas com quem tinham mais proximidade do que participar das discussões do grupo.

Entendimentos gerais: De uma maneira geral, as atrizes sociais compartilharam informações relevantes sobre suas experiências no ERE. No entanto, muitas delas atuaram e se sentiram mais acolhidas nos grupos menores, ou com colegas que dividiram disciplinas e com quem tenham maior afinidade. De todo modo, houve uma disposição em aprender e ensinar por meio da troca de informações.

Arranjos materiais: O aplicativo de WhatsApp foi a principal ferramenta usada nesse tipo de prática. Porém, o Google Meet também foi adotado nas reuniões de departamento, que foram consideras informativas em relação ao ERE.

(vi) Práticas de Saúde e Cuidado: abrangem as atividades voltadas para a prevenção de problemas de saúde física e mental durante o ERE, incluindo o cuidado com familiares no contexto pandêmico.

Regras: As medidas sanitárias orientadas pela Organização Mundial da Saúde, que incluíam formas de prevenção do contágio com o coronavírus, estiveram no centro das regras dessa prática. No entanto, pode-se incluir cuidados com a saúde mental e com a conciliação entre as demandas profissionais e pessoais, visando mitigar o estresse.

Entendimentos práticos: A emergência de saúde atingiu a população como um todo, em razão da gravidade da doença e do grande número de mortes; portanto, a questão da saúde tornou-se central nesse período, sobretudo no que antecedeu a criação das vacinas. Portanto, as atrizes sociais buscaram seguir as orientações da OMS, como o uso de máscara e o isolamento social, que, por sua vez, resultou em problemas de saúde mental para algumas atrizes sociais.

Estrutura teleoafetiva: Ansiedade, incerteza, medo, angústia e pânico foram algumas das emoções apontadas pelas atrizes sociais no contexto pandêmico. Além disso, o número crescente de mortes decorrentes da covis-19, inclusive de parentes e colegas da universidade. A saúde mental das(os) discentes foi apontada como uma preocupação para as atrizes sociais, tornando o cenário ainda mais complexo.

Algumas atrizes sociais atuaram no trabalho de cuidado dos pais idosos, o que resultou, além do desgaste emocional, em uma sobrecarga de trabalho para gerenciar esses cuidados em conciliação com as demandas da universidade. Em síntese, lidar com a prevenção do coronavírus e com a preservação da saúde mental teve centralidade durante o ERE.

Entendimentos gerais: Contribuir com o processo de ensino aprendizagem no ERE, visando manter a qualidade das aulas, e ao mesmo tempo manter-se com a mente e o corpo saudável foi uma questão imprescindível nesse contexto. Inclusive, uma das atrizes adquiriu o hábito de meditar por meio de um aplicativo, o que a ajudou a gerenciar a ansiedade durante esse período, hábito cultivado até os dias atuais.

Arranjos materiais: smartphone e notebook (celular, WhatsApp, Google Meet, aplicativos de redes sociais e sites), televisão e rádio foram os principais veículos usados na circulação de informações sobre saúde, e até telemedicina, já que durante esse período foi necessário evitar consultas médicas presenciais em razão do contágio com o coronavírus.

Diante do exposto, os pacotes de práticas e arranjos materiais estão interligados nas seis práticas das atrizes sociais que foram mapeadas na pesquisa. Tais pacotes influenciam e são mutuamente influenciados pelo contexto do ERE durante a pandemia.

7.4.3 Objetivo específico nº 3

Elencar práticas emancipatórias e aprendizados que emergiram das estruturas afetivas no grupo de um departamento da UFPB.

As práticas emancipatórias e aprendizados que emergiram do grupo do departamento analisado consideram que a relação entre as atrizes sociais e as(os) demais participantes do grupo não surgiram apenas no grupo, tendo em vista que os dados da pesquisa revelaram práticas informacionais advindas dos subgrupos do departamento, formado por docentes que ministram disciplinas no mesmo curso de graduação, das relações diretas entre as atrizes sociais, e em outros canais de comunicação. Além disso, o grupo é uma extensão das relações sociais entre as pessoas vinculadas ao departamento que interagiram presencialmente antes e depois do contexto pandêmico.

Para responder ao objetivo específico supracitado, apresentam-se as categorias das perguntas números 10, 11, 12, 13 e 14 da entrevista que abordam a temática.

A pergunta nº 10 identificou a capacidade de adaptação das atrizes sociais diante do novo cenário informacional, decorrente da instauração do ERE. O Quadro 48 descreve a percepção das atrizes sobre esse aspecto.

Quadro 48 – Categorias da pergunta nº 10

Pergunta nº 10 - Como você avalia a sua capacidade de adaptação às mudanças impostas pelo Ensino Remoto Emergencial?
Categoria
Possível
Rápida
Boa
Razoável

Fonte: Autoria própria, 2024

Com a implantação do Ensino Remoto Emergencial as atrizes sociais passaram a lidar com um novo cenário informacional, no qual a adaptação foi o único caminho possível, tendo em vista que elas não tinham qualquer tipo de escolha diante das novas diretrizes em relação à prática docente. Portanto, ao mesmo tempo em que foi necessário adquirir novas competências informacionais, elas foram sendo postas em prática. Considerando o tempo de adaptação disponível, algumas atrizes acreditam que elas desenvolveram o que foi necessário para lidar com as mudanças impostas.

Algumas atrizes avaliam sua capacidade de adaptação como sendo **Boa** e **Rápida**, enquanto outras acreditam que esse processo foi **Razoável,** em decorrência das dificuldades de transição de disciplinas práticas e laboratoriais do modelo presencial para o remoto.

No âmbito da conciliação entre os espaços profissional e doméstico, após o término do ERE, as atrizes divergem em três categorias descritas no Quadro 49.

Quadro 49 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 11

Pergunta nº 11- O que mudou depois da pandemia na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas profissionais?		
Categoria		
Melhor	Pior	Equivalente
Subcategoria		
Delimitação de horário	Convivência humana	Deslocamento
Demanda dupla na pandemia	Mais trabalho	Nova forma de trabalho
Retorno a privacidade	Puerpério	

Fonte: Autoria própria, 2024

O retorno das aulas presenciais também trouxe a necessidade de adaptação, o que para algumas atrizes sociais resultou numa melhora no processo de conciliação entre o espaço profissional e doméstico, como por exemplo: uma melhor delimitação do horário de trabalho; uma redução da sobrecarga enfrentada no ERE advinda da produção de videoaulas; e uma maior privacidade, tanto em relação às aulas quanto ao espaço de trabalho dentro de casa.

A volta do ensino presencial mostrou-se desafiadora em virtude da necessidade de reaprender a conviver com as pessoas após um longo período de isolamento social. Além disso, algumas atrizes sociais perceberam um aumento de trabalho em virtude das ferramentas digitais adotadas no ERE, que permaneceram em uso após esse período. Para uma das atrizes, o retorno ao presencial foi agravado por sua vivência no período em virtude do puerpério, momento em que não dispunha de uma rede de apoio, e que também não se sentiu acolhida pela estrutura institucional.

Algumas atrizes sociais acreditam que, com o fim da pandemia, a conciliação ficou equivalente, considerando o tempo com o deslocamento para a universidade. Ao mesmo tempo, durante o período remoto, o trabalho docente incorporou novas práticas, como reuniões remotas, que são mais eficientes para algumas finalidades, como a de orientação. De maneira que há pontos positivos e negativos, tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial.

No que se refere aos novos aprendizados adquiridos no período do ensino remoto, a pergunta nº 12 apresenta as respostas das atrizes em duas categorias: **Técnica** e **Metodológica**, conforme descrito no Quadro 50.

Quadro 50 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 12

Pergunta nº 12- Você precisou aprender uma nova metodologia de ensino ou ferramenta digital para uso no ERE? Como esses novos aprendizados influenciaram a sua prática docente?	
Categoria	
Técnica	Metodológica
Subcategoria	
Ferramentas digitais	Discente
Não	
Tentativa	Recursos metodológicos
Aula remota	

Fonte: Autoria própria, 2024

Entre os aprendizados desenvolvidos durante o período do ERE, as atrizes sociais apontaram o desenvolvimento de competências técnicas, como o uso de novos softwares e aplicativos voltados para a produção podcast, edição de vídeos, narração de PowerPoint e Quiz, o envio de atividades pelo sistema e a digitalização de material. Algumas atrizes permaneceram usando ferramentas que já usavam para outras finalidades, ou tentaram aprender novas, mas essa tentativa não foi consolidada, e, entre as novas ferramentas, uma delas respondeu que não faria mais aula síncrona de forma remota, em razão da dificuldade de interação com discentes.

A metodologia adotada no ERE propiciou mudanças na prática docente como: um maior foco na relação com discentes, considerando a diversidade e a valorização da participação; a

disponibilização de avaliações pelo sistema, com mais tempo para a realização; a busca por tornar as aulas mais objetivas e atrativas; e a adoção de análise fílmica e diário de bordo.

Quanto à influência dos aspectos relacionados à identidade de gênero na atuação docente e na pesquisa, as categorias de respostas são apresentadas no Quadro 51, que se refere a pergunta de nº 13 da entrevista.

Quadro 51 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 13

Pergunta nº 13 - Você acredita que a sua identidade de gênero influenciou e influencia na sua carreira como docente e pesquisadora?		
Categoria		
Docência	Pesquisa	Docência/ Pesquisa
Subcategoria		
Patriarcado	Invisibilidade	Identificação
Machismo estrutural	Maternidade	Escolha
Concurso Público	Acolhimento	Respeito
Gestão		

Fonte: Autoria própria, 2024

A universidade é considerada um espaço marcado pelo patriarcado, machismo estrutural e o silenciamento das mulheres. Portanto, na docência, as atrizes sofrem diariamente violência de gênero. Esse aspecto também foi vivenciado na realização de concurso público e na gestão, onde as demandas não são atendidas de forma equitativa em relação ao gênero. Como pesquisadora, uma das atrizes sente que seu trabalho é desvalorizado por atuar em um ambiente masculino. A maternidade é uma das barreiras apontadas na produção científica, e uma das atrizes sente-se acolhida por atuar em uma área de pesquisa eminentemente feminina.

