



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CAMPUS DE SOBRAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS**  
**PÚBLICAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MARINARA NOBRE PAIVA**

**ENTRE TRABALHO REMOTO E PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A**  
**TEMPORALIDADE DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR**

**SOBRAL - CE**

**2023**

MARINARA NOBRE PAIVA

ENTRE TRABALHO REMOTO E PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A  
TEMPORALIDADE DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (PPGPPPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Clínica, Saúde e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro.

SOBRAL - CE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P169e Paiva, Marinara Nobre.  
ENTRE TRABALHO REMOTO E PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A  
TEMPORALIDADE DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR / Marinara Nobre  
Paiva. – 2023.  
87 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro.

1. Professoras do ensino superior. 2. Gênero. 3. Covid-19. 4. Temporalidade. 5.  
Reprodução social. I. Título.

CDD 302.5

---

MARINARA NOBRE PAIVA

ENTRE TRABALHO REMOTO E PRESENCIAL: UM ESTUDO SOBRE A  
TEMPORALIDADE DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas (PPGPPPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Clínica, Saúde e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro.

Aprovada em 26/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Lorena Brito da Silva  
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

---

Natália Santos Marques  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

À minha família em nome de minha mãe, Antônia, minha irmã, Bianca, e meu pai, Fransuá. Apesar dos 95 quilômetros que nos distanciam e dos muitos momentos de renúncia, vocês foram sinônimo e lugar de afeto, acolhimento, apoio e amor quando nos encontrávamos;

Ao meu amor, Joel, que é meu ponto de calma, suporte e abrigo. É você quem arranca meus melhores risos e me faz apostar diariamente no desejo de seguirmos juntos. Viver com você é um presente;

Ao professor e orientador Pablo, a quem tenho profunda admiração, respeito e inspiração. Esse trabalho não seria possível sem a sua lapidação e assertividade. Sua integridade, empatia, compreensão e sensibilidade tornaram possível a caminhada;

À Lorena Brito e Natália Marques que compõem a banca examinadora. Sustento admiração do quão são mulheres potentes e do como apostam em um mundo igualitário, ético e político por meio da transformação social e da revolução feminista;

À Beatriz Teixeira, Lorena Mendes e Luciana Fontenele por colaborarem na construção da pesquisa e possibilitar que este estudo se materializasse. Nossas discussões e indagações foram necessárias para problematizar os arranjos patriarcais e encontrar luz no movimento feminista;

Aos vigilantes do bloco da Odontologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) em nome do Sr. Teixeira e Sr. Edmael, que sempre nos receberam com abertura e disponibilidade para ocupar os espaços da universidade;

Aos amigos e amigas que me revigoraram e me abraçaram ao longo do período de mestrado. São “presentes dos deuses, [nós] rimos tantas vezes”, como canta Emicida;

À 3ª turma do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, campus Sobral, que tiveram importância ímpar na caminhada. Nossos encontros *on-line*, cheios de emoção e desejo de ultrapassar as telas para nos abraçarmos, e os momentos presenciais, carregados de risos e queixas, me fizeram acreditar que a gente junto é bem melhor. Os vínculos construídos ratificaram o apoio e a alegria ao longo da trajetória;

Por último e não menos importante agradeço à UFC, instituição que possibilitou que tudo isso acontecesse. Sou muito feliz em ter feito parte. Que defendamos a educação pública e o ensino de qualidade.

## RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de analisar a temporalidade da vivência de professoras do ensino superior no trabalho remoto e no trabalho presencial. Parte-se do pressuposto que a pandemia de covid-19 potencializou a sobrecarga de trabalho produtivo e reprodutivo, bem como intensificou o estresse das docentes em decorrência da modalidade de trabalho remoto. Desta maneira, ao considerar o tempo como categoria principal do estudo, acredita-se que o tempo é gendricado, isto é, é gerido de maneira diferente para homens e mulheres por conta da divisão sexual do trabalho. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos princípios do método da Psicologia Histórico-Cultural de Lev. S. Vygotsky. Participaram do estudo oito docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Ceará. Enquanto instrumento de coleta de dados, foi proposto às participantes a construção de um calendário por meio de entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da análise construtiva-interpretativa de Gonzalez-Rey. Assim, percebeu-se que a maioria das docentes do ensino superior estavam sobrecarregadas pelo trabalho produtivo em um contexto pandêmico. Isso ocorreu pela inadequação das atividades laborais no âmbito doméstico e pela intensificação e precarização do trabalho. As atividades reprodutivas de cuidado aos filhos e à casa também ocuparam parte da temporalidade das professoras. Suas rotinas laborais extrapolavam a carga horária formal de trabalho por conta da confluência entre trabalho produtivo e reprodutivo. Nesse sentido, estar em isolamento social imprimia uma falsa sensação de ter mais tempo. No retorno às atividades presenciais, uma dupla demanda de trabalho foi notada por atividades iniciadas no período remoto que tiveram de ser continuadas nesta retomada. As ferramentas tecnológicas deixaram resquícios da intensificação laboral e ultrapassaram as dimensões do tempo de trabalho e não-trabalho na realidade das docentes. O tempo de trabalho das professoras foi possibilitado pela terceirização de atividades domésticas a outras mulheres de forma remunerada, o qual também repercutiu no tempo livre e de autocuidado. Conclui-se que a temporalidade da maioria das participantes foi metrificada pela divisão sexual do trabalho, precarização e sobrecarga laboral em tempos ERE, o que diminuiu as possibilidades do gozo do tempo livre/ócio. Na retomada das atividades presenciais, foi possível usufruir do tempo livre pela delegação do trabalho reprodutivo remunerado e pela especificidade da idade dos filhos. As vivências foram diferentes conforme a raça, classe, idade dos filhos e orientação sexual das participantes.

**Palavras chaves:** professoras do ensino superior; gênero; covid-19; temporalidade; reprodução social.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the temporality of higher education teachers' experience in remote work and face-to-face work. It is assumed that the covid-19 pandemic increased the overload of productive and reproductive work, as well as intensified the stress of teachers due to the remote work modality. In this way, when considering time as the main category of the study, it is believed that time is gendered, that is, it is managed differently for men and women due to the sexual division of labor. The research was developed based on the principles of Lev's Historical-Cultural Psychology method. S. Vygotsky. Eight professors from a Higher Education Institution (HEI) in the State of Ceará participated in the study. As a data collection instrument, the participants were asked to build a calendar through a semi-structured interview. Data were analyzed based on Gonzalez-Rey's constructive-interpretative analysis. Thus, it was noticed that most higher education teachers were overwhelmed by productive work in a pandemic context. This occurred due to the inadequacy of work activities in the domestic sphere and the intensification and precariousness of work. The reproductive activities of caring for the children and the house also occupied part of the teachers' temporality. Their work routines went beyond the formal workload due to the confluence of productive and reproductive work throughout the day. In this sense, being in social isolation gave a false feeling of having more time. Upon returning to face-to-face activities, a double demand for work was noted for activities started in the remote period that had to be continued in this resumption. Technological tools left traces of work intensification and surpassed the dimensions of working and non-working time in the teachers' reality. The teachers' working time was made possible by outsourcing domestic activities to other women for pay, which also had repercussions on free time and self-care. It is concluded that the temporality of most participants was measured by the sexual division of work, precariousness and work overload in ERE times, which reduced the possibilities of enjoying free/leisure time. When resuming face-to-face activities, it was possible, by delegating paid reproductive work and by the age of the children. The experiences were different according to the race, class, age of the children and sexual orientation of the participants.

**Keywords:** higher education teachers; gender; covid-19; temporality; social reproduction.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>9</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Método .....</b>	<b>17</b>
<b>Participantes .....</b>	<b>17</b>
<b>Instrumentos .....</b>	<b>18</b>
<b>Procedimentos.....</b>	<b>20</b>
<b>Coleta de Dados.....</b>	<b>20</b>
<b>Análise de Dados.....</b>	<b>20</b>
<b>Considerações Éticas .....</b>	<b>21</b>
<b>Resultados .....</b>	<b>22</b>
<b>Trabalho remoto.....</b>	<b>22</b>
<b>A sincronicidade e a assincronicidade do trabalho produtivo durante a pandemia de covid-19.....</b>	<b>22</b>
<b>O tempo do trabalho reprodutivo em isolamento social.....</b>	<b>26</b>
<b>Interseção Espaço-tempo-trabalho.....</b>	<b>35</b>
<b>Autocuidado e tempo livre: limites e possibilidades em meio ao isolamento social.....</b>	<b>44</b>
<b>Retorno às Atividades Presenciais .....</b>	<b>48</b>
<b>Dimensão do tempo no retorno das atividades presenciais .....</b>	<b>48</b>
<b>Marcas e resquícios deixados pelo trabalho remoto .....</b>	<b>54</b>
<b>A (in)visibilidade do trabalho reprodutivo frente ao trabalho produtivo ...</b>	<b>60</b>
<b>Autocuidado e tempo livre: limites e possibilidades na retomada das atividades presenciais .....</b>	<b>69</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>80</b>
<b>Referências.....</b>	<b>83</b>



