



TECNOLOGIAS, GÊNERO E DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DO SERTÃO MOXOTÓ-IPANEMA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque

davanelfalbuquerque@gmail.com

UFPE

Daniella Rodrigues de Farias

daniella.farias@ufpe.br

UFPE

Helena Soares de Almeida Gomes

helenavini@hotmail.com

UFPE

Alexandre José Gomes de Sá

alex40economia@gmail.com

UNICAP

Modalidade: Artigo

Área Temática: Educação Inclusiva, Equidade e Acessibilidade Digital

Resumo:

A pandemia de COVID-19 provocou mudanças abruptas nas práticas educacionais, intensificando desigualdades, sobretudo em regiões socialmente vulneráveis como o Sertão Moxotó-Ipanema (PE). Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) exigiu que professoras de Matemática do Ensino Médio reorganizassem suas práticas com o uso de tecnologias digitais. Este estudo tem como objetivo analisar como a relação com essas tecnologias, durante o ERE, se constituiu como um campo de disputas entre assujeitamento, resistência e reinvenção no devir mulher-professora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, recorte de dissertação de mestrado, fundamentada na Análise de Discurso de linha francesa, em diálogo com a Filosofia da Diferença e os Estudos de Gênero. Foram analisadas narrativas de cinco professoras da rede pública, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que o ERE funcionou como um dispositivo de poder, marcado por vigilância, exigências burocráticas e intensificação do trabalho docente, gerando sentimentos de sobrecarga, incapacidade e exclusão digital. Ao mesmo tempo, evidenciam-se movimentos de reinvenção, como o uso criativo das tecnologias, a ressignificação das práticas pedagógicas e a construção de vínculos afetivos no ambiente virtual. Conclui-se que o ERE se configurou como um espaço ambivalente, que tanto reforçou desigualdades quanto possibilitou resistências e reconfigurações na docência. Reconhecer essas experiências é fundamental para a formulação de políticas e formações docentes mais sensíveis às complexidades sociotecnológicas contemporâneas.

Palavras-chave:

Ensino Remoto Emergencial; Tecnologias Digitais; Gênero; Resistência Docente.



Introdução

A pandemia de COVID-19 provocou uma reestruturação abrupta nas práticas educacionais em escala global. Em regiões socialmente vulneráveis, como o Sertão Moxotó-Ipanemaⁱ, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)ⁱⁱ intensificou desigualdades históricas e evidenciou a fragilidade das políticas de formação docente para o uso de tecnologias digitais. Nesse contexto, professoras de Matemática do Ensino Médio precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas em ambientes digitais para os quais, muitas vezes, não estavam preparadas, nem do ponto de vista técnico nem subjetivo.

Embora diversos estudos tenham analisado os impactos do ERE sob perspectivas pedagógicas e tecnológicas, ainda são limitadas as investigações que abordam a experiência docente a partir das relações entre poder, gênero e subjetivação, especialmente em territórios interioranos marcados por desigualdades estruturais. Este estudo parte da compreensão de que o ensino remoto não pode ser reduzido a uma simples adaptação técnica, mas deve ser analisado como um espaço de tensões, no qual se produzem tanto formas de controle quanto possibilidades de resistênciaⁱⁱⁱ.

Dessa forma, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a relação com as tecnologias digitais, durante o Ensino Remoto Emergencial, se constituiu como um campo de disputas entre controle^{iv}, resistência e reinvenção na experiência de professoras de Matemática? O objetivo do estudo é analisar como essas experiências produziram deslocamentos nas formas de ser docente, tensionando normas institucionais e abrindo possibilidades de reinvenção.