Na docência e na pesquisa, uma das atrizes acredita que as(os) discentes se identificam com a sua atuação em razão dela trabalhar na área de gênero. Percebe-se também que as escolhas e o respeito no espaço acadêmico são decorrentes da posição de gênero.

Em relação à saúde mental das atrizes sociais durante e após o Ensino Remoto Emergencial, as percepções das atrizes sociais são descritas no Quadro 52.

Quadro 52 – Categorias e subcategorias da pergunta nº 14

Pergunta nº 14- Como você avalia sua saúde mental durante e depois do ERE?		
Categoria		
Durante	Depois	Durante/Depois
Subcategoria		
Não existiu	Melhor	Tranquilo
Muito forte		
Doloroso	Muito difícil	Pior
Mediana		

Fonte: Autoria própria, 2024

Na percepção das atrizes sociais, a saúde mental foi bastante impactada durante o ERE, em decorrência das incertezas, do isolamento social, medo de contaminação pelo coronavírus e doença na família. Para uma das atrizes sociais nesse período sua saúde mental foi considerada mediana, não havendo uma piora considerável.

No retorno ao ensino presencial, as atrizes sociais acreditam que houve uma melhora na saúde mental, pois isso trouxe uma maior segurança em relação aos resultados do trabalho docente, o fim do isolamento social, práticas de autocuidado, mudança no cenário político, e a capacidade da ciência no desenvolvimento de vacinas. Para uma das atrizes sociais, o retorno ao trabalho presencial foi bastante difícil, em razão da necessidade de lidar com as demandas psicológicas das(os) estudantes decorrentes do período pandêmico.

Durante e após a implantação do ERE, a percepção de uma das atrizes sociais é que sua saúde mental estava bem. Por outro lado, uma das atrizes acredita que sua saúde mental piorou na pandemia e não melhorou com o retorno das aulas presenciais.

Para Lloyd (2014, 2015) o processo de resiliência informacional envolve as etapas de **Orientação**, **Ajustamento e Ressignificação** para lidar com o estado de incerteza informacional e buscar novas fontes de informação. Portanto, o processo de adaptação das atrizes sociais abrange a primeira e segunda etapa.

Nesse sentido, infere-se que as atrizes sociais transitaram entre as etapas de Orientação e Ajustamento, ao se adaptarem ao novo cenário informacional por meio do processo de busca de informações, que resultaram no desenvolvimento de novas competências necessárias para a atuação no ERE. Ao mesmo tempo em que desenvolveram a Ressignificação ao incorporar novos conhecimentos na prática docente, inclusive após o ERE.

Além dos aprendizados voltados para o ERE, como o uso de novas ferramentas digitais e metodologias de ensino, as atrizes sociais desenvolveram práticas emancipatórias que propiciaram lidar com as questões de conciliação entre os espaços profissionais e doméstico, como a limitação do tempo de trabalho em casa – assim como enfrentaram desafios no retorno das aulas presenciais, com a necessidade de reaprender a conviver socialmente e lidar com as demanda psicológicas das(dos) discentes pós-pandemia.

A saúde mental exigiu atenção em virtude das consequências da pandemia, sendo necessário desenvolver práticas de autocuidado. Ao mesmo tempo, as mudanças no cenário político e a criação das vacinas propiciaram a crença em um futuro melhor.

A identidade de gênero é um agravante para as condições de trabalho, tanto na docência quanto na pesquisa. Portanto, as atrizes sociais lidam com um ambiente estruturalmente

machista, que resulta na luta diária para superação de barreiras na ciência – sobretudo em relação à maternidade, que não desqualifica a competência das atrizes sociais, mas as colocam em condições desiguais às dos homens. As violências de gênero sofridas influenciam as escolhas de temas na pesquisa, espaço também que carece de reconhecimento, quando é marcado pela maior presença de homens. Portanto, as práticas emancipatórias de gênero na vida profissional das atrizes sociais consistem em um exercício permanente.

7.4.4 Objetivo geral:

Analisar como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba no Ensino Remoto Emergencial.

Os dados do campo demonstram que as práticas informacionais que emergiram do grupo do WhatsApp do departamento contribuíram para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero, já que as atrizes sociais adquiriram novas competências sobre a prática docente e procedimentos administrativos no ERE, bem como foram expostas a ativismos sobre as assimetrias de gênero que ocorrem no grupo.

Porém, esse não foi o principal meio de interação entre as atrizes sociais. Destaca-se que os subgrupos do departamento, o contato direto com outras(os) colegas e a ministração de disciplinas em dupla promoveram uma conexão entre as atrizes sociais, propiciando a troca de experiências sobre a prática docente, resultando na transição do estado de incerteza informacional. Além disso, iniciativas de caráter individual, como a realização de cursos, o aprendizado de novas ferramentas digitais e metodologias de ensino, e o acompanhamento da atuação de docentes de outras universidades foram imprescindíveis para que essa a transição ocorresse de forma a ressignificar o cenário informacional adverso e desconhecido. A relação com discentes teve papel importante neste período, tendo em vista que influenciou mudanças na prática docente a partir da valorização da participação, a busca por tornar as aulas mais objetivas e atrativas, a percepção da importância da individualização do processo de ensino aprendizagem, e a escuta ativa das demandas das(dos) discentes.

Quanto à questão de gênero, constatou-se que algumas atrizes sociais atuam de forma política no grupo do departamento, combatendo falas de caráter machista e misógino, tendo em vista que o departamento é considerado um espaço de trabalho violento, não saudável e machista. Algumas atrizes não se sentem apoiadas ou seguras nesse ambiente; inclusive, há relatos de violência de gênero cometidas por homens e por mulheres do departamento. Outro

aspecto apontado é o fato de que nem todas as pessoas têm suas falas consideradas e respeitadas, sendo apenas algumas que têm a fala livre no grupo e que não são silenciadas.

Portanto, o grupo do departamento no WhatsApp é permeado de conflitos, inclusive de gênero, que diminuem as chances de uma conexão coletiva entre as(os) participantes. Ressalta-se que no grupo há homens e mulheres, que estão vinculados unicamente pelas relações de trabalho, e que ministram disciplinas em três cursos diferentes. Além disso, a sobrecarga de informações, infodemia e comunicação violenta em relação aos deveres administrativos foram alguns aspectos que desencorajaram a participação das atrizes sociais no grupo.

Brasileiro (2017) destaca o aspecto colaborativo e coletivo da resiliência informacional. Porém, os resultados desta pesquisa demonstram que as relações conflituosas no grupo do departamento não propiciaram essa "consciência coletiva voltada para o bem comum", por não resultar numa coesão social, como apontada pelo autor (2017). Acredita-se que esse aspecto pode ter emergido nas interações das atrizes fora do grupo do departamento. Ademais, a noção de "bem comum" evidenciada por Brasileiro (2017) tem um caráter relativista, pois em grupos heterogêneos, em razão da diversidade de interesses individuais e coletivos, a coesão social construída em torno de um bem para todas(os) pode não ser efetivada.

Ressalta-se que o campo empírico desta tese está inserido no campo científico, que é marcado por disputas entre os agentes (Bourdieu, 1975). Essas disputas envolvem também as assimetrias de gênero, tendo em vista que as mulheres que atuam na ciência enfrentam segregações horizontais e verticais (Olinto, 2011) em busca do reconhecimento e legitimidade científica. Ademais, o grupo do departamento é formado majoritariamente por homens, resultando em discursos machistas e no silenciamento das atrizes sociais.

Diante disso, defende-se que a resiliência informacional de gênero agrega elementos do conceito de resiliência informacional (Lloyd, 2014, 2015, Brasileiro 2017), articulados à identidade de gênero das atrizes sociais na atuação como docentes e pesquisadoras e na conciliação entre os espaços profissional e doméstico, a partir da Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, Kergoat, 2007).

Portanto, considera-se que a resiliência informacional de gênero que emerge das práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis se desenvolve a partir de uma conexão coletiva que mobiliza afetos de caráter formativo e socioemocional, favorecendo a construção de competência em informação e de práticas emancipatórias no contexto do Ensino Remoto Emergencial, quando há interesses pessoais, profissionais e de gênero em comum.

Essa pesquisa aponta que nos grupos menores há uma maior participação, em razão das relações serem consideradas mais saudáveis, seguras e baseadas no respeito à identidade de

gênero. Além disso, a superação do estado de incerteza informacional abrange o caráter individual na busca e apropriação de informações em prol da ressignificação do cenário informacional adverso. Em síntese, a resiliência informacional de gênero decorre do desenvolvimento de competências em informação e de gênero visando ressignificar um cenário complexo, no qual a identidade de gênero é determinante.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis de professoras da Universidade Federal da Paraíba durante o Ensino Remoto Emergencial contribuíram para desenvolver a resiliência informacional de gênero. Para compreender e explicar essa questão recorreu-se aos conceitos: resiliência informacional (Lloyd, 2014, 2015; Brasileiro, 2017), práticas informacionais (Araújo, 2016, 2017) e Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, Kergoat, 2007) por meio da abordagem da Teoria da Prática Social (Schatzki, 1991, 2003, 2016).

Visando compreender e explorar as dimensões que cercam o fenômeno em análise, o trabalho apresentou uma discussão teórica sobre a pandemia de covid-19 no Brasil, trazendo aspectos informacionais e os impactos na vida das mulheres brasileiras. Abordou a questão da mulher no contexto capitalista por meio do movimento feminista, gênero e a Divisão Sexual do Trabalho. Discutiu a participação das mulheres na ciência e na Ciência da Informação, teceu considerações históricas sobre a inserção da mulher na educação brasileira, as universidades públicas no Brasil, e contextualizou a professora do ensino superior durante a pandemia.

