

Teletrabalho na Educação Infantil: (re)pensando potências e desafios no período de pandemia da Covid-19

*Telework in early childhood education:
(re)thinking powers and challenges in the Covid-19 pandemic period*

Cristiano Andrade¹
Miria Benincasa²

Resumo: Este estudo teve por objetivo analisar a inserção de profissionais da Educação Infantil no teletrabalho, bem como compreender potências e limites experimentados em tempo de pandemia da Covid-19. Teve como método a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com recorte transversal. Participaram da pesquisa 30 mulheres vinculadas à Secretaria de Educação de um município no sul de Minas Gerais. Como técnica, foi utilizada entrevista semiestruturada, cujos dados foram analisados na perspectiva da Psicologia Social do Trabalho. Como resultados, compreende-se que, ao receberem a notícia de que seriam tele-educadoras, inicialmente experimentaram medo. No sentido potente, apresentam a ressignificação do trabalho e as vivências de sororidade junto às colegas. Identificou-se limites, pois não foram treinadas para cumprirem tal papel, tendo de aprender fazendo no cotidiano.

Palavras-chave: Teletrabalho na pandemia da covid-19. Mulheres em teletrabalho na Educação Infantil. Mulheres no mundo do trabalho.

Abstract: This study aimed to analyze the insertion of early childhood education professionals in telework, as well as to understand the powers and limits experienced during the Covid-19 pandemic. Its method was qualitative research of the case study type, with a cross-sectional approach. The participants were 30 women linked to the Department of Education of a municipality in the south of Minas Gerais. As a technique, a semi-structured interview was used, whose data were analyzed from the perspective of the Social Psychology of Work. As a result, it is understood that when they received the news that they would be tele-educators, they initially experienced fear. In a powerful sense, they present the resignification of work and experiences of sisterhood with colleagues. Limits were identified, as they were not trained to fulfill this role, having to learn by doing in their daily lives.

Keywords: Telework in the covid-19 pandemic. Women in telework in early childhood education. Women in the world of work.

1. Doutor (2022) e Mestre (2018) em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo - UMEESP. Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicossomática) da Universidade Ibirapuera (Unib). cristianoandradepsico@gmail.com

2. Pesquisadora e orientadora dos Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Humanização da assistência à gestação, parto, nascimento e pós-parto". Professora no Curso de mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). miria.benincasa@gmail.com

Introdução

Fronte às novas formas de se habitar no mundo, em consequência do contexto pandêmico, para não parar o ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 544, de 16 de março de 2020 (Brasil, 2020), autorizou as instituições de ensino a substituírem suas aulas que aconteciam presenciais, a serem realizadas remotamente enquanto perdurasse o período da pandemia de Covid-19, oferecendo a aprendizagem com o auxílio de tecnologias digitais.

Esta medida fez com que profissionais tanto da rede pública quanto privada, representantes do Ensino Básico e universitário pudessem continuar suas atividades profissionais. No entanto, a medida acabou por ampliar o escopo de trabalho realizado por estes profissionais, já que, além de preparar aulas e ministrá-las como antes já faziam, se viram na necessidade de buscar novas técnicas e abordagens ao ambiente virtual. Em tempos pandêmicos, profissionais passaram a fazer um amplo uso de dispositivos tecnológicos para dar suporte a suas formas de trabalho (Araújo *et al.*, 2020).

É notório que essas novas formas de “levar” a escola até o aluno foram, e ainda estão sendo, desafiadoras para todos os envolvidos. Os professores(as), em tempo recorde, tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um universo desconhecido para muitos, o ensino a distância, em busca de novas tecnologias. Os(as) responsáveis (familiares), que em meio a um turbilhão de atividades e preocupações, assumiram o papel de tutores(as) e educadores(as) de seus filhos. Muitos(as) deles(as) não tinham ideia do que fazer, pois se sentiam despreparados(as) para tais atividades (Machado, 2020).

O fato é que, mesmo em regime precário, esta modalidade, que se tornou popularmente conhecida como teletrabalho, apresenta diversas vantagens e desvantagens ao trabalhador, ao empregador e à sociedade (Andena; Carvalho, 2021).

Neste sentido, fruto de uma pesquisa financiada pela CAPES, este artigo busca analisar a forma como educadoras infantis se inseriram no Teletrabalho bem como problematizar a dialética, potência e limite no trabalho educador em tempo pandêmico.

Método

Para alcançarmos os objetivos propostos, foram utilizados os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com recorte transversal. No contexto do método qualitativo aplicado à saúde, Turato (2003) considera que é empregada a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo a qual não se busca

estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas (Turato, 2003).

A compreensão singular de eventos é o princípio básico do estudo de caso, categoria em que se enquadra esta pesquisa (Gil, 2017). O objeto estudado é tratado como único, como representação particular da realidade. Assim, cada caso, destarte sua similitude com outros, é, concomitantemente diferente, devendo ser “desvelado” e estudado com e pelas suas peculiaridades em uma situação ou em determinado problema (Gil, 2017).

Os estudos transversais descrevem uma situação ou fenômeno em um momento não definido, apenas representado pela presença de uma vivência ou forma de existir como, por exemplo, estudar as implicações vivenciadas por mulheres em teletrabalho no contexto de pandemia do novo coronavírus (Gil, 2017).