A pesquisa insere-se no campo qualitativo e fundamenta-se na Análise de Discurso de linha francesa (Orlandi, 1999), em diálogo com a Filosofia da Diferença (Deleuze; Guattari, 1995) e os Estudos de Gênero (Butler, 1990; Haraway, 2019; Louro, 1997). Foram analisadas narrativas de cinco professoras da rede pública do Sertão Moxotó-Ipanema, obtidas por meio



de entrevistas semiestruturadas. Parte-se da proposição de que o ERE operou como um dispositivo de poder (Foucault, 1988), ao intensificar práticas de vigilância, normatização e controle do trabalho docente, ao mesmo tempo em que abriu brechas para experiências de reinvenção.

Os resultados indicam que o ensino remoto atuou de forma ambivalente. Por um lado, reforçou processos de controle, exclusão digital e sobrecarga de trabalho. Por outro, possibilitou o surgimento de práticas criativas, reconfigurações nas relações pedagógicas e novas formas de vínculo entre professoras e estudantes. Assim, o ERE pode ser compreendido como um campo de disputas simbólicas, éticas e políticas, cuja análise contribui para a formulação de políticas públicas e processos formativos mais atentos às desigualdades e às complexidades do contexto contemporâneo.

Tecnologias digitais e poder: o campo da educação

Ao serem incorporadas ao cotidiano escolar, as tecnologias não atuam apenas como ferramentas técnicas. Elas também participam da organização das relações pedagógicas, influenciando modos de ensinar, aprender e se relacionar. Nessa perspectiva, inspirada em Foucault (1979), compreendemos as tecnologias como dispositivos que articulam saberes, normas e práticas, contribuindo para a condução das ações dos sujeitos.

No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), plataformas digitais, sistemas de controle de presença e exigências de produtividade passaram a integrar o cotidiano docente. Esses elementos intensificaram práticas de vigilância e controle do trabalho (Foucault, 1988), reforçando a exigência de desempenho e disponibilidade constante.

Entretanto, as relações de poder não se dão de forma unilateral. Pois, onde há poder, há também resistência (Ibdem). Assim, as tecnologias, embora possam operar como instrumentos de controle, também podem ser apropriadas de maneiras criativas, abrindo possibilidades de reinvenção das práticas docentes. Essa ambivalência (Butler, 2020), é central para a análise desenvolvida neste estudo.



O conceito de devir e as linhas de fuga

Para compreender essas experiências, mobilizamos o conceito de devir^v, proposto por Deleuze e Guattari (1995), entendido como um processo contínuo de transformação que escapa a identidades fixas. Nesse sentido, ser professora não é ocupar uma posição estável, mas construir-se em movimento, em meio a diferentes forças e contextos.

Durante a pandemia, as exigências do ensino remoto provocaram rupturas nos modos tradicionais de exercer a docência. A necessidade de lidar com tecnologias desconhecidas demandou não apenas aprendizagem técnica, mas também mudanças nas formas de pensar e agir (Weber, 2022). Nesse processo, emergem as chamadas linhas de fuga^{vi}, entendidas como movimentos que rompem com padrões estabelecidos e abrem possibilidades de criação (Deleuze; Guattari, 1995).

Essas linhas de fuga não eliminam as dificuldades enfrentadas pelas professoras, mas indicam a existência de brechas, nas quais se tornam possíveis novas formas de atuação, mesmo em contextos marcados por pressão e instabilidade.

Gênero, docência e tecnologias

A relação entre docência e tecnologias também é atravessada por questões de gênero. Historicamente, o trabalho docente realizado por mulheres tem sido associado ao cuidado, à dedicação e ao sacrifício, o que contribui para a sobrecarga e a invisibilização^{vii} de seus saberes (Louro, 1997).

No contexto do Ensino Remoto Emergencial, essas demandas se intensificaram. As professoras passaram a conciliar atividades profissionais, responsabilidades domésticas e demandas emocionais, em um cenário mediado por tecnologias que ampliaram a sensação de vigilância e controle, especialmente diante das exigências burocráticas de registro e acompanhamento das atividades escolares, conforme aponta Homrich (2020):



Dentre as tarefas cumpridas pelos educadores além da sala de aula estão o planejamento, leitura, preparação e correção das atividades; verificação do que foi ensinado e do aprendizado dos estudantes; realização de tarefas burocráticas impostas pelos governos, como diários, relatórios, dentre outros.