As duas principais pesquisas sobre resiliência informacional na área da Ciência da Informação, desenvolvidas por Lloyd (2014, 2015) e Brasileiro (2017), que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, abordam a questão da informação sobre saúde. O primeiro tem como sujeitos as pessoas refugiadas recém-chegadas na Austrália, e o segundo mulheres

brasileiras grávidas do primeiro filho que se conectaram por meio de um grupo de WhatsApp para compartilhar a experiência da maternidade.

Na pesquisa de Lloyd (2014, 2015) os sujeitos lidam com uma mudança territorial que impacta nas suas percepções socioculturais, envolvendo a língua e os valores culturais que os conectam ao seu território. No estudo de Brasileiro (2017) não há esse deslocamento geográfico; porém, há uma ruptura no contexto de vida pessoal das participantes diante da maternidade que também implica em mudanças socioculturais, que resultam em alterações de caráter pessoal, emocional e relacional. Em ambos os estudos, essas rupturas dificultam a tomada de decisões sobre as informações de saúde.

Em comparação com essas análises, nossa pesquisa abrange professoras do ensino superior que não vivenciaram uma mudança geográfica, e que experienciam uma ruptura na noção do tempo e do espaço na prática docente, que deixou de ser presencial com a instauração do Ensino Remoto Emergencial. A emergência sanitária resultou em incertezas em relação às medidas sanitárias de prevenção à covid-19, houve muitas mortes e os aspectos informacionais sobre saúde foram marcados por desinformação e infodemia.

O campo empírico faz parte do campo científico, um espaço de disputa no qual os agentes são ao mesmo tempo pares e concorrentes na luta pelo monopólio da competência científica (Bourdieu, 1976). Além disso, o grupo do departamento é formado majoritariamente por homens, o que torna a identidade de gênero determinante na atuação das atrizes sociais como professoras e como cientistas. Articulados a essas questões, os dados da pesquisa apontam que o caráter colaborativo não é um aspecto preponderante nas relações de trabalho no âmbito do departamento, em razão das violências de gênero e as formas de silenciamento das atrizes sociais no grupo.

Para responder à questão de pesquisa, além da revisão de literatura, recorremos à aplicação de um questionário e entrevista semiestruturada com oito atrizes sociais, que fazem parte de um grupo de WhatsApp vinculado a um departamento da Universidade Federal da Paraíba. As entrevistas foram sistematizadas e analisadas por meio da técnica categorial da análise de conteúdo (Bardin, 2020).

Com base nos resultados da pesquisa, buscou-se descrever o estado de incerteza informacional de professoras do ensino superior acerca das questões de gênero na prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pandemia trouxe desafios significativos, incluindo desinformação sobre a doença, falta de vacinas, medidas sanitárias e a gestão governamental, que impactaram a saúde mental das professoras. No contexto da prática docente, o ERE provocou mudanças na forma de trabalho, na relação com os estudantes e na

falta de separação entre espaço público e privado, exigindo adaptações e aprendizados para lidar com um cenário informacional complexo e desconhecido. As barreiras de interação incluem questões de gênero, informacionais e nas relações humanas. A sobrecarga de informações e confiança, conforme apontado por Lloyd (2014, 2015), e as barreiras emocionais, diaspóricas, de interação e de rede, segundo Brasileiro (2017), também estiveram presentes nos resultados.

As práticas informacionais no grupo do departamento revelam relações de trabalho nem sempre saudáveis e acolhedoras, com silenciamento de vozes, atitudes machistas e violentas. Por outro lado, algumas professoras sentiram solidariedade, combateram discursos misóginos e colaboraram em subgrupos. O desenvolvimento de competências em informação ocorreu tanto individualmente, com o aprendizado de ferramentas digitais e novas metodologias, quanto coletivamente, envolvendo estudantes, apoio institucional e compartilhamento de conhecimento.

A incerteza em relação às questões de gênero manifestou-se na conciliação entre demandas domésticas, de cuidado e profissional. O ativismo feminista foi positivo, mas algumas professoras sentiram que esse apoio se limitou a questões de trabalho, especialmente nos subgrupos do departamento. Portanto, o estado de incerteza informacional vivenciado pelas professoras vai além da necessidade de informações sobre o ERE, abrangendo aspectos de saúde, emocionais, pessoais, relacionais, governamentais e de gênero.

Realizou-se o mapeamento das práticas situacionais das atrizes sociais a partir das seguintes categorias propostas por Theodore Schatzki: Regra, Entendimento prático, Estrutura teleoafetiva, Entendimentos gerais e Arranjos materiais. Como resultado, foram analisadas e descritas seis práticas: de aprendizado, da docência, de gênero, institucionais, informacionais e de saúde e cuidado. Com isso, foi possível compreender como as atrizes sociais atuaram durante o ERE na mediação entre as dimensões microssociais e macrossociais, por meio das práticas informacionais que emergiram da interação no grupo do departamento que influenciaram e foram influenciadas pelo contexto, a partir da relação subjetiva com a informação. Ressalta-se que a pesquisa apontou que essas práticas não estão circunscritas ao grupo do departamento, tendo sido desenvolvidas também a partir de subgrupos que vinculam as atrizes sociais.

Para compreender o processo de resiliência informacional de gênero, elencou-se as práticas emancipatórias e aprendizados que emergiram das estruturas afetivas no grupo de um departamento da UFPB. Os resultados apontam que o processo de adaptação foi imposto pelo novo cenário informacional, portanto não foi uma questão de escolha. Os aprendizados surgiram não apenas no grupo do departamento, foram provenientes também dos subgrupos do

departamento, das relações diretas entre as atrizes sociais e de outros canais de comunicação. As atrizes sociais transitaram entre as etapas de Orientação e Ajustamento (Lloyd, 2014, 2015) por meio da busca de informações e desenvolvendo competências em informação que resultaram no aprendizado de ferramentas digitais e metodologias de ensino, que permaneceram em uso mesmo após o ERE.

As atrizes sociais desenvolveram práticas emancipatórias para lidar com questões de conciliação entre os espaços profissionais e domésticos. Enfrentaram desafios no retorno das aulas presenciais, reaprendendo a conviver socialmente e lidando com as demandas psicológicas das(os) discentes após a pandemia. A saúde mental exigiu atenção, e as mudanças no cenário político e a criação das vacinas trouxeram esperança em um futuro melhor.

Ressalta-se que a identidade de gênero afeta as condições de trabalho na docência e na pesquisa, em razão de serem espaços estruturalmente machistas. A luta para superar as barreiras na ciência é diária, e ainda maior para as pesquisadoras que são mães. As violências de gênero influenciam as escolhas de temas na pesquisa, em um espaço que carece de reconhecimento, especialmente quando há uma maior presença masculina. Portanto, as práticas emancipatórias de gênero na vida das atrizes sociais são um exercício constante.

Com base nos resultados descritos, defende-se a tese de que a resiliência informacional de gênero que emerge das práticas informacionais mediadas por aplicativo de dispositivos móveis se desenvolve a partir de uma conexão coletiva que mobiliza afetos de caráter formativo e socioemocional, favorecendo a construção de competência em informação e de práticas emancipatórias no contexto do Ensino Remoto Emergencial, quando há interesses pessoais, profissionais e de gênero em comum.

Esta pesquisa contribuiu para a ampliação do conceito de resiliência informacional, a partir de uma perspectiva de gênero. Discutiu implicações sociais e informacionais da pandemia de covid-19, um fenômeno social de proporção global, na saúde e na educação, por meio da percepção de professoras de uma universidade pública no nordeste brasileiro. Ao mesmo tempo, propiciou revelar os impactos na prática docente durante o ERE, com o rompimento das fronteiras entre o espaço público e o espaço privado, já que o espaço doméstico foi invadido pela sala de aula virtual. Tais aspectos estão em consonância com a dimensão social da Ciência da Informação a partir dos estudos das práticas informacionais.

Entre as limitações desse estudo, destaca-se o fato de a coleta de dados ter sido realizada em abril de 2024, quatro anos após o início da pandemia, o que pode ter resultado em alterações das memórias sobre esse período, por parte das atrizes sociais. Ao mesmo tempo, esse intervalo

de tempo permitiu analisar o fenômeno da pandemia e suas implicações na prática docente a partir de um distanciamento que pode propiciar uma compreensão mais madura dos fatos.

Acredita-se que este trabalho pode ter desdobramentos por meio de pesquisas sobre gênero na educação pública superior, propiciando a elaboração de políticas de informação institucionais que pautem as relações de trabalho baseadas nas assimetrias de gênero, contribuindo para construção de espaços de acolhimento à diversidade e ao respeito entre os gêneros para docentes, discentes e técnicas(os).

REFERÊNCIAS

ACCIOLY DE VASCONCELOS, Verônica. Coronavírus e violência de gênero contra a mulher no espaço doméstico: pandemias cruzadas. **Cadernos de Informação Jurídica (Cajur)**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. p.62–84, 2020. Disponível em: https://shre.ink/ccge Acesso em: 25 fev. 2023.

ALMEIDA, Carlos Cândido de; MANUEL, Rosa San Segundo. Epistemologias feministas e Ciência da Informação: estudos e implicações. **Informação & Informação**, v. 26, n. 4, p. 76-108, 2021.

ALMEIDA, Daniela P. D. R. *et al*. Paradigmas contemporâneos da ciência da informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição,** v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/142968. Acesso em: 24 fev. 2023.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da e WENETZ, Ileana. A Representatividade Feminina e o Exercício da Docência no Ensino Superior. **Interseções,** Rio de Janeiro, v. 23 n.3, p.577-600, jan. 2022.

ARAÚJO, Carlos A. Á. Abordagem interacionista de estudos de usuários da informação. **Ponto de Acesso**, v. 4, n. 2, p. 2-32, 2010.

ARAÚJO, Carlos A. Á. Estudos de usuários da informação: comparação entre estudos de uso, de comportamento e de práticas a partir de uma pesquisa empírica. **Informação em Pauta,** v. 1, n. 1, p. 61-78, 30 jun. 2016. Disponível em: https://shre.ink/ccRs . Acesso em: 7 set. 2022

ARAÚJO, Carlos A. A. O fenômeno da pós-verdade e suas implicações para a agenda de pesquisa na ciência da informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 25, p. 1-17, 2020a. Disponível em: https://shre.ink/ccgb Acesso em: 05 fev. 2023.