## APRESENTAÇÃO

A temática de gênero me acompanha desde o momento em que eu me tornei mulher, parafraseando Simone de Beauvoir. Isto se deu a partir do reconhecimento da vivência em uma sociedade patriarcal, das opressões vividas apenas por sermos mulheres, da desigualdade salarial entre homens e mulheres, dos trabalhos domésticos que ainda nos são destinados e das sobrecargas das múltiplas jornadas de trabalho que não cabem em quantitativos.

Esse *modus operandi* já era muito visível e, a partir da pandemia de covid-19, foi impossível ignorá-lo. As tensões da divisão sexual do trabalho no período de isolamento social retrataram a operacionalidade do sistema capitalista: somos a base para que os filhos, parceiros e outros membros da família possam trabalhar, pois garantimos alimentação, higiene, cuidados e a continuidade da vida.

O contexto pandêmico para nós, mulheres que estamos na universidade, implicou conciliação dos trabalhos produtivos e reprodutivos. Diante disto, do meu lugar de aluna, me perguntei: como as professoras viveram e vivem uma temporalidade em que ora eram mães, ora eram trabalhadoras, ora eram esposas, ora eram cuidadoras e... elas? Onde elas estavam? Como elas viviam para além desses papéis?

Assim, materializei minhas indagações em um projeto de pesquisa de mestrado a fim de analisar a vivência da temporalidade de professoras do ensino superior que experimentaram o trabalho remoto e retomaram as atividades presenciais. Tomei como ponto de partida minhas premissas feministas que me mobilizam e problematizam as estruturas patriarcais que vivemos. Na pesquisa junto às professoras, entendi o sentido de viver o modo de vida supracitado. Suas vivências são possíveis pelas suas bolhas, brechas, lacunas, buracos abertos ou tampados, saídas de emergências e caixas de surpresas.

Deste modo, estas discussões se inserem num projeto de pesquisa mais amplo que discute a relação entre trabalho e saúde de docentes. Espera-se apresentar a versão final deste trabalho como um artigo científico.

## Introdução

A Revolução Industrial engendrou maneiras de estruturar o tempo através do trabalho (Aquino & Martins, 2007; Aquino, 2008a). A quantificação do tempo social passou a ser operada em prol do controle e da disciplina do trabalhador para garantir a exploração de sua força de trabalho. Desta maneira, surgiram os empregos assalariados como moeda de troca e o próprio tempo se tornou produto por estar agregado a um valor econômico (Aquino, 2008b).

Com o advento de uma sociedade salarial, percebeu-se a existência da extensão do trabalho produtivo para fora dos ambientes laborais, a qual se efetua a partir de uma invasão do tempo livre. Esta invasão constante do trabalho na vida dos sujeitos e, por conseguinte, a indiferenciação entre tempo livre e tempo de trabalho é uma das características da precarização que marca a constituição subjetiva dos trabalhadores. Deste modo, entende-se o tempo livre como uma categoria importante para pensar atitudes que estão associadas à identidade, ao desejo, ao reconhecimento e ao auto-reconhecimento. Todavia, este conceito poderia ser atravessado pelo ócio. Porém, é perpassado pelos ideais capitalistas e mantém relação com consumo, tornando-se coisificado e pobre em significados (Aquino & Martins, 2007; Aquino, 2008b).

Por outro lado, o ócio seria a vivência fundamental que direciona os trabalhadores à capacidade de construção de sentidos e promoção de encontros que favorecem o desenvolvimento e a criatividade (Aquino & Martins, 2007). Assim, experimentar o ócio seria uma das vias para experimentar um tempo entre trabalho e não-trabalho.