Além disso, o domínio das tecnologias e das áreas consideradas mais técnicas, como a Matemática, ainda é frequentemente associado ao masculino^{viii}. Esse cenário pode reforçar barreiras simbólicas para a atuação das mulheres nesses espaços. Por outro lado, a inserção forçada no ambiente digital também possibilitou a criação de novas formas de uso das tecnologias, marcadas por experiências mais relacionais, afetivas e situadas (Haraway, 2019).

Assim, as experiências das professoras durante o ERE evidenciam tanto a reprodução de desigualdades quanto a possibilidade de sua contestação, revelando a complexidade das relações entre gênero, tecnologia e docência.

Metodologia

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*Resistência, sobrevivência, reinvenção: as repercussões do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 aos devires de mulheres professoras de Matemática do Ensino Médio do Sertão Moxotó-Ipanema*” (Albuquerque, 2025). A investigação inscreve-se no campo qualitativo, com inspiração nos pressupostos pós-estruturalistas da Análise de Discurso de linha francesa, conforme proposta por Eni Orlandi (1999), articulada a aportes teóricos da Filosofia da Diferença e dos Estudos de Gênero.

A pesquisa que originou o presente trabalho teve como sujeitas dez professoras de Matemática do Ensino Médio atuantes em escolas públicas de municípios do Sertão Moxotó-Ipanema, região essa marcada por intensas desigualdades sociais e históricas. Para este artigo, o recorte analítico centra-se nos relatos de cinco dessas docentes: *Judite, Ana, Bruna, Maria e Júlia*, cujas experiências estão organizadas no capítulo 3.4 da dissertação original.

As entrevistas foram conduzidas por intermédio de um roteiro flexível, com foco nas experiências individuais das professoras com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) demandado durante a pandemia. Foram transcritas e analisadas a partir da perspectiva discursiva,



entendendo a linguagem como lugar de sentidos atravessados por ideologia, inconsciente e história (Eni Orlandi, 1999). A análise não buscou uma “verdade” dos discursos, mas apreender os efeitos de sentido produzidos pelas falas das professoras em seus contextos históricos e sociais.

A escolha da Análise de Discurso (AD) permitiu compreender os gestos de interpretação das professoras diante das imposições tecnológicas, revelando embates, contradições e resistências que atravessam suas subjetividades docentes. As narrativas foram tratadas como enunciações situadas, nas quais o dizer das professoras evidencia deslocamentos identitários e tensionamentos entre normatizações^{ix} institucionais e práticas singulares de reinvenção.

Este trabalho respeitou os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, com a aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP. No presente artigo utilizamos pseudônimos para preservar as identidades das participantes da pesquisa.

Análise das Narrativas: campo de disputas entre assujeitamento e reinvenção

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado de forma rápida como resposta à pandemia de COVID-19, instaurou um novo regime de funcionamento das escolas e reorganizou profundamente o trabalho docente (Bridi, et al, 2022). Esse processo implicou a adoção de práticas mediadas por tecnologias digitais (Haraway, 2019), muitas vezes sem formação prévia adequada (Kaspary, 2024).

A análise dos discursos das cinco docentes permite compreender esse contexto como um campo de disputas, no qual se entrelaçam forças de normatização, vigilância e exclusão, ao mesmo tempo em que emergem movimentos de resistência, reinvenção e produção de novos sentidos para a docência. Trata-se, portanto, de um cenário marcado por ambivalências, em que o controle e a criação coexistem.

Judite: entre assujeitamentos, resistências e derivas na pandemia



Ao relatar seu processo de apropriação das tecnologias, a professora *Judite* afirma:
“foi uma luta pra aprender porque a gente foi forçado realmente a aprender, a trabalhar com as tecnologias pra poder ministrar essas aulas on line”.