ARAÚJO, Carlos A. Á. O que são "práticas informacionais"? **Informação em pauta**, Fortaleza, v. 2, n. esp., p. 217-236, out. 2017. Disponível em: https://shre.ink/ccRl .Acesso em: 05 set. 2022.

ARAÚJO, Carlos A. Á. Os estudos em práticas informacionais no âmbito da Ciência da informação. In: ALVES, Edvaldo Carvalho ... *et al.* (Orgs.). **Práticas informacionais: reflexões teóricas e experiências de pesquisa.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

ARAÚJO, Carlos A. A. Pós-verdade: novo objeto de estudo para a ciência da informação. **Informação & Informação**, v. 26, n. 1, p. 94-111, 2021. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/158862. Acesso em: 09 jun. 2022.

ARAÚJO, Carlos. A. Á. O Sujeito Informacional no cruzamento da Ciência da Informação com as Ciências Humanas e Sociais. In: XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2013, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Itajubá, 2013. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/184429. Acesso em: 10 out. 2022.

ARAÚJO, Eliany A. A construção social da informação: dinâmicas e contextos. **DataGramaZero**, v. 2, n. 5, 2001. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/5227. Acesso em: 24 fev. 2023.

ARAÚJO, Sabrina S. A presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005. **XIII Encontro Regional de História**: História e democracia: possibilidades do saber histórico. Coxim/MS, 2016a. Disponível em: https://shre.ink/cctl. Acesso em 10 dez. 2022.

AVAAZ; SBIm - SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES. **As fakes news estão nos deixando doentes?** São Paulo: Avaaz, nov. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3bAYwIs Acesso em: 27 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BERGER, Peter. BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade? In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. /livros Técnicos e Científicos, 2004.

BERTI, Ilemar C. L. W.; ARAÚJO, Carlos A. V. Estudos de usuários e práticas informacionais: do que estamos falando? **Informação & Informação**, v. 22, n. 2, p. 389-401, 2017. DOI: 10.5433/1981-8920.2017v22n2p389 Acesso em: 28 set. 2022.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e democracia. **Dados**, v. 59, p. 719-754, 2016.

BIROLI, Flávia. Responsabilidades, cuidado e democracia. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 81-117, 2015.

BIROLI, Flávia; QUINTELA, Débora Françolin. Divisão sexual do trabalho, separação e hierarquização: contribuições para a análise do gênero das democracias. **Política & Trabalho-Revista de Ciências Sociais**, p. 72-89, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.

BOURDIEU, Pierre. *Le champ scientifique.* ***Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales***, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero. Disponível em: https://shre.ink/ccg7 Acesso em 10 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre**. Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL Presidência da República. Decreto nº 9.05, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/efyR6 . Acesso em: 14 nov. 2022.
BRASIL Presidência da República. Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/dtHY0 . Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL Presidência da República. Lei Complementar nº 150, de 1 de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005 [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm . Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL Presidência da República. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em 8 fev. 2023

BRASIL Presidência da República. Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em: encurtador.com.br/lBCTZ . Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **DataSUS.** Painel Coronavírus. Brasília: BRASIL, 2024. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/ Acesso em 8 ago. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://shre.ink/ccte Acesso em 24 jan. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União** Brasília: 2020b. Disponível em: encurtador.com.br/eCF45. Acesso em 5 set.2022

BRASIL. Presidência da República, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/csCDK . Acesso em 16 fev. 2023

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional 72, de 2 de abril de 2013.Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013. Disponível em: https://shre.ink/ccrs. Acesso em: 14 nov. 2022.
BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; [...]. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2006. Disponível em: https://shre.ink/phL . Acesso em: 14 nov. 2022

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm . Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.925, de 17 de julho de 2024. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de conclusão de cursos ou de programas para estudantes e pesquisadores da educação superior, em virtude de parto, de nascimento de filho, de adoção ou de obtenção de guarda judicial para fins de adoção; e altera a Lei nº 13.536, de 15 de dezembro de 2017, para disciplinar a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de **Diário Oficial da União**, Brasília, 2024a. Disponível em: https://abrir.link/NaqpK . Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: https://shre.ink/I0gj5 . Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF reconhece competência concorrente de estados, DF, municípios e União no combate à Covid-19. **Portal do Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/nrvUV Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASILEIRO, Fellipe S. Dimensões analíticas da resiliência informacional em ecossistemas digitais. In: FREIRE, Gustavo H. de A.; FREIRE, Isa M. (orgs.). **Comunicação científica em rede**. Rio de Janeiro: IBICT, 2022.

BRASILEIRO, Fellipe S. **Resiliência informacional**: modelo baseado em práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, João Pessoa, 2017.

BRASILEIRO, Fellipe S.; FREIRE, Gustavo H. A. Práticas informacionais ritualizadas: a construção da resiliência através das tecnologias de informação móveis. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/28487. Acesso em: 24 dez. 2022.

BRIGUGLIO, Bianca; GRECCO, Fabiana Sanches. LINDÔSO, Raquel Oliveira; LAPA, Thaís de Souza. Evidências da plasticidade e atualidade da divisão sexual do trabalho a partir de quatro modalidades concretas. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, *[S. l.]*, v. 1, n. 53, p. 53–71, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.50876. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/50876. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRISOLA, Anna Cristina C. de A. S. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano:** diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. (Tese) Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur C. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. **Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/102819. Acesso em: 24 fev. 2023.

BUENO, Flávia T. C.; SOUTO, Ester P.; MATTA, Gustavo C. Notas sobre a Trajetória da Covid-19 no Brasil. In: MATTA, Gustavo C.; REGO, Sergio; SOUTO, Ester P.; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080320.0013. Acesso em: 05 dez. 2022.

BUFREM, Leilah S.; ALVES, Edvaldo C. **A dinâmica da pesquisa em Ciência da Informação**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

BUFREM, Leilah S.; COSTA, F. D. O.; GABRIEL JUNIOR, Rene. F.; PINTO, José S. P. Modelizando práticas para a socialização de informações: a construção de saberes no ensino

superior. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.brapci.inf.br. Acesso em 10 ago. 2022

BUFREM, Leilah Santiago; NASCIMENTO, Bruna Silva do. A questão do gênero na literatura em Ciência da Informação. **Em Questão**, v. 18, n. 3, p. 199-214, 2012.

BURNI, Aline; TAMAKI, Eduardo R. Bolsonaro virou 'super-herói populista' na pandemia, diz pesquisa da UFMG. [Entrevista concedida a] Eduardo Militão. **Uol Notícias,** São Paulo, 2020. Disponível em: https://shre.ink/cUTz . Acesso em: 10 nov. 2022

CACETE, Núria H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CAMILO, Rodrigo dos S. Discurso, discurso meu, diga-me: quem sou eu? A representação social de resistência da presidenta Dilma Rousseff em tempos de crise. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 113–140, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8641. Acesso em: 24 fev. 2023.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação e Biblioteconomia, 2003. 1 CD-ROM.

CARMO, Jefferson Carriello do; ESPÍNDOLA, Helena Setsuko Del Mastro. Divisão sexual do trabalho e sua relação com a ciência, tecnologia e educação. **Série-Estudos**, v. 28, n. 63, p. 223-242, 2023.

CAVALCANTE, Ricardo B.; BRAZ, Patrícia R.; TAVARES, Thaís B.; CARBOGIM, Fabio da C.; FARIA, Luciane R. de. Genealogia do Conceito Infodemia In: Cavalcante RB, Castro EAB, (Orgs.). **Infodemia:** gênese, contextualizações e interfaces com a pandemia de covid-19. Brasília, DF: Editora ABen; 2022. p. 32-44 (Serie Enfermagem e Pandemias, 7) Disponível em: https://doi.org/10.51234/aben.22.e10.c04 Acesso em 10 fev.2023.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* Atlas da Violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://shre.ink/ccGt. Acesso em: 10 out. 2022

COLLINS, Randall. ***Interaction Ritual Chains***. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

CONTANDA, Fernando Coutinho. Morte de trabalhadora doméstica por coronavírus escancara falta de políticas para proteger a classe. [Entrevista concedida a] Fernanda da Costa. **Jornal da Universidade (UFRGS**), Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/morte-de-trabalhadora-domestica-por-coronavirus-escancara-falta-de-politicas-para-proteger-a-classe/ . Acesso em: 10 nov. 2022

CÔRTES, Gisele Rocha; MARTINS, Gracy Kelli. Protagonismo social das mulheres na Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: apontamentos iniciais. In: **O protagonismo da mulher na biblioteconomia e ciência da informação**: celebrando a contribuição intelectual e profissional de mulheres latino-americanas. / Franciéle Carneiro

Garcês da Silva; Nathália Lima Romeiro (Org.). - Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota)

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, **Estudos feministas**, Florianopólis, v. 10, n. 1, p.171-189, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

CUNHA, Luiz A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, Murilo B. da. Metodologias para estudo dos usuários de informação cientifica e tecnológica. **R. Bibliotecon.** Brasília: v. 10, n. 2, 5-19 jul./dez. 1982.

CUNHA, Washington D. dos S.; SILVA, Rosemaria J. V. 2010. **A educação feminina do século XIX:** entre a escola e a literatura**. Gênero,** Niterói, v. 11, n. 1, p. 97-106, 2. sem. 2010.

CUNHA. Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDES, Suely F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 4a. reimp.2021.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Teto de vidro, piso pegajoso e desigualdade de gênero no mercado de trabalho brasileiro à luz da economia feminista: por que as iniquidades persistem?. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, n. 26, p. 79-104, 2019.