Nesse contexto, Vidal (2020) mostra que o tempo é gendricado, ou seja, é gerido de maneira diferente para mulheres e homens. Pode-se dizer que ele é manejado, e mesmo distribuído, de forma desigual entre gêneros. As mulheres, por exemplo, enfrentam maiores dificuldades para se desenvolver profissionalmente ao ter filhos, pois lhes é imposto o

cuidado com as crianças. Neste sentido, cria-se uma disparidade entre homens e mulheres em relação à disponibilidade de tempo para investir em suas carreiras. Portanto, para as mulheres, a atividade é mediada também por essa iniquidade temporal. O tempo gendricado é, assim, uma consequência da divisão sexual do trabalho, que hierarquiza os trabalhos produtivo e reprodutivo e, culturalmente, impõe o último às mulheres (Guimarães & Daou, 2021; Melo & Castilho, 2009).

Aqui cabe mencionar as diferenças entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo. O primeiro se refere às atividades laborais relacionadas ao mercado de trabalho dentro do sistema capitalista e possui remuneração. É considerado um trabalho da esfera pública, em que o homem tem livre acesso. Já o segundo se relaciona aos cuidados domésticos, dos filhos e da prole. Está associado à construção histórica sobre a figura da mulher enquanto responsável pela gestão e proteção do âmbito privado (Melo & Castilho, 2009; Biroli, 2014).

Para entender as relações entre os trabalhos produtivo e reprodutivo, é mister discutir a noção de reprodução social. Esta diz respeito à ampla atividade vital que os indivíduos vivenciam através de uma estrutura material, social e cultural por meio do primeiro contato com a sociedade: a família. Assim, os sujeitos se constroem por intermédio das atitudes, estruturas, valores, habilidades e crenças com a finalidade de produzir pessoas e fazê-las parte do sistema capitalista como força de trabalho. A organização da reprodução social se apoia no gênero e na sua respectiva opressão, visto que o empregador não se debruça a investigar como tal força de trabalho é construída e preservada. O que importa, na verdade, é a possibilidade de produzir, ou seja, de gerar lucro (Davis, 2016; Arruza et al., 2019; Federici, 2019).

O trabalho reprodutivo é, portanto, essencial para o sistema capitalista (Bhattacharya, 2019; Davis, 2016; Federici, 2019). Ele (re)produz vida, bem-estar e a possibilidade de ter moradia, alimentação, segurança e cuidado, especialmente para as

crianças e os idosos (Melo & Castilho, 2009). Assim, é pertinente perceber que existe uma inseparabilidade entre os modos de cuidado com a vida e os modos de produção. Todavia, tal inseparabilidade não é reconhecida pela lógica capitalista, pois se deseja ampliar os lucros do sistema com a dupla jornada feminina. Reconhecer e modificar as relações entre gênero e a divisão sexual do trabalho colocaria em risco a exploração do trabalho das mulheres (Bhattacharya, 2019; Davis, 2016; Federici, 2019).

As estatísticas nacionais demonstram que a mulher ocupada<sup>1</sup> gasta em média 18,5 horas semanais em atividades domésticas, enquanto que o homem ocupado dedica 10,4 horas. Este dado se torna ainda mais impactante quando se percebe que o homem não ocupado gasta 12,1 horas semanais no trabalho reprodutivo (IBGE, 2020). Ou seja, uma vez inserida no mercado de trabalho, ainda é a mulher quem segue realizando os cuidados na esfera doméstica com maior carga horária. Já o homem, mesmo não executando atividades laborais remuneradas, como é o caso do homem não ocupado, pouco se aproxima da quantidade de horas investidas nesse labor. Desta maneira, não há como as mulheres equilibrarem a atividade doméstica não paga em casa com um trabalho integral remunerado na esfera produtiva (Bhattacharya, 2019). Isto implica na exploração do corpo e da mão de obra feminina (Federici, 2019).

De forma análoga a outras profissões, o tempo livre das professoras é consumido pelo trabalho reprodutivo. Além das suas funções docentes, realizam atividades como cuidar da casa, dos(as) companheiros(as), filhos, filhas e enfermos. Esta temporalidade fora do trabalho também é tomada pelas atividades laborais. Elas realizam no âmbito doméstico o planejamento de atividades de pesquisa, ensino e extensão, as orientações e correções de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a elaboração de provas, leitura e produção de

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, é considerado ocupado as pessoas inseridas no mercado de trabalho. O não-ocupado se refere a quem não tem um emprego assalariado.

artigos e dentre outros (Castro & Chaguri, 2020; Barroso & Gama, 2022; Rossi et al, 2022; Galieta, 2022).