A partir da Análise de Discurso (Orlandi, 1999), compreendemos que a palavra *“luta”* condensa uma série de sentidos que ultrapassam o enunciado imediato. Ela remete a esforço contínuo, desgaste, enfrentamento e resistência. Não se trata apenas de aprender a utilizar ferramentas digitais, mas de lidar com um processo imposto, atravessado por tensões e exigências externas.

Nesse sentido, a experiência da professora *Judite* evidencia que o ensino remoto não foi vivido como escolha, mas como imposição. A necessidade de adaptação às tecnologias produziu um movimento simultâneo de sujeição e ação. Conforme discutido por Butler (2020), os sujeitos se constituem nas relações de poder, o que permite compreender que a professora, ao mesmo tempo em que se submete às exigências, também se reinscreve nelas, produzindo modos próprios de atuação.

Além das dificuldades de adaptação, sua narrativa explicita a presença de mecanismos de vigilância institucional:

[...] o sentimento era de incapacidade. Além do mais, a gente tinha muita cobrança, sabe? Era uma cobrança... Olha, a gente tinha que ministrar aula online, nós tínhamos que mandar um relatório, nós tínhamos que mandar é... evidências, né? A gente tinha que mandar evidências de atividades que eles davam retorno, a gente tinha que mandar evidências de foto, a gente... olhe, foi... foi um tormento, a vida da gente era sentar em frente ao computador e ali ficar. E quem tinha dois vínculos então, eu acho que isso perturbou muito, né?

Esse trecho revela um cenário de intensificação do trabalho docente, marcado por exigências constantes de comprovação das atividades realizadas. A necessidade de envio de relatórios, registros e evidências pode ser compreendida, à luz de Foucault (1988), como um mecanismo disciplinar que opera por meio do controle e da visibilidade.

O que está em jogo não é apenas a realização do trabalho, mas sua permanente validação. A prática de *“mandar evidências”* aproxima-se do que Foucault denomina *“exame”*, dispositivo que individualiza, compara e regula os sujeitos. Nesse processo, o trabalho docente



passa a ser continuamente monitorado, produzindo uma sensação de vigilância constante, mesmo na ausência de um observador direto.

A menção ao “*tormento*” e à rotina prolongada diante do computador evidencia ainda a intensificação e a precarização das condições de trabalho. A docência passa a se organizar como atividade contínua, sem delimitações claras entre tempo profissional e pessoal, contribuindo para a constituição de um corpo disciplinado e adaptado às exigências institucionais.

Ana: saberes, poderes e desejos em disputa

Ao refletir sobre sua experiência, a professora Ana relata:

Antes da pandemia? Assim, eu não vi que mudou muita coisa [...] Eu sempre gostei muito de tecnologia [...] No remoto, você falava sozinha [...] a participação dos alunos [...] ficou bem reduzida.

Inicialmente, a professora minimiza as mudanças provocadas pelo ensino remoto, associando essa percepção à sua familiaridade com as tecnologias. No entanto, ao destacar a diminuição da participação dos estudantes, evidencia uma tensão importante entre expectativa e realidade.

Sua relação com as tecnologias revela uma articulação entre saber, poder e desejo. Ao afirmar que utilizava as ferramentas “a seu favor”, Ana indica uma postura ativa, na qual se apropria dos recursos disponíveis para construir suas práticas.

De acordo com Guattari e Rolnik (2005), a subjetividade é produzida a partir de múltiplos atravessamentos, incluindo dimensões tecnológicas. Nesse sentido, a experiência de Ana evidencia um processo de resignificação, no qual o contato com as tecnologias não se limita à imposição institucional, mas também se constitui como possibilidade de criação.

Ao mesmo tempo, sua fala não ignora os limites do ensino remoto. A redução da participação discente aponta para dificuldades de interação e para a fragilidade dos vínculos pedagógicos nesse contexto.