FIDELIS, Fernanda A. F. **A (des)confiança em sistemas peritos**: os apoiadores de Bolsonaro no Distrito Federal e suas percepções sobre as vacinas contra Covid-19. 2021. Monografia (Graduação em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FIGUEIREDO, Nice M. Aspectos especiais de estudos de usuários. **Ciência da Informação**, v. 12, n.2, p. 43-57, jul./dez., 1983

FIGUEIREDO, Nice M. de. **Estudos de uso e usuários da informação.** Brasília: IBICT, 1994.

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

FREITAS, Keyla. **Surto, Pandemia, epidemia e endemia: compreenda a diferença.** 2020. Disponível em: https://www.drakeillafreitas.com.br/surto-pandemia-epidemia-e-endemia/. Acesso em: 4 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista desenvolvimento e civilização.** V. 2, n.2. julho 2021 – dezembro 2021.

GAINO, Loraine V.; SOUZA, Jacqueline de; CIRINEU, Cleber T.; TULIMOSKY, Talissa D. O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**. *(Ed. port.)* [online]. vol.14, n.2, 2018.

GANDRA, Tatiane K.; ARAÚJO, Carlos A. Ávila. Práticas informacionais dos visitantes do Museu Itinerante Ponto UFMG. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 201–226, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/64326. Acesso em: 24 fev. 2023.

GOMES, Henriette Ferreira. A mulher na sociedade e na Ciência da Informação. **Brazilian Journal of Information Science**, n. 17, p. 42, 2023.

GOMES, Henriette Ferreira; CÔRTES, Gisele Rocha. Mediação consciente da informação e protagonismo social das mulheres: as práticas informacionais das teorias críticas feministas. *In:* ALVES, Edvaldo Carvalho; BRASILEIRO, Felipe Sá; CÔRTES, Gisele Rocha; MELLO, Daniella Alves de (Org.). **Práticas informacionais**: reflexões teóricas e experiências de pesquisa. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

GONDIM, Linda M. P.; LIMA, Jacob C. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EDUFSCar, 2006.
GRANOVETTER, Mark S. *The strength of weak ties*. **American journal of sociology**, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

GROTTO, Rejane. Fim da emergência de saúde pública para a covid-19 decretado pela OMS não implica término da pandemia, alerta pesquisadora da Unesp. [Entrevista concedida a] Pablo Nogueira. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 2023, Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/05/09/fim-da-emergencia-de-saude-publica-para-a-covid-19-decretado-pela-oms-nao-implica-termino-da-pandemia-alerta-pesquisadora-da-unesp/ Acesso em: 10 jan. 2024.

GUARIZA, Nádia. Feminismo e educação: a caminho da equidade. **Revista Expressão**, v. 3, n. 1, 2014.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas:** 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981

HARARI, Yuval N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval N., **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

HIRATA, Helena Sumiko. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 1-7, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho docente. In: Dalila Andrade Oliveira; Adriana Cancela Duarte; Lívia Fraga Vieira (org.). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 12 jan..2024

IVASHITA, Simone B. A mulher pelos olhos da imprensa paranaense: mãe e professora. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 13, n. 42, 2020.

JUNQUEIRA, M. A.; ANDREUCCI, A. C. P. Quando a pandemia leva o nome de violência, o antídoto é a solidariedade: um debate sobre os direitos de crianças e adolescentes em tempos de Coronavírus e isolamento social. In: LIMA, Fernando R. de S. *et.al.* (Orgs.) **Covid19 e os Impactos no Direito: mercado, Estado, trabalho, família e contratos**. São Paulo: Grupo Almedina Brasil, 2020.

KELLER, Evelyn E. "Qual foi o impacto do feminismo na ciência?" **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, 2006.

LACERDA, Paula. Estado, Gênero e Covid-19: trânsitos de mulheres por setores da administração pública em tempos de pandemia. **Mana,** v. 28, n. Mana, 2022 28(1), 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n1a205 . Acesso em: 05 dez. 2022
LEITÃO, Bárbara J. M. **Grupos de foco:** o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de bibliotecas da USP. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2003.

LERNER, Kátia; CARDOSO, Janine M; CLÉBICAR, Tatiana. Covid-19 nas mídias: medo e confiança em tempos de pandemia. In: MATTA, Gustavo C.; REGO, Sergio; SOUTO, Ester P.; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080320.0013. Acesso em: 05 dez. 2022.

LETA; Jaqueline. MARTINS, F. Docentes pesquisadores na UFRJ: o capital científico de mulheres e homens. In: INEP. Secretaria Especial de Políticas Públicas para as mulheres (Org.). Simpósio Gênero e indicadores da educação superior brasileira. Brasília: **INEP**, 2008, p.85-101.

LETA, Jacqueline. Mulheres na ciência brasileira: desempenho inferior?. **Revista feminismos**, v. 2, n. 3, 2014.

LING, Richard. *The Mediation of Ritual Interaction via the Mobile Telephon*. In: James Katz (ed.).**Handbook of Mobile Communication**. MIT Press, 2008.

LLOYD, A Annemarre. *Stranger in a strange land; enabling information resilience in resettlement landscapes,* **Journal of Documentation, v**. 71, n. 5, p. 1029 – 1042, 2015**.**

LLOYD, Annemarre. *Building Information Resilience: how do resettling refugees connect with health information in regional landscapes: implications for health literacy*. Australian Academic **& Research Libraries**, v. 45, n. 1, p. 48–66, 2014.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7a. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALLÓN ROSA, Raúl. ***Unfaking news**: cómo combatir la desinformación*. Madrid: Pirámide, 2019.

MARTELETO, Regina M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 89-93, jan./abr. 1995. Disponível em: http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/613: Acesso em: 25 dez. 2022.

MATTA, Gustavo C *et al.* A Covid-19 no Brasil e as várias faces da pandemia: apresentação. In: MATTA, Gustavo C.; REGO, Sergio; SOUTO, Ester P.; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080320.0013. Acesso em: 05 dez. 2022.

MCKENZIE, Pamela. *A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking*. **Journal of Documentation***, 59*(1), 19-40, 2003.

MEDEIROS, Priscilla. Expropriação em tempos de capitalismo: o trabalho reprodutivo e o impacto na vida das mulheres. **Libertas**, v. 23, n. 1, p. 205-227, 2023.

MEDRADO, Betânia P. *et al.* Uma análise qualitativa das respostas de docentes e discentes da UFPB aos questionários institucionais sobre o trabalho remoto. In: **Ensino remoto emergencial**: desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação docente e práticas acadêmicas na Universidade [recurso eletrônico] SILVA, Lebiam T. G.; GUALBERTO, Ana C. F. (Orgs.). João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

MELO, Hildete Pereira de; MORANDI, Lucilene. A divisão sexual do trabalho no contexto da pandemia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 38, p. 105-125, 2021.

MENDONÇA, Carlos M. C. Tem alguém aí?" Um ERE na sala de aula. In: PESSOA, Sônia C.; JÁCOME, Phellipy (Orgs.) **Trilhas e desafios do ensino remoto emergencial** [livro eletrônico] Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2022.

MILANO, Danielly Jardim; PEREIRA, Kátia dos Santos; CUNHA, Patrícia Rodrigues Chaves da; MACÊDO, Raquel Peres. Feminização e feminilização no ensino Superior: um

olhar voltado para a Literatura. In: FERREIRA, **Ezequiel** Martins (Org.). **Epistemologia e metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. de S. (Org.). DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 4a. reimp.2021.

MIRON, Gopala. Entre A Memória, Emancipação E Igualdade: O Trabalho De Cuidado Como Evidência Dos Desafios Contemporâneos Do Feminismo. In: V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. "Democracia, justicia e igualdad**". Flasco,** 2022.

MONTEIRO, Bruno M. M.; SOUZA, José C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. ***Research, Society and Development***, v. 9, n. 9, 2020.

MONTEIRO, Solange A. de S.; YOSHIMOTO, Eduardo; RIBEIRO, Paulo R. M. A produção acadêmica sobre a questão da violência contra a mulher na emergência da pandemia da COVID-19 em decorrência do isolamento social. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 152–170, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13976. Acesso em: 24 fev. 2023.

MORETZSOHN, Sylvia D.; SCHNEIDER, Marco. Sobre flores, grilhões, consciência e afetos: a disputa pela captura do gosto para desmontar as engrenagens de produção social da ignorância. **Revista Eptic**, v.24, nº. 1, 2022. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/17285. Acesso em: 24 dez. 2022.

MORIN, Edgar. **O meu caminho** (Entrevista com Djénane Kareh Tager). Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NASCIMENTO, Andresa F. do. **Os desafios e possibilidades do Ensino Remoto**. TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Patos, Polo São Bento, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências e Matemática. 2020

NASCIMENTO, Cecília V. **Caminhos da docência**: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1880). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

NASCIMENTO, Geysianne F. do; BRASILEIRO, Fellipe S.; ALVES, Edvaldo C.; BRISOLA, Anna Cristina C. de A. Estratégias de combate à desinformação: relatos de experiências de ações na perspectiva da pedagogia crítica da informação. **Revista Conhecimento em Ação**, *[S. l.]*, v. 9, p. e65865, 2024. DOI: 10.47681/rca.v9i.65865. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/65865. Acesso em: 17 mar. 2025.

NASCIMENTO, Tamires Guimarães do; GONÇALVES, Renata. Entre a divisão sexual e a divisão racial do trabalho: a precarização das relações de trabalho das mulheres negras. **O Público e o Privado**, v. 19, n. 40 set/dez, 2021.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2011

OLIVEIRA, Ilzver de Matos; PEREIRA, Luiz Ismael. Análise da eficácia das ações afirmativas para ingresso de docentes nas universidades públicas e o impacto sobre as políticas de financiamento de CT&I (2014-2021). **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, Aracaju, v. 6, n. especial, p. 1–13, 2023. DOI: 10.33467/conci.v6i.20100. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/conci/article/view/20100. Acesso em: 21 maio. 2024.