Não havendo necessidade de saber o tempo de exposição de uma causa para gerar o efeito, o modelo transversal é utilizado quando a exposição é relativamente constante no tempo e o efeito (ou adoecimento) é crônico.

Amostra

Participaram do estudo trinta mulheres profissionais de Educação Infantil. Sendo elas concursadas da Secretaria de Educação de um município situado no sul de Minas Gerais. Todas se encontravam realizando teletrabalho na Educação Infantil entre os meses de março de 2020 até agosto de 2021, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Participaram profissionais de diversas áreas educacionais, sendo: cinco auxiliares de desenvolvimento infantil (auxiliares de educação); duas auxiliares de educação inclusiva; seis berçaristas; cinco coordenadoras pedagógicas; sete professoras da Educação Infantil (professoras primárias); e cinco supervisoras pedagógicas.

A idade varia de 29 a 49 anos, são brasileiras, no entanto, 23 nasceram no estado de Minas Gerais e 7 no estado de São Paulo.

Todas são casadas, sendo que o tempo de conjugalidade varia entre 3 e 29 anos. São mães, primíparas (mães de um único filho), secundíparas (mães com dois filhos) e múltiparas (mães com mais de dois filhos). Destas, aproximadamente 58% serão nomeadas como secundíparas, pois têm dois filhos com idade entre 2 anos e 17 anos. 30% entre as mulheres são vistas como primíparas, já que são mães de um único filho com idade entre um ano e meio até 17 anos.

Aproximadamente 12% das mulheres participantes são compreendidas como multíparas, que tem mais de dois filhos com idade entre 1 e 17 anos. 16 delas se definem como brancas, 4 negras e 10 pardas. 23 declaram ser católicas e 7 evangélicas, 17 pertencem a famílias constituídas por até quatro pessoas, 9 à famílias com até três pessoas e 4 compõem famílias com mais de 6 integrantes.

No tocante à remuneração, 15 recebem de 2 a 6 salários-mínimos, 8 de 1 a 2 salários-mínimos e 7 de 6 a 9 salários-mínimos mensais.

Quanto à formação escolar, 11 possuem Ensino Médio completo, 9 Ensino Superior completo e 10 Ensino Superior com Pós-graduação (Especialização). Possuem entre 5 e 29 anos de profissão, e dedicam entre 6 e 8 horas por dia na atividade profissional (em tempos não pandêmicos).

Foram convidadas a participar da pesquisa, considerados os critérios anteriormente estabelecidos pelo pesquisador, por contato telefônico e por convite via *WhatsApp*. Em todo o tempo de pesquisa buscou-se garantir a segurança das pesquisadas e do pesquisador, já que nos encontrávamos em um período pandêmico, que na época demandava todo o cumprimento do distanciamento social.

Respeitando as questões éticas, neste primeiro contato foram apresentados à participante os objetivos da pesquisa, além de ter sido alertado que a participação era de livre escolha. Indicou-se ainda para a necessidade, na ocasião da entrevista, da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto pela entrevistada como pelo pesquisador. Sendo garantido o sigilo sobre sua identificação.

Por fim, cabe salientar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa vinculado à Universidade Metodista de São Paulo, segundo parecer número 4.480.179 de 21 do 12/2020, constando no anexo B.

Coleta de dados

A entrevista semidirigida foi escolhida para a coleta de dados. Realizou-se em um único encontro (virtual, com o uso de aplicativos).

Para direcionar o diálogo, foi elaborado um roteiro de perguntas, sendo que todas as questões constantes neste instrumento foram pensadas a partir de estudos já realizados com mulheres sobre a conciliação de carreira e família, pois eram inspiradores para tal propósito.

Como questão inicial perguntou-se à entrevistada: Como foi se inserir na

modalidade de teletrabalho educador após ser instaurado o período pandêmico?

Na oportunidade da entrevista foram também coletadas informações sobre os aspectos sociodemográficos, através de um questionário elaborado pelo próprio autor.

Análise das entrevistas

As entrevistas gravadas foram transcritas, sendo realizada também uma segunda escuta para conferir a fidedignidade dos dados da transcrição. Observou-se também comportamentos não verbais emitidos pelas entrevistadas (silêncios e ruídos percebidos, choros e risos).

Os resultados serão apresentados em forma de discussão embasada nas reflexões de autores da teoria de gênero em diálogo com a psicodinâmica do trabalho que dialoguem com os achados na coleta de dados. Foram levados em consideração todos os aspectos observados a partir das entrevistas.

Os dados foram analisados à luz do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição o teor das respostas, tentando compreender criticamente o sentido das mensagens, através de uma busca incessante por significações explícitas e ocultas (Bardin, 2016).

Todo o conteúdo e a saturação das falas foram analisados a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: categorização, inferência, descrição e interpretação dos resultados (Bardin, 2016).

Isso porque buscou-se realizar uma síntese categórica, priorizando os aspectos mais importantes das mensagens, reduzindo os dados repetitivos e agrupando-os em categorias temáticas, no qual serão nomeadas como Categorização das Informações. Essas categorias temáticas foram criadas para sistematizar os resultados obtidos (Bardin, 2016).