Assim, as atividades do trabalho realizadas em casa entram em negociação com as tarefas domésticas, promovendo desgaste físico e mental para as professoras (Barroso & Gama, 2022). Tal condição implica na redução das possibilidades de investir no crescimento profissional (Vidal, 2020), na não priorização dos cuidados em relação a si mesmas e na exaustão física e emocional (Barroso & Gama, 2022; Castro & Chaguri, 2020).

O estudo de Souza et al (2021b) com professoras de ensino superior constatou que a extensão do trabalho docente para casa devido à sobrecarga do trabalho produtivo é um fato naturalizado por parte das mulheres. Para as professoras que são mães, verifica-se uma mobilização subjetiva, afetiva e física para executar o papel materno e tentar dar conta do trabalho. Desta maneira, a divisão sexual do trabalho demonstra a desigualdade das relações sociais entre mulheres e homens por ser baseada na exploração e apropriação. Logo, a qualidade de vida e a saúde das mulheres sofrem as consequências das intensas jornadas de trabalho enquanto docentes devido ao exercício da maternidade, a execução das atividades domésticas e a necessidade de produção acadêmica (Souza et al, 2021b).

A pandemia de covid-19 impôs a necessidade do isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento de instituições de ensino. Esta foi a maneira pela qual foram efetuadas medidas de prevenção e combate à proliferação do vírus. Entretanto, o contexto pandêmico explicitou as tensões da reprodução social por não considerar o trabalho reprodutivo como serviço essencial, visto que este é subvalorizado e visualizado como algo que demanda pouca habilidade por quem o executa (Stevano et al, 2021).

Desta maneira, a sobrecarga de trabalho de professoras foi impulsionada pela pandemia de covid-19. Devido ao trabalho remoto, houve uma dificuldade em manter uma dissociação temporal e espacial entre os âmbitos laboral e domiciliar (Castro & Chaguri,

2020). Também foi notado que ao permanecer em casa em decorrência do isolamento social, os membros familiares presentes não dividiam as tarefas domésticas de maneira igualitária, visto que os cuidados continuavam e ainda continuam feminizados. Deste modo, entende-se que o trabalho remoto acentuou as desigualdades de gênero em relação aos trabalhos reprodutivos. Foi reforçada a divisão sexual do trabalho, pois as mulheres seguiram encarregadas de realizar os cuidados domésticos (Araújo & Yannoulas, 2020).

A pesquisa de Pessoa et al (2021) investigou os impactos da pandemia e do trabalho remoto na vida de 22 mulheres docentes do curso de Serviço Social na Universidade de Brasília. Foi demonstrado que a demanda de trabalho aumentou significativamente, seja em esfera produtiva, seja em esfera reprodutiva. As exigências de produtividade, as orientações acadêmicas, a iniciação ou a continuação de atividades de pesquisa, ensino e extensão em tempos pandêmicos foram aspectos citados que ratificam a sobrecarga laboral. Deste modo, pontuou-se o desgaste físico e mental das professoras devido a ausência de um suporte institucional e a inadequação das atividades de trabalho para o âmbito doméstico. Tal fato reflete a intensificação e precarização do trabalho, visto que, mesmo antes da pandemia, 63,6% das entrevistadas mencionaram que atendiam demandas profissionais no ambiente doméstico.

Na maioria dos estudos apresentados, a temporalidade não era a categoria central estudada. De modo geral, investigou-se a respeito da sobrecarga dos trabalhos produtivo e reprodutivo, mas não se analisou de que maneira o sistema capitalista e a divisão sexual do trabalho interferiam na vivência da temporalidade das professoras durante a pandemia de covid-19.

Diante disto, o estudo tem como objetivo central analisar a vivência da temporalidade das professoras de ensino superior durante os trabalhos remoto e presencial. São objetivos específicos: (a) compreender como o trabalho produtivo e reprodutivo

repercutem na percepção da temporalidade; (b) investigar a vivência do ócio e do tempo livre entre professoras em períodos de trabalho remoto e presencial; (c) entender qual a temporalidade para o autocuidado em meio as jornadas de trabalho remoto e presencial.