OLIVEIRA, Luciana de *et al*. Tornar sensível a mediação digital: um experimento de cocriação decolonial em diálogos com Filosofias Afrodiaspóricas e Ameríndias da imagem. In: PESSOA, Sônia C.; JÁCOME, Phellipy (Orgs.) **Trilhas e desafios do ensino remoto emergencial** [livro eletrônico] Belo Horizonte, MG: Fafich/Selo PPGCOM/UFMG, 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **CID: burnout é um fenômeno ocupacional.** Brasília: OPAS, 2019. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/28-5-2019-cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional Acesso em: 06 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19.** Brasília: 2020a. Disponível em: https://shre.ink/cUL3 . Acesso em: 15 set. 2022
ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** Brasília: OPAS, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic Acesso em: 06 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Brasília: OPAS, 2023. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo.** Brasília: 2022. Disponível em: https://shre.ink/3CIjcT. Acesso em: 15 set. 2022

OXFORD. **The Oxford English Dictionary** (J. Simpson & E. Weiner (eds.)). Oxford University Press, 2017. Disponível em: https://shre.ink/ccgH . Acesso em 10 fev.2023.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade Acadêmica durante a Pandemia**: Efeitos de gênero, raça e parentalidade. Porto Alegre: *PARENT IN SCIENCE,* 2020. Disponível em: https://bit.ly/2ApPHl0. Acesso em: 11 out. 2022.

PASSOS, Janaína S. L.; BULGACOV, Yara L. M. Da Filosofia para os Estudos Organizacionais: o percurso ontológico de Schatzki na teoria da prática social. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2019.

PEREIRA, Cely; MODESTO, Rogério. Mulher negra de pele clara: Lugar de enunciação e processos de identificação. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 21, p. 274-290, 2020.

PEREIRA, Jorge A. S. A “reforma” neoliberal nos governos de FHC e Lula em questão. **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 41-54, jan./jun. 2017.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2021.**IBGE,** 2021. Disponível em: l1nk.dev/qa0XZ . Acesso em 16 jan. 2023

PESSOA, Amanda R. R.; MOURA, Marla M. M.; FARIAS, Isabel M. S. de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **Licere.** Belo Horizonte, v.24, n.1, mar/2021. Disponível em: https://shre.ink/ccgY . Acesso em: 5 nov. 2022

PIMENTA, Denise N. *et al.* Leituras de gênero sobre a Covid-19 no Brasil. In: MATTA, Gustavo C.; REGO, Sergio; SOUTO, Ester P.; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, pp. 159-170. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080320.0013. Acesso em: 05 dez. 2022.

RABELLO, Rodrigo; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. de. Usuário de informação e ralé estrutural como não-público: reflexões sobre desigualdade e invisibilidade social em unidades de informação**. Inf. & Soc.:Est.,** João Pessoa, v.30, n.4, p. 1-24, out./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/57350. Acesso em: 24 fev. 2023.

RAMOS, Luciana de O. *et al*. **Candidatas em jogo**: um estudo sobre os impactos das regras eleitorais na inserção de mulheres na política São Paulo: FGV Direito SP, 2020.

REGO, Sergio *et al.* Bioética e Covid-19: vulnerabilidades e saúde pública. In: MATTA, Gustavo C.; REGO, Sergio; SOUTO, Ester P.; SEGATA, Jean (Orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. Informação para ação na Covid-19 series. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080320.0013. Acesso em: 05 dez. 2022.

REZZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil: a história não contada**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2021

RIGHETTO, Guilherme G. **Competência em informação de minorias sociais**: pessoas trans da região de Florianópolis, Santa Catarina. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186804 . Acesso em: 19 fev. 2023.

ROCHA, Janicy. A. P.; DUARTE, Adriana B. S.; PAULA, Cláudio P. A. Modelos de práticas informacionais. **Em Questão,** v. 23, n. 1, p. 36-61, 2017. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/88458. Acesso em: 10 out. 2022.

ROCHA, Paullini M. da S. **Resiliência informacional no contexto da microcefalia**: o papel das práticas informacionais no ambiente digital. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16894 . Acesso: em 19 fev. 2023

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: Carla B. Pinsky; Joana M. Pedro. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2013.

SÁ, Ariane N. de M. DIAS JÚNIOR, José J. L.; PINTO, Renata P. L. J. M. Medidas emergenciais para a Graduação na UFPB: pandemia, isolamento social e ensino remoto. In: **Ensino remoto emergencial**: desafios, reflexões e saberes pedagógicos sobre formação docente e práticas acadêmicas na Universidade [recurso eletrônico] SILVA, Lebiam T. G.; GUALBERTO, Ana C. F. (Orgs.). João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004
SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria d. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?.** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Alessandra Souza; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O que há num nome?: *Information Literacy* e a Coinfo. **Ciência da Informação**, v. 51, n. 1, 2022.

SANTOS, Alice; WOBETO, Samara. A maternidade no Lattes. **Revista Arco**, UFSM, Santa Maria, RS, 06 maio 2021. Disponível em: https://ufsm.br/r-601-6592. Acesso em 12 dez. 2022

SANTOS, Aretha de A. C. dos. Morte de trabalhadora doméstica por coronavírus escancara falta de políticas para proteger a classe. [Entrevista concedida a] Fernanda da Costa. **Jornal da Universidade** (UFRGS), Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: https://shre.ink/ccgw . Acesso em: 10 nov. 2022

SANTOS, Mariana S.; BELLEMO, Ana I. S. Sofrimento psíquico de professores universitários durante a pandemia da Covid-19. **REAS**. v. 15, n.8. 2022

SANTOS, Leonardo L. DA S.; SILVEIRA, Rafael A. DA. Por uma epistemologia das práticas organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, n. 72, p. 79–98, jan. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/osoc/a/nJcFhqpFmvJHvcZtr9mQghK/?lang=pt# Acesso em:10 jan. 2024.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? *In*: COSTA, Ana Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Barcelar. (Orgs.).

Feminismo, Ciência e Tecnologia. Salvador: Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR); Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Universidade Federal da Bahia, 2002. v.8. (Coleção Bahianas).

SAVOLAINEN, Reijo. *Everyday Life Information Seeking: Approaching Information Seeking in the Context of "Way of Life"*. **LISR,** n. 17, p. 259-294.1995. Disponível em: https://shre.ink/ccgq .Acesso em: 27 dez. 2022.

SAVOLAINEN, Reijo. *Information behavior and information practice: reviewing the "umbrella concepts" of information-seeking studies*. **Library Quarterly**, Chicago, v. 77, n. 2, p. 109-132, 2007. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.1086/517840. Acesso em: 4 set. 2022.

SCHATZKI, Theodore R. *A new societist social ontology*. **Philosophy of the social sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

SCHATZKI, Theodore R. *A primer on practices: Theory and research*. In: **Practice-based education**. Brill, 2012. p. 13-26.

SCHATZKI, Theodore R. *Peripheral vision the sites of organizations***. Organization studies**, v. 26, n. 3, p. 465-484, 2005

SCHATZKI, Theodore R. *Practice theory as flat ontology*. **Praxistheorie. Ein Forschungsprogramm, Bielefeld: Transcript**, 2016.
SCHATZKI, Theodore R. *Spatial ontology and explanation*. **Annals of the Association of American Geographers,** v. 81, n. 4, p.650-670, 1991.

SCHIEBINGER, Londa. O feminismo mudou a ciência? Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream /handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf Acesso em: 02.nov.2022.

SENTO-SÉ, Isadora V. Patriarcado e interseccionalidade: o público e o privado como ponto de convergência teórica. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 24, p. e–44778, jan. 2024.

SILVA, Anne C. do N.; LIMA JÚNIOR, Alan F. da C. ANGELO, Rita d. C. de O. Impacto do ensino remoto emergencial na saúde mental dos docentes. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 40. 2022.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A inserção das mulheres na ciência: narrativas de mulheres cientistas sobre a escolha profissional. **Linhas Críticas**, p. 171-191, 2012.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência:" ser cientista" e" ser mulher". **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, p. 449-466, 2014.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 101-122, 2021.

SILVA, Juliana M. S.; CARDOSO, Vanessa C.; ABREU, Kamila E.; SILVA, Lívia S. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Luís C. da. **A resiliência informacional no contexto da homofobia**: o papel das práticas informacionais no espaço LGBT de João Pessoa-PB. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22816 **.** Acesso: em 19 fev. 2023

SINGER Merrill; BULLED, Nicola, OSTRACH, Bayla, MENDENHALL, Emily. *Syndemics and the biosocial conception of health.* **The Lancet.** London, England, 389(10.072): 941-950, 2017. Disponível em: https://shre.ink/ccg6 . Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUSA, Cynthia P. de. Gênero e Universidade no Brasil: acesso ao ensino superior e condição feminina no meio universitário. In: FLECHA GARCÍA, Consuelo; ITATÍ PALERMO, Alicia (Orgs.) ***Mujeres y universiad en España y América Latina***. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2008.

SOUSA, Kássia M. de.; SILVA, Larissa L. da.; ROLIM, Kethley H. B. Parentalidade versus produtividade acadêmica: estudo sobre mães docentes de universidades. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, *[S. l.]*, v. 4, p. e49127, 2022. Disponível em: https://shre.ink/ccgN . Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUSA, Laiana F. de. **Práticas informacionais terapêuticas e a resiliência informacional**. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24191. Acesso em: 19 fev. 2023

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos avançados**, v. 30, p. 123-139, 2016.

SOUZA, Dominique G. de; MIRANDA, Jean C.; SOUZA, Fabiano dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em: https://shre.ink/ccir. Acesso em 12 fev. 2023.

SOUZA, José G. de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 1, 2012. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/461. Acesso em: 16 fev. 2023.

SOUZA, Lídia de J.; FARIAS, Rita de C. P. Violência doméstica no contexto de isolamento social pela pandemia de covid-19. **Serviço Social & Sociedade**, n. Serv. Soc. Soc., 2022 (144), 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0101-6628.288 . Acesso em: 24 set. 2022.