Resultados e discussões

Pensando em uma melhor compreensão por parte dos leitores, os resultados serão apresentados em três categorias. Inicialmente, será identificado o modo como as mulheres receberam a notícia de que seriam educadoras de modo remoto e como administraram suas atividades na modalidade de teletrabalho. Buscando sequencialmente compreender os “ganhos e as perdas” que vislumbram nas atividades das tele-educadoras, aqui configuradas como potências e limites no teletrabalhar.

A inserção no teletrabalho em tempo da pandemia da covid-19: como receberam a notícia?

Em meio às incertezas que o mundo vivia, frente a tantas inquietações que as levavam a questionar seus modos de ser/existir, e nada de respostas que pudessem de algum modo sanar as angústias que eram suscitadas. As mulheres educadoras infantis, ao receberem a notícia de que não mais atuariam presencial na instituição, já que por imposição de órgãos governamentais o mundo deveria entrar no que conhecemos por isolamento social (Organização Pan-americana Da Saúde - OPAS, 2020), também precisariam educar, porém, remotamente.

Assim, compreendeu-se de um modo prático o que se nomeia por teletrabalho. Termo já existente conforme aponta Santos (2020), porém, até então pouco conhecido em suas realidades educadoras.

Frente a tal anúncio, entre os sentimentos experimentados, o que impera é o “medo”. No universo de 30 entrevistadas, 06 apontaram o ter experimentado neste momento.

Contudo, demonstraram vivenciar um misto de sentimentos, porém, “negativos”. Sendo salientado o “susto” que levaram ao perceber que tudo deveria ser mudado didaticamente e socialmente. Dado que as levaram ao “desespero” por estarem saindo da “zona de conforto” de suas “rotinas”, como pode ser lido nos discursos que se seguem.

“Eu senti muito medo porque pensei que não daria conta de tudo isso. Não sabia como iria ser, de fato, o modo como eu faria meu trabalho, porque eu trabalho com crianças especiais. Atendo uma aluna com limitação cognitiva, então, deu medo!” (P. 1).

O discurso da participante anterior revela o temor do possível “corte” de força de trabalho por parte da instituição empregadora (Secretaria de Educação). No entanto, a mesma, bem como as demais participantes, atua como concursada e nem ela nem as demais participantes se encontram em período probatório. O que, em outras palavras, significa dizer que estão em estabilidade profissional e não podem ser demitidas.

Por estarem em um tempo de pandemia, período em que tudo fica mais intenso, neste e nos demais casos, conforme aponta Bittencourt (2020), o medo passa a operar como um véu que encobre suas visões críticas e as colocam em condição de sofrimento por temor da perda do emprego, conforme complementa a participante:

“Tive muito medo do que poderia acontecer com meu emprego. Todas as auxiliares de educação inclusiva tiveram. Porque as professoras atendem a parte

pedagógica, nós ficamos com a orientação, a locomoção e a higiene da criança. Uma parte que não tem como fazer remoto” (P. 1).

A narrativa da participante leva a pensar que, embora o medo tenha sido experimentado de forma coletiva (06 participantes), há um modo subjetivo em que cada uma o vivenciou, frente à notícia de que se tornariam teletrabalhadoras.

Entretanto, o fio condutor do que sentem pode ser compreendido pelo modo como dariam continuidade às atividades profissionais, já que não foram preparadas para fazer esta função de educadoras remotas, e nem questionadas se desejavam ocupar este lugar de teletrabalhadoras (Antunes; Fischer, 2020; Silva *et al.*, 2021).

Além do que, há uma forma específica de trabalhar, por parte de cada uma delas, que acaba por colocar algumas em maior vulnerabilidade devido às condições que teriam para cumprir suas atividades (Losekan; Mourão, 2020).

Ficando notório que o sentimento de medo predominou mais em profissionais das áreas operacionais e administrativas. Não sendo percebido o sentimento no discurso das professoras, como pode ser verificado nas narrativas a seguir:

“Senti muito medo. Naquele momento, tudo que eu queria era retornar à escola, ter uma atividade para me sentir segura, porque eu temi não receber meu salário. Aí foi difícil!” (P. 3).

“Me deu muita insegurança, porque era uma doença nova, matando tanta gente, comecei a ficar com medo de perder as pessoas que amo, mas também comecei a me preocupar com meu serviço. Eu pensava que não fôssemos dar conta de nos adaptar, cheguei a temer ser mandada embora. Porque é tudo tão incerto” (P. 4).

“Tive medo das mães extrapolarem os nossos espaços, das professoras se sentirem invadidas com tanto serviço que precisava delegar a elas” (P. 19).

Em meio ao medo e à insegurança que se encontravam pessoalmente e profissionalmente, além da impotência que vivenciavam, o mecanismo de defesa “negação da realidade” foi utilizado coletivamente: 5 participantes o apontam em seus discursos.