Assim, sua narrativa expressa uma posição ambivalente: ao mesmo tempo em que se apropria das tecnologias e constrói estratégias de atuação, reconhece as limitações impostas



pelo formato remoto. Esse movimento evidencia a docência como prática situada, marcada por negociações constantes.

Bruna: a singularidade afetiva nas relações pedagógicas

Bruna apresenta uma percepção distinta ao afirmar: “[...] eu senti mais acolhedor em alguns momentos [...] eu achei mais próximo [...] Achei um pouco mais acolhedor.”

Sua narrativa evidencia que, para alguns estudantes, o ambiente virtual possibilitou novas formas de interação. A partir da Análise de Discurso (Orlandi, 1999), compreendemos que o processo comunicativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões simbólicas e afetivas.

Na experiência de Bruna, o ensino remoto contribuiu para o encurtamento de distâncias nas relações pedagógicas. A mediação tecnológica, associada ao contexto da pandemia, parece ter favorecido interações mais próximas, ainda que em condições adversas.

Ao mencionar que o “laço [...] encurtou um pouquinho”, a professora indica uma reconfiguração das relações de poder na sala de aula. A imagem do professor como autoridade absoluta é parcialmente deslocada, abrindo espaço para trocas mais horizontais.

Tal experiência evidencia que, mesmo em um contexto marcado por dificuldades, o ensino remoto também produziu efeitos inesperados, como a intensificação de vínculos afetivos e a criação de novas formas de relação entre docentes e estudantes.

Maria: exclusão digital e desigualdades estruturais

Maria relata: “Senti todas as dificuldades possíveis [...] Tinha um celular em casa para seis alunos [...] Não tinha como chegar até esse aluno.”

Sua fala evidencia de forma contundente as desigualdades que atravessam o ensino remoto. A ausência de infraestrutura adequada e a falta de apoio institucional revelam limites concretos da proposta de ensino mediado por tecnologias.



A partir da Análise de Discurso, compreendemos que seu relato não se restringe a uma experiência individual. Ele expressa um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades de acesso e por políticas insuficientes.

Ao destacar a precariedade das condições dos estudantes, Maria questiona a ideia de universalização do ensino remoto. O acesso às tecnologias não é homogêneo, sendo atravessado por fatores como classe social, território e condições materiais.

Nesse sentido, a exclusão digital deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de desigualdade estrutural. As dificuldades relatadas evidenciam que o ensino remoto, em determinados contextos, tende a aprofundar disparidades já existentes.

Júlia: improviso, resistência e limites do ensino remoto

Júlia relata: *“Muito. Muito. Muita dificuldade [...] Fiz um suporte de pano e botei um vidro pro celular [...] Tinha hora que o som prestava, tinha hora que não.”*

Seu discurso evidencia um cenário marcado por improvisação e precariedade. As dificuldades técnicas, tanto da professora quanto dos estudantes, revelam os limites da implementação do ensino remoto.

Ao mesmo tempo, sua fala também expressa formas de resistência. A criação de soluções improvisadas demonstra esforço e capacidade de adaptação diante das adversidades.

A partir da Análise de Discurso, compreendemos que expressões como “mexer nessas coisas de mídias” indicam um processo de aproximação com o digital, marcado por insegurança, mas também por tentativa de inserção.

A baixa participação dos estudantes e as dificuldades de interação reforçam a ideia de que o ensino remoto não se configurou como experiência homogênea. Ao contrário, foi atravessado por desigualdades e limitações concretas.

Assim, a experiência de Júlia evidencia tanto os desafios estruturais quanto as estratégias construídas para enfrentá-los, revelando a docência como prática que se reinventa mesmo em condições adversas.



Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado durante a pandemia de COVID-19, não se limitou a reorganizar práticas pedagógicas, mas incidiu diretamente sobre as formas de ser e atuar das professoras, produzindo deslocamentos significativos em suas subjetividades (Silva, 2024). Mais do que uma mudança técnica, o ERE configurou-se como um contexto de intensificação de tensões, no qual se entrelaçam experiências de controle, sobrecarga e exclusão, ao mesmo tempo em que emergem movimentos de reinvenção e resistência.