SOUZA, Vivian M. P. de et al Violência de gênero no espaço universitário. **Cogitare Enfermagem,** Curitiba, v. 26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cenf/a/J4JnQfQCFFF95TybtkdfyZs/. Acesso em: 15 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 13/2020, de 19 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação provisória de oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar[...]. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão,** 2020a. Disponível em: https://shre.ink/ccRk . Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 14/2020, de 19 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional e temporário, da Carga Horária Docente[...]. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2020b. Disponível em: https://shre.ink/ccRb Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 19/2020, de 6 de agosto de 2020. Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid19), com início em 03 de março a 03 de julho de 2021. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2020c. Disponível em: https://shre.ink/ccfS. Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 20/2020, de 6 de agosto de 2020. Dispõe sobre a Regulamentação dos Encargos Docentes, em caráter excepcional e temporário, flexibilizando critérios presentes na Resolução n o 52/2018 do Consepe, em razão da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), durante a execução do Período Suplementar, compreendido entre 08 de setembro a 16 de dezembro de 2020. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão,** 2020d. Disponível em: https://www.ufpb.br/dcx/contents/documentos/resolucoes/consepe/resolucao-no-20-2020/view. Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 35/2020, de 15 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da Doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid19), com início em 03 de março a 03 de julho de 2021.João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2020e. Disponível em: https://shre.ink/ccfS. Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 36/2020, de 15 dez. 2020. Dispõe sobre a Regulamentação dos Encargos Docentes, em caráter excepcional e temporário, flexibilizando critérios presentes na Resolução Consepe no 52/2018, em razão da pandemia da doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), durante a execução do Período Suplementar (2020.2), com início em 03 de

março e término em 03 de julho de 2021. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão** 2020f. Disponível em: https://shre.ink/ccfV . Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 27/2021, de 9 de junho de 2021. Dispõe, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da Doença causada pelo novo coronavírus (covid-19), sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação no Período Suplementar 2021.1 com início aos 09 de agosto e término aos 16 de dezembro de 2021. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão,** 2021. Disponível em: https://shre.ink/ccjz . Acesso em: 5 set.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolução Nº 28/2021, de 9 de junho de 2021.** Dispõe sobre a Regulamentação dos Encargos Docentes, em caráter excepcional e temporário, flexibilizando critérios presentes na Resolução Consepe no 52/2018, em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), durante a execução do Período Suplementar 2021.1, com início em 09 de agosto e término em 16 de dezembro de 2021. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2021a. Disponível em: https://shre.ink/ccju

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolução Nº 45/2021, de 17 de novembro de 2021.** Dispõe sobre a regulamentação das exceções da Resolução Consepe n° 29/2020 para o período letivo regular 2021.2 com a previsão do retorno presencial gradual, com início em 21 de fevereiro e término em 25 de junho de 2022. João Pessoa: **Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2021b. Disponível em: https://www.ufpb.br/cdesign/contents/documentos/resolucoes/res-_consepe_45-2021-1.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Gabinete da Reitoria. **Portaria Nº 90/GR/REITORIA/UFPB**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da Universidade Federal da Paraíba às determinações oficiais referentes à emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). João Pessoa: **Gabinete da Reitoria**, 2020. Disponível em: https://abre.ai/hWgR Acesso em: 4 jan. 2024

VIEIRA, Sergio. Equiparação de direitos faz cinco anos, mas covid-19 agrava desrespeito a domésticas. 28 maio 2020. **Agência Senado**. Disponível em: https://shre.ink/cUT1 Acesso em: 10 nov. 2022

VINHAIS, Henrique Eduardo F. **Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil**. 2013. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

WITTIG, Ehrenfried O. Primeira Médica do Paraná e Primeira Catedrática. **Revista do Médico Residente**, v. 13, n. 3, 2011.

YANNOULAS, Silvia C. Introdução: sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: Silvia Cristina Yannoulas (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, Abaré, 2013.

ZANELLO, Valeska. Dispositivo materno e processos de subjetivação: desafios para a psicologia. In: ZANELLO, Valeska; PORTO, Madge (Org.). **Aborto e (não) desejo de maternidade(s):** questões para a psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE RESILIÊNCIA INFORMACIONAL NA BRAPCI

BRASILEIRO, Fellipe Sá. A resiliência informacional no contexto da microcefalia. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, n. 2, v. 12, 2017a. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/31147. Acesso em: 24-fev.-2023.

BRASILEIRO, Fellipe Sá. Emoções e redes colaborativas na resiliência informacional. **Liinc em revista**, v. 16, 2020. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/157446. Acesso em: 24-fev.-2023.

NASCIMENTO, Geysianne Felipe do; BRASILEIRO, Fellipe Sá. Resiliência informacional de mulheres brasileiras imigrantes em Portugal. **Revista Folha de Rosto**, n. 1, v. 8, p. 9-36, 2022. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/194762 . Acesso em: 24-fev.-2023.

ROCHA, Paullini M. da S.; BRASILEIRO, Fellipe S.; MELO, Daniella A.; ALVES, Edvaldo C.; ALMEIDA, Ana Margarida P. Resiliência informacional e microcefalia: práticas digitais de busca por informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 26, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/160591 . Acesso em: 24-fev.-2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS INFORMACIONAIS NA BRAPCI

ACQUOLINI, Nicole T.; SOUSA, Rodrigo S. C. Apontamentos sobre potenciais relações entre desinformação, comportamento e práticas informacionais. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 2, p. 240-249, 2021. DOI: 10.18764/2526-6160v20n2.2021.25 Acesso em: 24 fev. 2023.
ALVES, Felipe A. C.; FEITOZA, Rayan A. de B.; CAMPOS, Arthur F.; SOUSA, Marckson R. F. Práticas informacionais nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Folha de Rosto**, n. 1, v. 8, p. 64-82, 2022. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/194757. Acesso em: 06 dez. 2022.

ARAÚJO, Carlos A. Á. Dos estudos de usuários da informação aos estudos em práticas informacionais e cultura: uma trajetória de pesquisa. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. especial, p. 121-136, maio 2019. DOI: 10.32810/2525-3468.ip.v4iEspecial.2019.41209.121-135 Acesso em: 29 set. 2022.

ARAÚJO, Eliany A. Práticas informacionais em ambientes de infodemias: reflexões para o estudo de patologias informacionais. **Liinc em revista**, v. 17, 2021a. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161084. Acesso em: 24 fev. 2023.

BARBOSA, Andreza G.; DUARTE, Adriana B. S. Práticas informacionais de presas grávidas. **RBBD. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, p. 50-67, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/100177. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASILEIRO, Fellipe S.; ALMEIDA, Ana Margarida P. Barreiras à informação em saúde nas mídias sociais. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 19, 2021. DOI: 10.20396/rdbci.v19i00.8667199 Acesso em: 24 fev. 2023.

COSTA, Joice D.; PAJEÚ, Hélio M. Práticas informacionais de sujeitos surdos na biblioteca universitária Joaquim Cardozo da UFPE. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 299-326, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p299-326 Acesso em: 24 fev. 2023.

COSTA, Maria I. M.; FURTADO, Renata L. As práticas informacionais de estudantes quilombolas: contribuições da competência crítica em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-19, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/162506. Acesso em: 28 set. 2022.

CRUZ, Ruleandson C. Proposta teórico-metodológica para o estudo de sujeitos informacionais usuários de sites de redes sociais virtuais. **Logeion: filosofia da informação**, v. 5, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI: 10.21728/logeion.2018v5n1.p71-88 Acesso em: 07 fev. 2023.

FARIAS, Maria G. G.; FARIAS, Gabriella B. de; SOUSA, Francisca L. M.; ABREU, Patrícia M. H.; BARRETO, Rayara B.; CABRAL, Viviane de H. Profissionais da informação: atuação resiliente durante a pandemia de Covid-19: atuação resiliente durante a pandemia de Covid-19. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 15, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11870/7545. Acesso em: 06 dez. 2022.

FERREIRA, Emanuelle G. A.; ABREU, Flávia F.; LIMA, Gracirlei M. C. de; SÁ, Jéssica P. S. de. A construção do conceito de práticas informacionais pelos pesquisadores do EPIC. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. especial, p. 26-43, maio 2019. DOI: https://doi.org/10.0000/ip.v4iEspecial.2019.41077.26-43

FERREIRA, Emanuelle G. A.; BARBOSA, Andreza G.; SÁ, Jéssica P. S. Práticas informacionais em clubes de leitura. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 83-103, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p83-103 Acesso em: 24 fev. 2023.

GALVÃO, Lázaro. A.; SERAFIM, Lucas A. Práticas de informação de cartunistas. Revista Folha de Rosto, v. 8, n. 1, p. 358-375, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p358-375 Acesso em: 24 fev. 2023.

GOULART, Andrea H.; KAFURE, Ivette. Estudos de usuários da informação sob a perspectiva das práticas informacionais. **Revista Interamericana de Bibliotecología (Colômbia)**, v. 44, n. 3, 2021. DOI: 10.17533/udea.rib.v44n3e334004 Acesso em: 07 nov. 2022.

GOULART, Andrea H.; MUÑOZ, Ivette K. Desinformação e pós-verdade no contexto da pandemia da covid-19: um estudo das práticas informacionais no facebook. **Liinc em revista**, v. 16, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5397 Acesso em: 24 fev. 2023.

GOULART, Andrea H.; MUÑOZ, Ivette K. O sujeito informacional e as redes sociais online: reflexos da polarização política nas práticas informacionais relacionadas à pandemia de covid-19. **Liinc em revista**, v. 18, 2022. DOI: 10.18617/liinc.v18i2.6081 Acesso em: 24 fev. 2023.

GUIMARÃES, Leila J. B. L. S.; ROCHA, Eliane C. F. Práticas informacionais e design thinking: abordando usuários 3.0 na ciência da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 19, 2021. DOI: 10.20396/rdbci.v19i00.8666871 Acesso em: 24 fev. 2023.

LIMA, Gracirlei M. C.; ARAÚJO, Carlos A.A. Serviço de referência: práticas informacionais do bibliotecário. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 16, p. 1-23, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/135656. Acesso em: 24 fev. 2023.