Tal defesa apresenta-se como um modo que encontraram, inconscientemente, de “darem conta” de lidar com a realidade (Dejours, 2012; Feist *et al.*, 2015). Sabendo que a pandemia é um fenômeno geral, mas o modo que cada uma teria para se garantir funcionalmente com suas forças de trabalho é singular. O que clarifica que a democracia viral é para todos e todas no que tange à possibilidade de contágio, mas não quanto às condições de vida, ou trabalho.

Assim, “negar a realidade” atua como um modo de se sentirem “anestesiadas”, já que emocionalmente, com tantas tensões, se encontravam fragilizadas. Então negar o perigo, ainda lhes garantia uma “integridade” do ego (Feist *et al.*, 2015). Como pode-se ler nos relatos a seguir:

“Eu achava que fosse passar logo, mas com o tempo fui mudando o discurso porque vi que não estava passando, que precisaria aprender a trabalhar de outro jeito” (P. 15).

“A verdade é que eu não achava que fosse ser tudo isso, eu falava para meu marido e para a equipe “calma, segunda-feira vamos voltar”. Aí chegava segunda, não tinha como retornar. Aí eu falava “não se desesperem, vamos voltar na quarta”. Até que virou tudo isso” (P. 2).

“No início, eu não levei tão a sério, achei que fosse algo passageiro, e logo a gente voltaria, mas ao cair a ficha vi o quão complexas ficaram as coisas” (P. 5).

“Eu achei que seria breve, não pensei que iria se estender tanto. Pensei que fosse fazer trabalho remoto até maio, me organizei a curto prazo. E aí, chegou maio e não voltamos, junho também não. Então foi indo e não tive tempo de pensar, de me planejar como fazer, eu fui fazendo” (P. 11).

“Tinha uma esperança de que logo voltaríamos ao normal, mas tudo se prolongou e até hoje não voltamos” (P. 18).

Mediante a notícia de que teriam de se tornar teletrabalhadoras na Educação Infantil, além da tentativa de negar a realidade, houve uma ênfase na ambivalência, ou seja, fenômeno que faz com que um sujeito compartilhe em uma mesma proporção o sentimento que experimenta. No caso das participantes, crença de resolução e temor da permanência (Feist *et al.*, 2015) também se apresenta como uma defesa adotada.

É possível identificá-la no discurso a seguir, proferido pela participante (26), que tenta se sustentar como “esperançosa”, negando a realidade inicialmente. Buscando fantasiar que “seria algo breve”, que “retornaria” para a sala de aula, mesmo as evidências indicando para o contrário. Como revela:

“Como eu sou esperançosa, acreditei que fosse por pouco tempo, “pensava que logo fosse passar, que logo estaria em sala novamente” (P. 26).

É possível verificar no discurso da participante (26) que, mesmo sendo ela dita “esperançosa”, isso não banca suas crenças otimistas por todo o tempo, pois ao se deparar com o real da situação mundial, após saber que teria de se tornar teletrabalhadora, a mesma se “desespera”, chegando até cogitar “mudar de profissão”, mesmo não sendo este o seu desejo original.

Como negar a realidade não é mais possível, ela tenta sobrepor a “negatividade” do que vislumbra por sua “esperança”, como ela mesma complementa.

“Me desesperei, pensei em ser outra coisa e eu nunca quis ter outra profissional se não professora. Mas sempre achei que fosse voltar e continuo com esta esperança” (P. 26).

Mediante aos relatos apresentados, na perspectiva de Dejours (2012), é compreensível que tantas defesas sejam suscitadas, já que além de não terem tido a escolha de se tornarem teletrabalhadoras, elas foram inseridas neste processo sem ao menos ser preparadas. Aprenderam fazendo, ou seja, no dia a dia imprimiram suas formas de serem tele-educadoras infantis, ao modo como podem e como tem condições, tanto pessoal, quanto profissional.

Neste sentido, como desvelaram potências nos seus modos de teletrabalhar no contexto da Educação Infantil? Como afetaram os alunos e familiares? E será que, de algum modo, também se sentem afetadas pelo público que atendem, bem como por seus pares?

Na busca por respostas para estas indagações, o tema será aprofundado sequencialmente.

Potências desenvolvidas e em desenvolvimento no contexto laboral no tempo de pandemia da covid-19

Apesar do impacto inicial que experimentaram, frente ao recebimento da notícia de que se tornariam teletrabalhadoras, mesmo sendo elas profissionais de Educação Infantil, vislumbrando as inovações trabalhistas que o tempo favoreceu, 9 entre as 30 educadoras infantis se posicionaram como mulheres gratificadas. Haja vista que o tempo pandêmico, tornou-se uma possibilidade de “aprendizagem”, já que as provocaram a reinventar suas formas de serem educadoras.

Por outro lado, o período como teletrabalhadora, as inquietou de modo a ressignificarem até suas formas de relacionamento interpessoal, tanto entre si (pares trabalhistas), como com as famílias (responsáveis pelos alunos que atendem), passando a identificar elementos “potentes/positivos do teletrabalho educador, conforme se verifica nas narrativas que se seguem:

“10% das famílias nos motivam a acreditar e em continuar. Então, busco sempre conversar com elas. Com a pandemia, as que têm interesse, ficaram mais parceiras, mas é uma minoria” (P. 15).