A vivência supracitada refere-se, na teoria histórico-cultural, ao conceito de *pereživanie*. Nas traduções, idiomas como inglês, francês, português e espanhol não deram conta da expressividade do termo, visto que consideravam como *pereživanie* uma experiência difícil, de sofrimento ou de padecimento (Toassa & Souza, 2010). Desta forma, para a tradução na língua portuguesa brasileira, vivência é uma unidade de análise que compreende a relação entre o contexto social e a consciência na formação e desenvolvimento do psiquismo. Ela é atravessada pelos afetos e emoções em um determinado acontecimento (Marques & Carvalho, 2014; Vigotski, 1991).

Por mais que as pessoas passem por situações similares, cada uma vive o momento de maneira singular, pois existem condições que a cercam e que afetam sua percepção, sentimento e experimentação do que se vive. Isto revela as repercussões do meio no seu desenvolvimento e as particularidades que exercem funções na atitude de uma dada situação (Vigotski, 1991; Liberali & Fuga, 2019). Portanto, a vivência ou *pereživanie* é uma experiência cheia de significados, mas carregada de sentidos.

Assim, a temporalidade a qual o presente estudo se refere é o tempo *kairós*. Considerado como um tempo qualificável, pessoal e subjetivo, ele se opõe à imposição do consumo e do imediatismo, aspectos característicos da lógica do capital. *Kairós* é um tempo que produz vida e que se relaciona com a presentificação de cada sujeito que o sente e o vivencia (Martins et al, 2012).

Desta feita, o estudo se justifica por compreender que o tempo de mulheres é destinado ao trabalho produtivo e reprodutivo. Nesse sentido, o autocuidado e o ócio são afetados pela existência de um sistema capitalista e uma divisão sexual do trabalho. Tanto o



primeiro quanto o segundo operam, em conjunto, na exploração de mulheres para validar um lugar de opressão e submissão. Assim, o tempo de mulheres, nesse caso, de professoras, é vivido pela sobreposição dos trabalhos produtivos e reprodutivos.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram do estudo oito professoras de uma universidade pública. A amostra foi construída por conveniência, de modo que houvesse uma representação de várias áreas do conhecimento, além de garantir a diversidade de raça e orientação sexual. O contato com as professoras foi realizado por meio da indicação de outros docentes com os quais a autora já conhecia. Assim, foi enviado mensagem via *Whatsapp* para cada uma a fim de convidá-las para a pesquisa, bem como se ilustrou os objetivos e os instrumentos de coleta de dados. Uma vez consentida a participação, foi combinado o local com cada uma delas para realizar a entrevista.

Seis das participantes atuavam em um campus localizado no interior do Ceará. Duas das docentes estavam vinculadas a unidades acadêmicas na capital do estado. Serão utilizados nomes figurados e cidades fictícias para preservar a identidade das participantes.

Natasha era uma mulher negra de 43 anos. Ela era casada em um relacionamento heterossexual e tinha um filho adotivo de 11 anos. Trabalhava na instituição há 13 anos. Joana tinha 47 anos e se autodeclarou como parda. Tinha uma filha de oito anos, fruto de um relacionamento heterossexual, mas atualmente estava divorciada. Estava há 16 anos trabalhando na universidade. Antônia também se autodeclarou como parda e tinha 48 anos. Não possuía filhos e vivia em uma relação conjugal homoafetiva. Trabalhava na instituição há 12 anos e meio. Priscila, 44 anos, era uma mulher branca e estava casada em uma relação heterossexual. Tinha dois filhos, um de 10 anos e uma de 14 anos. Estava há 12 anos trabalhando na instituição. Esmeralda, mulher negra, 42 anos e casada em um

relacionamento hererossexual. Possuía dois filhos, uma de 11 meses e outro de oito anos. Há 10 anos possuía vínculo com a universidade. Cecília tinha 40 anos. Se autodeclarou como mulher branca. Era casada com um homem e tinha um filho de 11 meses. Trabalhava na instituição há cinco anos. Cristina, 43 anos, era casada em uma relação heterossexual. Tinha três filhos, um de cinco, uma de oito e outro de 10 anos, respectivamente. Não mencionou sobre como auto declarava sua raça. Era docente na universidade há 12 anos. Catarina, mulher branca, tinha 43 anos. Era casada com um homem e tinha dois filhos, um de oito e uma de 13 anos. Tinha vínculo com a universidade como docente há oito anos. Ela era a única professora que trabalhava 20 horas semanais e tinha outras atividades laborais para além da docência. As outras participantes possuíam dedicação exclusiva ao magistério.