MATA, Marta L. Estudos de comportamento informacional e de práticas informacionais para o desenvolvimento da competência em informação. **Perspectivas em Ciência da Informação,** v. 27, n. 2, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/203877. Acesso em: 24 fev. 2023.

MELO, Daniella A.; ROCHA, Paulinni. M. S.; ALVES, E. C.; BRASILEIRO, F. S. As práticas informacionais e os estudos contemporâneos sobre competência em informação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 26, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161969. Acesso em: 24 fev. 2023.

NASCIMENTO, Marcela A. S.; MATA, Marta L.; PEREIRA, Gleice. Interações sociais e rupturas observadas através dos estudos informacionais: o contexto de travestis e mulheres transexuais brasileiras. **Brazilian Journal of Information Science**, v. 15, 2021. DOI: 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02115 Acesso em: 24 fev. 2023.
PEIXOTO, Priscila N.; ARAÚJO, Ronaldo F. Práticas informacionais na web social e os influenciadores digitais. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 162-187, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p162-187 Acesso em: 24 fev. 2023.

PINTO, Flávia V. M.; ARAÚJO, Carlos A. V. Práticas informacionais de pessoas transexuais na (re)invenção de si. **Informação & Informação**, v. 27, n. 1, p. 538-557, 2022. DOI: 10.5433/1981-8920.2022v27n1p538 Acesso em: 21 set. 2022.

PINTO, Flávia V. M.; ARAÚJO, Carlos. A. Ávila. Estudos de usuários: quais as diferenças entre os conceitos comportamento informacional e práticas informacionais?. **Ciência da Informação em Revista**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 15–33, 2020. DOI: 10.28998/cirev.2019v6n3b. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/8037. Acesso em: 7 dez. 2022.

ROCHA, Janicy A. P.; GANDRA, Tatiane K. Práticas informacionais: elementos constituintes. **Informação & Informação**, n. 2, v. 23, p. 566-595, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/33643>. Acesso em: 06 dez.2022.

SALDANHA, Patrícia; SOUSA, Rodrigo S. C.; LIMA, Márcia H. T. F. Práticas informacionais no portal geledés. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 133-161, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p133- 161 Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTANA, Sergio R.; MELO, Maytê L. D. Práticas informacionais entre bibliotecários(as) de referência e usuários(as) lgbtqia+. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 249-276, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p249-276 Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, Sylvana K. S. L. Práticas informacionais de pessoas surdas. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, v. 6, 2022. DOI: 10.21680/2447-0198.2022v6n0ID27662 Acesso em: 24 fev. 2023.

SARAIVA, Priscila. D. G. P.; PAULA, Cláudio. P. A. Necessidades e práticas informacionais de telespectadores católicos. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 8 No. 2, n. 2, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/136774. Acesso em: 28 set. 2022.

SEABRA, Elizabeth. A. D. Da cultura do impresso às práticas informacionais em uma biblioteca patrimonial. **Informação em Pauta**, v. 4, n. Especial, p. 101-120, 2019. DOI: 10.32810/2525-3468.ip.v4iEspecial.2019.41146.101-120 Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, Dávila M. F.; MUCCILLO, Marcela O.; LIMA, Izabel F.; AZEVEDO NETTO, Carlos X. Práticas informacionais e relações étnico-raciais: um olhar sobre o selo Nyota. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 104-120, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p104-120 Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Laelson F. da; ARAÚJO, Wagner J. de; OLIVEIRA, Henry P. C. de; ALVES, Edvaldo C. Práticas informacionais em ambientes virtuais. **Informação & Informação**, n. 4, v. 25, p. 431-451, 2020. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/152191 . Acesso em: 06 dez. 2022.

SOUSA, Rodrigo S. C.; EUFRÁSIO, Sabrina C. Práticas informacionais. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 37-63, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p37-63 Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, Flávia M. A. de; MUNÕZ, Ivette K.; POSSAS, Cristina de A.; Eliana M. D. R. WENDLAND; Marina Bessel; PINTO, Flavia K. A. Prática informacional no contexto do HIV: análise espacial do conhecimento acerca de estratégicas de prevenção. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 14, p. 70-91, 2021. DOI: 10.26512/rici.v14.n1.2021.29596 Acesso em: 24 fev. 2023.

TORRES, Felipe S.; SANTOS, Raimunda F. D. Contributos da organização e representação da informação e do conhecimento para as práticas informacionais em ambientes web. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 227-248, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p227-248 Acesso em: 24 fev. 2023.

VAZ, Glaucia A.; SANTOS, Beatriza G. N. D. Práticas informacionais e engajamento na web. **Revista Folha de Rosto**, v. 8, n. 1, p. 207-226, 2022. DOI: 10.46902/2022n1p207-226 Acesso em: 24 fev. 2023.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Prezada Participante,

Inicialmente gostaríamos de agradecer a sua disposição em participar desta pesquisa.

Esta pesquisa é sobre "Resiliência informacional de gênero: práticas informacionais colaborativas de professoras do ensino superior durante a pandemia de covid-19" e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ANDRÉA KARINNE ALBUQUERQUE DOS SANTOS, aluna do Curso de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Professor Doutor Edvaldo de Carvalho Alves e coorientação da Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem.

O objetivo principal desta pesquisa é descrever como as práticas informacionais colaborativas mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba, durante

o Ensino Remoto Emergencial. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o estado de incerteza informacional de professoras do ensino superior acerca das questões de gênero na prática docente durante o Ensino Remoto Emergencial; b) identificar as estratégias informacionais situacionais no grupo de professoras da UFPB, a partir de categorias da Teoria da Prática Social de Theodore Schatzki e, c) elencar novas práticas emancipatórias e/ou aprendizados que emergiram das estruturas afetivas no grupo em análise.

Sua colaboração é fundamental para que possamos descrever como as práticas informacionais colaborativas que emergiram do grupo de WhatsApp do seu departamento contribuíram para a construção da resiliência informacional de gênero de professoras, durante o Ensino Remoto Emergencial. Portanto, este estudo trará como benefício uma melhor compreensão da prática docente durante a pandemia, considerando a perspectiva de gênero.

A metodologia desta pesquisa consiste no desenvolvimento de revisão de literatura, seguida da aplicação de um questionário e de entrevista com as professoras que fazem parte de um mesmo departamento da Universidade Federal da Paraíba. A entrevista será gravada em áudio e transcrita, e os textos serão analisados a partir da técnica de análise de conteúdo.

Desta forma, solicitamos sua colaboração para responder ao questionário e as perguntas da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Comunicação e Informação e publicar em revista científica. Na divulgação dos resultados será assegurado o sigilo e privacidade dos seus dados pessoais, portanto o seu nome não será identificado. A pesquisadora ficará responsável pela guarda dos dados coletados por um período de cinco anos.

Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. No entanto, caso sinta algum desconforto psicológico ou cansaço durante a entrevista, a pesquisadora responsável comunicará o fato, imediatamente, ao sistema CEP/CONEP para que seja avaliada a necessidade de adequar ou suspender o estudo, conforme Resolução **466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP/MS).**

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela doutoranda. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo pela pesquisadora responsável, que estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento assinada pela pesquisadora responsável.

João Pessoa, ___ de _____ de 2024

_____

Assinatura da participante da pesquisa

_____

Andréa Karinne Albuquerque dos Santos
Pesquisadora responsável pela pesquisa

Informação de Contato da Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de mais esclarecimentos sobre este estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável.
Andréa Karinne Albuquerque dos Santos
Telefone: (83) 98883-4657
Aluna do Curso de doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.
E-mail: andrea.karinne@academico.ufpb.br

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB
Telefone: +55 (83) 3216-7791
E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.
Homepage: http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

PPGCI UFPB
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Esta é uma pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e tem o objetivo de descrever como as práticas informacionais colaborativas mediadas por aplicativo de dispositivos móveis contribuem para o desenvolvimento da resiliência informacional de gênero de professoras da Universidade Federal da Paraíba, durante o Ensino Remoto Emergencial.

1. Idade: _____

2. Raça/Cor/ Etnia:_____

3. Grau de escolaridade: _____

4. Estado civil: _____

5. Possui filhos (as)? _____ Quantos (as)? _____ Idade (s): _____

6. Quando ingressou como docente na UFPB: _____

7. Renda mensal:

( ) De 4 a 6 salários mínimos

( ) De 7 a salários mínimos

( ) Mais de 10 salários mínimos.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre o que a motivou a seguir a carreira docente no ensino superior.
2. Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como você buscou informações para superá-los?
3. Como você se sentiu em relação às informações postadas nas suas redes sociais na Web sobre o ERE e a pandemia?
4. Como era a divisão de tarefas domésticas e cuidado com os familiares na sua casa durante a pandemia?
5. Você utilizou o grupo de WhatsApp para colaborar com outras professoras durante o Ensino Remoto Emergencial? Como?
6. Você se sentiu apoiada por outras mulheres no grupo durante o contexto pandêmico? Como essa rede de apoio afetou a sua experiência durante o ERE?

7. Como a interação no grupo de WhatsApp do seu departamento sobre as portarias do ERE e seus entendimentos prévios a ajudaram a lidar com as incertezas e tomada de decisão naquele momento?
8. Quais foram as barreiras de interação que dificultaram suas práticas de busca e compartilhamento de informações no grupo do departamento? Como você lidou com essas barreiras?
9. Quais são as práticas de informação realizadas no grupo que você reconhece como sendo de caráter colaborativo? Como essas práticas contribuíram para o seu trabalho durante o ERE?
10. Como você avalia a sua capacidade de adaptação às mudanças impostas pelo Ensino Remoto Emergencial?
11. O que mudou depois da pandemia na conciliação entre as demandas do espaço doméstico e as demandas profissionais?
12. Você precisou aprender uma nova metodologia de ensino ou ferramenta digital para uso no ERE? Como esses novos aprendizados influenciaram a sua prática docente?
13. Você acredita que a sua identidade de gênero influenciou e influencia sua carreira como docente e pesquisadora?
14. Como você avalia sua saúde mental durante e depois do ERE?

- Agradeço sua participação, fique à vontade para contribuir com algum comentário final.