Mesmo sendo um número dito “menor” de famílias que se encontram participativas junto às educadoras e as escolas, parece que esta participação faz a função de nutrir as mulheres trabalhadoras, no sentido de que as levam a (re)pensar o “esforço” trabalhista quanto à entrega didática e afetiva que fazem aos alunos e familiares no tempo de pandemia. O que acaba por “justificar” seus esforços trabalhistas, como pode ser lido nas afirmativas das participantes (1 e 22), que se seguem:

“Eu me sacrifico, mas o rendimento de meus alunos não se perdeu. Hoje tenho ainda mais laço com meus alunos e ganhei também o respeito das famílias. Até as famílias conversam comigo. Então, o trabalho ampliou” (P. 2).

“Eu percebi que as famílias com tudo isso que a pandemia gerou passaram a se interessar mais pela educação dos filhos. Antes davam atenção, mas hoje fazem mais e como isso me faz bem! As minhas colegas também parecem que ficaram mais flexíveis” (P. 22).

Corroborando com a reflexão da participante anterior (22), a fala que será apresentada a seguir (P. 13), confirma o que se identificou como modificação potente do tempo pandêmico.

“Mudou muita coisa para melhor, não somente porque agora tudo que faço é digital, mas eu senti que fiquei mais próxima dos alunos, das famílias e até mesmo das minhas colegas, além do que me dedico mais às pesquisas na internet para auxiliar no meu trabalho” (P. 13).

Ainda que de modo insipiente, a sororidade, conceito que tem por objetivo estabelecer aliança entre as mulheres para combater as consequências nocivas do machismo que permeia entre as diferentes culturas (Garcia; Sousa, 2015), aparece como um fenômeno experimentado potentemente por uma “pequena” parcela das participantes (20%). Sororidade pode ser nomeada como a solidariedade entre as mulheres motivada pela exclusão e pela situação de inferioridade em que muitas vezes são colocadas nas sociedades patriarcais (Garcia; Sousa, 2015).

6 mulheres apontaram em seus discursos as vivências que realizaram como educadoras e que perceberam colegas experimentando, como se pode ser verificado nos discursos a seguir:

“Neste tempo de pandemia, no estudo coletivo, a gente sempre se preocupou em convidar profissionais que nos falem sobre questões de saúde mental, buscamos cuidar de nós todas. Além de também falarmos uma mesma linguagem, para ficar tudo em uma só direção. Buscamos cuidado com a gente, para poder cuidar das

famílias e com os alunos. Porque hoje a escola está dentro da casa do aluno e o aluno em nossa casa” (P. 14).

No caso das participantes deste estudo, tiveram que se valer de sororidade, já que para além do cuidado que buscaram encontrar e se doar no grupo de estudos que realizam de modo institucional. Demonstram também demandarem umas das outras como forma de suporte. Um jeito que encontraram para serem afetadas e afetar, já que juntas podem tanto ensinar como podem aprender entre si para ensinar a quem delas demandam. Como se analisa:

“Procurei não me afastar das minhas colegas de trabalho. Eu e as meninas sempre temos contato uma com a outra. Sempre conversamos, sempre estamos juntas virtualmente” (P. 9).

“Para mim está sendo um tempo de muita aprendizagem. Me sinto até mais junto com minhas colegas, porque na escola em que trabalho, temos o grupo de *Whats*, o que nos aproxima mais um pouco uma da outra. Como temos o plano de aula, nós colaboramos uma com a outra em tudo que fazemos” (P. 27).

“Este tempo serviu de grande aprendizagem. Eu acho que não volto mais para a escola física com a mesma visão que tinha antigamente, nem de mim, nem de minhas colegas. Além de que neste tempo novas propostas de ensino, novas metodologias surgiram e nos fizeram pensar em formas de ensino menos maçantes, mais dinâmico e isso não vai se acabar” (P. 7, P. 17, P. 26).

Em meio à impotência do distanciamento social, fruto de uma necessidade imposta pelo tempo pandêmico (Bittencourt, 2020), as participantes revelam que estar mais próximas, juntas e unidas de modo solidário, ou vivenciando a sororidade, se configura para elas um modo de “aprender” para que possam “ensinar” e, principalmente, “amparar” umas às outras como educadoras. O que impera em suas realidades teletrabalhadoras pode se nomear como solicitude. Estão sozinhas, e neste lugar de falta, precisam dar conta, cada uma ao seu modo, de preencher o que elas precisam.

Assim, amparar, aqui configurado pela sororidade, faz com que as demais também possam continuar a amparar tanto a si quanto a seus alunos e a quem delas demandassem.

Como se pode ler no relato a seguir, da participante (10), que buscou ressignificar suas impotências advindas do período antes da pandemia, pela possível “potência” originada na atuação em tempo de teletrabalho:

“Eu sempre gostei muito do que faço, sempre me dediquei, mas antes, por mais que eu quisesse, não dava para eu passar em todas as salas e conversar com as meninas da equipe. Com as professoras já era mais fácil, mas com as outras profissionais, não. Agora, com a pandemia, ficou diferente. Hoje estamos próximas, apesar de não pessoalmente, mas estamos mais juntas. Eu as oriento, consigo acompanhar melhor as atividades e tudo isso, antes, eu não conseguia” (P. 10).