Dentre as docentes, quatro atuavam em cursos da área de ciências humanas, duas na área de saúde e duas na área de exatas. Sete participantes tinham o título de doutoras e uma não havia concluído o doutorado. A remuneração das participantes era, em média, de R\$7.056.25. Em relação ao local de residência, três moravam no interior do Estado e cinco residiam na capital. Apenas três professoras realizavam o deslocamento da metrópole para a cidade de trabalho. As outras duas, como pontuado, estavam vinculadas à docência na capital.

### **Instrumentos**

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural. Segundo Vygotsky (1995), para cada nova abordagem de um problema científico são desenvolvidos, de forma imprescindível, novos métodos e novas estratégias de investigação. Por este motivo, “a construção do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, mesmo de modo paralelo, (...) [visto que] o método é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação” (Vygotsky, 1995, p. 28, tradução nossa). Desta

forma, levou-se em consideração a adequação do método com o fenômeno a fim de compreender a sua história.

Vygotsky desenvolve três princípios que norteiam o método. São eles: análises dos processos e não dos objetos; explicação *versus* descrição; e o problema do comportamento fossilizado (Vygotsky, 1991; Vygotsky, 2007). No primeiro, o autor refere a importância da aproximação histórica ao fenômeno. Analisar os processos possibilita reconstruir as etapas do desenvolvimento, o que permite entender as relações que estão por trás das manifestações externas (Vygotsky, 2007).

O princípio explicação *versus* descrição, por sua vez, mostra que, muitas vezes, dois fenômenos podem ter fenótipos similares, mas terem funcionamentos distintos, de modo que a aparência não permite que se compreenda a sua essência. Assim, do ponto de vista dinâmico causal, por mais que as manifestações externas dos fenômenos sejam similares, a sua natureza pode ser diferente (Vygotsky, 1991).

Por fim, os comportamentos fossilizados são mecânicos, automatizados e se repetem de forma constante. Desta forma, com o desenrolar da história, ele passa a ser engendrado como algo natural (Clarindo, 2020). Por este motivo, suas características primárias se perdem e seus aspectos fenotípicos não demonstram sua origem (Vygotsky, 1991).

A partir destes princípios, para mediar os diálogos, foi proposto às participantes a construção de um calendário por meio de entrevista semiestruturada a fim de que elas representassem as atividades realizadas em um dia e em uma semana nos períodos de trabalho remoto e no retorno ao trabalho presencial. O calendário representou um símbolo dos aspectos temporais da vida das professoras e, sobretudo, foi um disparador para o diálogo a respeito da vivência da temporalidade das participantes.

Também foi aplicado um questionário sociodemográfico pelo *Google Forms*, após a entrevista, com a finalidade de obter informações acerca do perfil das participantes com os

seguintes tópicos: nome completo, idade, identidade de gênero, estado civil, cor/raça, local/residência, quantidade de habitantes por residência, quantidade de filhos, curso de graduação, titulação, tempo de experiência docente e tempo de experiência docente na IES onde o estudo foi realizado.

## **Procedimentos**

### ***Coleta de Dados***

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois encontros com cada participante e com duração média de duas horas, a partir da construção do calendário descrito anteriormente. No primeiro encontro, inicialmente, foi demandado que as entrevistadas informassem qual o primeiro semestre em que trabalharam remotamente em decorrência da pandemia de covid-19. Em seguida, solicitou-se que descrevessem como era um dia e, em seguida, uma semana de trabalho nesse período.

No segundo encontro, procedeu-se de forma semelhante, contudo, a descrição deveria ser sobre o semestre em que houve o retorno às atividades presenciais. Em ambos os encontros, as atividades foram alocadas em um *planner*, de modo que elas pudessem visualizar temporal e materialmente as rotinas. As entrevistas foram realizadas em locais indicados pelas professoras e, em alguns casos, por meio do *Google Meet*. Todos os encontros tiveram o áudio gravado e, posteriormente, foram transcritos.