As narrativas das professoras de Matemática evidenciam esse duplo movimento. Por um lado, revelam a presença de dispositivos de poder que operam por meio da vigilância digital, da exigência de produtividade e da burocratização do trabalho docente. Por outro, mostram que, mesmo em condições adversas, essas docentes constroem estratégias para lidar com as demandas impostas, ressignificando suas práticas e produzindo novos sentidos para o ensinar.

A partir da Análise de Discurso de orientação francesa, foi possível compreender que os dizeres das professoras não são apenas relatos individuais, mas produções atravessadas por condições históricas, sociais e ideológicas. Nesse sentido, os discursos analisados tornam visíveis os efeitos das desigualdades estruturais — especialmente de gênero, classe e território — que se intensificaram no contexto do ensino remoto. A dificuldade de acesso às tecnologias, a ausência de apoio institucional e a sobrecarga de trabalho aparecem como elementos recorrentes, que evidenciam a fragilidade das políticas educacionais frente a contextos de crise.

Em diálogo com a perspectiva foucaultiana, identificamos que o ERE operou como um dispositivo disciplinar, no qual práticas de controle e monitoramento se tornaram centrais na organização do trabalho docente. A exigência de envio de evidências, relatórios e registros



constantes contribuiu para a constituição de uma docência marcada pela vigilância contínua e pela responsabilização individual, produzindo efeitos de desgaste e sentimento de insuficiência.

Entretanto, os dados também indicam que esse cenário não se configura apenas como espaço de submissão. Ao contrário, nele emergem brechas que possibilitam a criação de outras formas de existir e ensinar. As professoras, ao relatarem suas experiências, evidenciam movimentos de adaptação, criação de estratégias e reconfiguração das relações pedagógicas, o que pode ser compreendido como a produção de linhas de fuga. Esses movimentos não eliminam as dificuldades vividas, mas apontam para a capacidade de agir mesmo em condições limitantes.

A articulação entre gênero, tecnologia e docência mostrou-se fundamental para compreender essas experiências. As professoras vivenciaram o ensino remoto em um contexto já marcado por desigualdades históricas, nas quais o trabalho feminino é frequentemente associado ao cuidado, à disponibilidade e à sobrecarga. Nesse sentido, a inserção intensiva das tecnologias no cotidiano docente não ocorreu de forma neutra, mas reforçou, em muitos casos, assimetrias já existentes. Ao mesmo tempo, abriu possibilidades para novas formas de relação com o conhecimento, com os estudantes e com o próprio fazer docente.

Dessa forma, o Ensino Remoto Emergencial pode ser compreendido como um campo de disputas, no qual coexistem processos de assujeitamento^x e possibilidades de reinvenção. As professoras analisadas não aparecem apenas como sujeitas passivas diante das imposições institucionais, mas como agentes que, ainda que tensionadas, produzem deslocamentos, constroem alternativas e atribuem novos significados às suas práticas.

Por fim, destaca-se que reconhecer essas narrativas como produções de saber é essencial para a construção de políticas públicas e processos formativos mais atentos às realidades concretas da docência. Considerar as experiências vividas pelas professoras, especialmente em contextos socialmente vulnerabilizados, implica reconhecer a complexidade do trabalho docente e a necessidade de ações que articulem formação, suporte institucional e equidade no acesso às tecnologias.

Assim, este estudo contribui ao evidenciar que compreender o ensino remoto — e, de forma mais ampla, a relação entre educação e tecnologias — exige ir além de uma perspectiva



instrumental, incorporando as dimensões subjetivas, sociais e políticas que atravessam o fazer docente na contemporaneidade.