O discurso da participante anterior (10) aponta sentimento de “impotência” que antes da pandemia já experimentava como gestora na Educação Infantil. Contudo, o teletrabalho, parece ter feito com que ela se sentisse mais “potente”, já que em um tom jocoso é possível afirmar que mesmo “distante”, ela sente-se “junto” com suas colegas. O que antes quando realizavam trabalho presencial não se sentia.

Para além dos “ganhos” motivados pelas “pequenas”, porém, possíveis conquistas do tempo de teletrabalho, também é preciso lembrar que este é permeado por limites. A educação brasileira, mesmo em tempo não pandêmico, já é obliquo por precarização em seus processos trabalhistas (Machado, 2020). Assim, fica como indagação: será que estas precariedades se ampliaram? Ou de algum modo se sustentaram como já eram antes da pandemia?

Buscando apresentar possíveis respostas, a temática inerente aos limites será abordada a seguir.

Limites vivenciados por mulheres teletrabalhadoras na Educação Infantil no tempo de pandemia da covid-19

Buscando refletir sobre os principais desafios que as mulheres educadoras infantis em teletrabalho vivenciaram, a tecnologia é apontada como o dispositivo que mais provocou angústias, embora reconheçam que esta é de “extrema importância”, capaz de “unir vidas que não poderiam se tocar fisicamente”. A mesma (tecnologia), conforme aponta Machado (2020), no caso das participantes deste estudo, também fez com que fossem despertadas algumas “preocupações”.

Repara-se nos discursos das educadoras uma preocupação maior no início da pandemia, ou seja, quando estavam sendo inseridas no teletrabalho. Tempo em que não sabiam, ao certo, o que deveriam fazer, nem como fazer, já que não tiveram treinamento prévio. Como pode se verificar:

“No começo, eu tive bastante dificuldade, principalmente com a internet, porque aqui em casa cai muito” (P. 16).

“Foi um grande desafio. Tive que me adaptar, me adaptar em tudo. Porque era tudo novo, não sabia de nada. Em tecnologia mesmo, eu nunca fui tão boa e nem fui treinada para fazer este tipo de educação” (P. 10).

“Não conhecia tanto sobre tecnologia, então me desafiou, pois tive que aprender. Mas eu sofro mesmo porque antes, todos os dias ia até a escola. Mas minha maior dificuldade é ter que lidar com esta falta de contato. Berçaristas trabalhando em casa não dá certo!” (P. 20).

Com base no relato anterior (P. 20), fica notório que ser educadora infantil, e atuar distante das instituições, não é “confortável”, não só pela “limitação” em lidar com os dispositivos tecnológicos, mas, principalmente, por “temerem” não afetar os alunos. Em outras palavras, não serem suficientemente boas para ensinar (Silva *et al.*, 2020).

Fica evidente a crença de cobrança, tanto de si quanto da sociedade, já que antes mesmo da pandemia, já eram cobradas. Entretanto, com a gravação de vídeos que devem fazer para enviar aos alunos, estas educadoras ficaram ainda mais expostas. O que as levou a nutrir o temor de serem julgadas, passando a se cobrar muito mais pela suposta atividade “perfeita” a ser entregue, conforme pode se verificar nos discursos que se seguem:

“Nunca havia trabalhado antes nesta modalidade. Até já tinha habilidades com a tecnologia, mas ainda não sabia quais aplicativos seriam melhores para realizar uma gravação de aula, ou para realizar uma reunião, e fui aprendendo com o tempo. Porque, no começo, eu gastava um dia inteiro para gravar uma aula de 5 minutos, ou de 8 minutos. Gravava, mas tinha que editar e eu não sabia. Então busquei aprender com minhas colegas que já estavam de algum modo sabendo. Sou professora de Educação Infantil e isso me cobra muita criatividade. Preciso fazer algo que prenda a atenção deles” (P. 30).

“Nos primeiros meses foi muito difícil, porque como trabalho com a Educação Infantil, estando distante, não sabia quais atividades deveria gravar para mandar. Pensava que tipo de atividade mandar e como mandar estas atividades para não sobrecarregar estas crianças. Porque eu sei que as crianças não podem ficar muito tempo na frente das telas, então, primeiro tive de fazer um trabalho comigo, pensar qual era o foco, para depois buscar as atividades a serem trabalhadas” (P. 9).

“No começo eu estranhei bastante, porque nós precisamos gravar vídeos para enviar às famílias. Não pode ser qualquer conteúdo, então, até eu ter ideias para fazer isso foi complicado” (P. 25).

Frente aos discursos, torna-se inegável que, em tempo de pandemia, a evolução tecnológica, além de possibilitar a continuidade das atividades educacionais infantis, também tem gerado outros reflexos no cotidiano laboral que, não raramente, afetam o direito à qualidade de vida destas trabalhadoras (Andrade; Souza; Benincasa, 2020; Braz; Viana, 2021; Machado, 2020).

O fato de terem que preparar atividades, cumpri-las remotamente, e terem de entrar nas casas dos alunos com frequência, para estas trabalhadoras parece ultrapassar as fronteiras da privacidade e intimidade pessoal como empregadas, ferindo preceitos constitucionais, como o que garantem o direito de se resguardarem. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de limites na utilização das plataformas digitais para o monitoramento pelo empregador (Andena; Carvalho, 2021).

Mas no caso destas participantes que são oriundas de escolas públicas, onde a realidade antes mesmo da pandemia da Covid-19 já era precária, como efetivar este controle? De que forma poderão ser protegidas? É evidente, portanto, a necessidade de mudança no modo de valorizar o tempo a distância, poder de direção e subordinação, haja vista que com as novas tecnologias da telemática, as ordens partem através do computador, ou do celular. Basta o estabelecimento de uma conexão *on-line* para que exista contato contínuo entre as famílias dos educandos com as educadoras, e que sejam ditadas, por meio do poder hierárquico (as escolas), as diretrizes que devem ser cumpridas pelas profissionais, em qualquer horário do dia e em tempo real (Braz; Viana, 2021). Assim, como se desligarem dos aparelhos tecnológicos? Como se cobrarem menos?

A verdade é que estas novas formas de poder que se dá às escolas, bem como aos responsáveis por alunos cobrarem demasiadamente as educadoras, faz com que elas reforcem suas crenças na importância de se ensinar com qualidade bem como de promover um modo que possa, efetivamente, fazer com que o aluno possa aprender de modo satisfatório. Não apenas isso, mas o fato de entrarem nas casas dos educandos, podendo ser avaliadas pelos responsáveis, ou por quem ali estiver, torna-se a base da justificativa para que se “cobrem” a serem sempre “boas”. Mesmo não tendo sido preparadas para isso. Entretanto, as preocupações que nutrem, estão alinhavadas em uma mesma essência, o “temor de falhar” (Andrade; Souza; Benincasa, 2020).

Seja na falha didática, ou na falha de conexão, a tecnologia gerou angústias que eram permeadas pelo fato de serem julgadas, já que antes mesmo da pandemia, na Educação Infantil assim já eram. Então, como estavam se iniciando em uma nova modalidade de trabalho, a insegurança se manifestou de maneira ainda mais elevada, tornando a cobrança sobre a auto performance ainda mais evidente, conforme se verifica:

“Minha maior preocupação foi a se eu iria dar conta de afetar os alunos. Porém, pensar em entrar nas casas deles com meus vídeos, ou em reuniões remotas, me fazia ser observada pelas famílias. Então, sabendo que estava o tempo todo sendo avaliada, analisada, gerou sem dúvida, uma angústia que virou uma ansiedade grande” (P. 7).

“Eu sou muito vergonhosa, ficar gravando vídeo e enviar para a casa dos outros me deixa desconfortável, em sala para mim é mais fácil. Só que como temos que nos adequar ao quadro que está acontecendo, eu gravo, mas sofro” (P. 8).

Fundamentando nas falas trazidas pelas participantes, verifica-se que mesmo desempenhando o melhor papel possível, mesmo que as angustie, ou até mesmo colocando-as em condição de sofrimento, tal esforço não é o “suficiente” para que garantam sentir o que Dejours (2012), nomeia como prazer no trabalho. O retorno que recebem por parte das famílias ainda é mínimo, se comparado ao que dedicam quanto à força de trabalho e esperam como reconhecimento por parte destas.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar a forma como profissionais de Educação Infantil foram inseridas no Teletrabalho bem como compreender que potências e limites esta modalidade trabalhista as fizeram experimentar no tempo de pandemia da Covid-19. Foi possível identificar que a família é um tema recorrente nos discursos das educadoras participantes, tanto para pensar o quanto lhes fazem ser vistas profissionalmente, como para lhes fortalecer a sensação de desamparo representado em suas falas pela “falta de participação” destas, no âmbito escolar em teletrabalho.

Tal ênfase no pensamento sobre famílias pode ser originada no fato de que estão desenvolvendo atividades profissionais no interior de suas residências. Espaço que deveriam ocupar como um contexto de habitação e não de trabalho. Neste sentido, podem esperar mais das famílias de seus alunos, como uma forma de suprir o que estão investindo no interior de suas casas.

Para além de profissionais, o que verificamos, são mulheres tentando corresponder às expectativas sociais, cada uma ao seu modo, realizando seus esforços de modo “suportável” e muitas vezes até além do desejável. Em seus discursos apontam que até conseguem dar conta das exigências, já que demonstraram cumprir com dedicação e empenho tarefas que lhes foram atribuídas frente à reinvenção do educar. O problema é que as expectativas que a elas são direcionadas são adoecidas. Sabendo que vêm de pessoas adoecidas, inseridas em ambientes adoecidos. Então,

estas mulheres acabam por entrar em um lugar adoecido para suprir o que a elas é demandado. Desta forma, não têm como corresponder sem sofrer.

Por se verem sem maiores condições de escolhas, identificam apenas dois caminhos: ou elas vivenciam seus desejos pessoais de serem mulheres e família ao modo como podem, ou bancam as duras cobranças advindas do meio que as circundam. Assim, por experimentarem este elevado nível de cobrança, colocam-se em uma relação de abuso, pois se encontram em um meio abusador. Em outras palavras, o meio na qual se encontram inseridas é adoecido, então as respostas que elas emitem são sofridas, já que vêm de um lugar de cobranças e não de desejos nutridos por elas mesmas.