Notas

ⁱ Segundo informações contidas no site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, - SEEPE (2025),- o Sertão Moxotó-Ipanema é uma microrregião do estado que abrange os municípios de Arcoverde, Alagoinha, Betânia, Buíque, Custódia, Ibimirim, Inajá, Itaíba, Manari, Pedra, Pesqueira, Poção, Sanharó, Sertânia, Tupanatinga e Venturosa.

ⁱⁱ De acordo com Elaine J. Alves et al.(2022), no Brasil houve pouco apoio estatal para o Ensino Remoto Emergencial durante o período da pandemia, no que diz respeito a formação, infraestrutura e equipamentos; professores tiveram que assumir o protagonismo no uso de tecnologias e na criação de recursos digitais.

ⁱⁱⁱ Para Foucault (1988), a resistência não está fora do poder, mas é inseparável dele, emergindo nas mesmas relações em que o poder opera. (Ibdem, p.91), “onde há poder, há resistência, e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.”

^{iv} O controle está atrelado ao mecanismo de poder que se concentra na gestão da vida e dos corpos, abordando como as instituições e práticas sociais moldam os sujeitos (Foucault, 1988).

^v O devir é aquilo que foge do já estabelecido; rachadura que se esboça diante do que era sedimentado; algo que se põe à deriva, se atualiza... é mudança... portanto, e... e... e...(Deleuze; Guattari, 1995).

^{vi} O conceito de linha de fuga está relacionado ao esforço de mudar a rota das tradições; implica num movimento de ruptura com sistemas de controle ou territórios fixos, permitindo a criação de novos modos de existência e pensamento (Deleuze; Guattari, 1995).

^{vii} O apagamento se dá através invisibilização sistemática de sujeitos cujas experiências não se enquadram nas categorias dominantes, sendo um efeito direto da negligência às intersecções entre marcadores sociais, como aponta Crenshaw ao tratar da marginalização de mulheres negras nos discursos feministas e antirracistas (Crenshaw, 1989).

^{viii} Essa prática social de considerar o campo das ciências exatas como inerente ao masculino, encontra explicação em Derrida (2001), ao trazer a ideia de logofalocentrismo, o qual consiste na valorização privilegiada da razão (logos) e do masculino (falo) como centros fixos de sentido, sustentando hierarquias no pensamento ocidental.

^x Na obra *A Vida Psíquica do Poder*, Judith Butler (2020) se refere à sujeição quanto ao modo como os sujeitos são constituídos ao serem atravessados pelas relações de poder, e não simplesmente oprimidos por elas. Ou seja, o poder não apenas reprime os sujeitos, mas os forma, os constitui como tais; o assujeitamento seria o resultado dos atravessamentos dessas linhas de força.



Referências

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de; BUSQUETS, Monise Vieira; SANTANA, Ana Carmen de Souza; FALAVIGNA, Gladis. *Formação docente em tempos de pandemia: Os professores como protagonistas da Educação Remota no Brasil*. Revista Docência e Ciberultura, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 14–30, 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.70611. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/70611>>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução Rogério Bettoni. 1ª ed. 5. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

HARAWAY, Donna. *Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX*. In: Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOMRICH, B. **Pesquisa revela sobrecarga de trabalho docente em meio à pandemia**. Seção Sindical dos Docentes da UFSM - Seção Sindical do Andes - SN (SEDUFMS), 2020. Disponível em: <[SEDUFMS - Pesquisa revela sobrecarga de trabalho docente em meio à pandemia](#)> Acesso em: 24 jul. 2025.

KASPARY, Alice Braibante. **Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: uma revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2024.



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

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

SEEPE. *GRE's - Gerências Regionais de Educação e Escolas*. Disponível em: <<http://portal.educacao.pe.gov.br/gres-e-escolas/>> Acesso em: 31 jul.2025.

SILVA, Daienny Aleixo. **Experiências e Percepções de Diretoras e Professoras de Matemática sobre o Ensino Remoto Emergencial da pandemia de COVID-19**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024.

WEBER, D. J.; ALVES, E. J. . **(RE)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor?**. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i1.1632. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1632>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2026.