Por atuarem em um contexto de Educação Infantil, sabem que a construção da criança demanda não só técnica, mas também afeto, como um ato de “cuidado”, já que a este lugar culturalmente são “consagradas”. Dão em demasia o que possuem como conhecimentos, mas não os compreendem como suficientes, já que muitas vezes para cumprirem o que precisam cumprir, afirmam “abrirem mão de vivenciarem momentos com suas famílias”, para cuidarem das famílias dos outros” (aqui o cuidado é representado no ensino entregue aos educandos).

Embora cumpram esta função como um ato de “amor”, uma vez que este é o modo que desenvolveram para justificar o fato de serem integralmente dedicadas ao teletrabalho em educação, deixando até mesmo de se experimentarem como um sujeito no interior de suas famílias. Em suas singularidades também nutrem desejo de serem amadas/reconhecidas, já que é isso que se propõem a fazer.

Desta forma, o não comprometimento das famílias dos alunos, parece configurar para elas como uma representação de ataque, o que as levam a concluir que estão recebendo menos do muito que entregam. Em outras palavras, não se sentem reconhecidas.

Desta forma, não serem reconhecidas pelas famílias dos alunos que educam (lugar de honra profissional), fortalece suas crenças de menos valia, o que as fazem sentirem-se como se fossem objetos vazios, sem identidade e sem tantos recursos internos para afetar os outros, já que não se sentem afetadas. Mobilizando assim ideias que as fizeram pensar que não dariam conta de tocar os alunos assim que a pandemia se iniciou. Antes desta já não se sentiam amadas como idealizam por parte dos familiares/responsáveis pelos alunos.

Deste modo, compreende-se que a chegada da pandemia, bem como a reinvenção do educar, as trouxeram para o real do trabalho, o que as fizeram ainda que de modo penoso, nomear o que as causam sofrimento.

Por fim, cabe salientar que, embora o estudo tenha atendido o que objetivou, novas pesquisas versando sobre a temática demandam ser realizadas, pois o que se discute não se esgota e se faz cada vez mais preciso ser aprofundado.

Referências

ANDENA, E. A.; CARVALHO, G. M. Pandemia e teletrabalho: um desafio ao direito à desconexão. In: COSTA, V.; VIANA, M. T.; BASTOS, V. G. (orgs.). **A bolsa ou a vida: reflexões sobre trabalho e pandemia**. Belo Horizonte: RTM, 2021. (p. 49-62).

ANDRADE, C. J.; SOUZA, F. C.; BENINCASA, M. Conciliação maternidade e trabalho na pandemia da covid-19: o discurso de profissionais de saúde. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC**, v. 3, n 3, p. 1682-1702, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1000/riec.v3i3.197>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ANTUNES, E. D.; FISCHER, F. M. A justiça não pode parar?! Os impactos da covid-19 na trajetória da política de teletrabalho do judiciário federal. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 45, p. 1-12, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6369000025920>. Acesso em: 4 jun. 2022.

ARAÚJO, F. J. O. *et al.* Impact of sars-cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. **Psychiatry Research**, n. 288, p. 112977, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. (2020, junho 17). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 114, p. 62, 17 junho 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRAZ, M. V.; VIANA, M. T. Covid-19 x flexibilização dos direitos trabalhistas: uma visão sobre as perspectivas para o direito do trabalho. In: COSTA, V.; VIANA, M. T.; BASTOS, G. (orgs.). **A bolsa ou a vida: reflexões sobre trabalho e pandemia**. Belo Horizonte: RTM, 2021. (p. 13-22).

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827>. Acesso em: 17 mar. 2022.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FEIST, J.; FEIST, G. J.; ROBERTS, T. **Teorias da personalidade**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. A sororidade no ciberespaço: atos feministas em militância. **Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 3, p. 991-1008, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1032>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, n. 28, p. 71-75, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53637>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 8, n. 6, p. 58-68, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **ONU destaca necessidade urgente de aumentar investimentos em serviços de saúde mental durante a pandemia de covid-19**. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/14-5-2020-onu-destaca-necessidade-urgente-aumentar-investimentos-em-servicos-saude-mental>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SANTOS, M. C. R. O teletrabalho nos tempos da covid-19 (Coronavírus): ensaio sobre a importância e necessidade de proteção aos trabalhadores. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 86, n. 2, p. 175-194, 2020. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/175937/2020_rev_tst_v0086_n00_02.pdf?se-quence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 jun. 2022.

SILVA, A. F. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300216>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SILVA, I. C. M.; SILVA, M. H.; SANTOS, M. L. Condições de trabalho em casa durante a pandemia: uma análise do discurso do sujeito coletivo dos trabalhadores do setor de agências de turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7784/rbtur.v15i1.2200>. Acesso em: 22 abr. 2022.

TURATO, E. R. **Tratamento da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em: 1 de junho de 2023

Aprovado em: 28 de outubro de 2023