### **Análise de Dados**

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa. Esta proposta objetiva transformar o participante em sujeito ativo da pesquisa através da expressão de sua subjetividade em um contexto histórico e cultural. Nesse processo, o pesquisador torna-se dinâmico, criativo e produtor de conhecimento (González-Rey & Martínéz, 2016; Rossato & Martínéz, 2017), para além de um mero aplicador de métodos rígidos. Há, assim, uma disponibilidade de diálogo entre o pesquisador e os participantes do

estudo. Cria-se um espaço para a reconstrução dos problemas de pesquisa a partir das percepções e vivências que emergem no decorrer da investigação.

Desta forma, o aspecto construtivo diz respeito à capacidade do investigador articular a teoria e a produção de inteligibilidade sobre os dados construídos. Já o caráter interpretativo se relaciona à construção de significados que não foram atribuídos anteriormente às situações que ocorrem ao longo da investigação (Rossato & Martínéz, 2017). Assim, são elaborados indicadores que não estão visíveis imediatamente, mas que surgem a partir da interação entre a teoria, as experiências subjetivas da pesquisadora e dos dados em si.

A construção dos indicadores foi orientada pela demarcação do tempo no trabalho remoto e no retorno das atividades presenciais através do cruzamento de vivências entre as entrevistadas. Os primeiros indicadores que compõem o trabalho remoto conversam diretamente com os quatro indicadores seguintes da retomada das atividades presenciais. Nesse sentido, evidenciou-se que a temporalidade foi atravessada por sobrecarga de trabalhos produtivos e reprodutivos, bem como pelos resquícios deixados pelo ensino remoto no retorno das atividades presenciais. Assim, o aproveitamento de tempo livre variou conforme a raça, classe, orientação sexual, os quais repercutiram no autocuidado/ócio.

### **Considerações Éticas**

O projeto foi submetido para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (CAAE: 36053220.6.0000.5043) e seguiu todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas nas resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde Brasileiro. As entrevistas foram realizadas mediante o consentimento livre e esclarecido de cada uma das participantes.

## Resultados

### Trabalho remoto

#### *A sincronicidade e a assincronicidade do trabalho produtivo durante a pandemia de covid-19*

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) impôs mudanças no trabalho das professoras. A maioria das participantes, com pouco ou quase nenhum contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), tiveram que reconfigurar suas aulas. Além disso, precisaram se adequar ao universo das plataformas digitais (Pessoa et al., 2021). Na fala de Antônia, vê-se como ela lidou com essas mudanças:

Antônia: Isso [gravação de aulas] me tomou bastante tempo realmente. Quando as aulas começaram, e eu não me preparei antes, que a gente teve, sei lá, uma semana mais ou menos, então eu comecei a fazer as aulas. Dava um trabalho porque eu editava. [...] Em princípio, a gente não teve tanto apoio da pró-reitoria. Depois foi que vieram os cursos, a preocupação. Aí eu passava o tempo todo que eu acordava era em frente ao computador. No começo era pra fazer aquelas aulas, aquelas videoaulas de 20 minutos. Porque eu sei que uma videoaula, para que o aluno tenha atenção, ela não pode ser muito longa.

Inicialmente, Antônia teve que se adaptar por conta própria ao ERE em período curto (“a gente teve, sei lá, uma semana mais ou menos”). A adaptação consistiu em transformar suas aulas em vídeos, de modo a torná-las assíncronas. Dois marcadores temporais se destacam nesse processo: o tempo de atenção dos alunos (“eu sei que uma videoaula, para que o aluno tenha atenção, ela não pode ser muito longa”) e o tempo de trabalho demandado para essa atividade (“Isso [gravação de aulas] me tomou bastante tempo realmente”).

Essa demanda de um tempo para a adaptação também pode ser vista na fala da professora Catarina. Ao ser questionada sobre como o ERE repercutiu no seu tempo de trabalho, ela disse:

Catarina: [...] Não era só tirar o tempo pra gravar as aulas. Na verdade, eu não dominava tecnologia nenhuma. Nunca tinha feito uma videoconferência na minha vida. Então fui estudar *Zoom*, *Google Meet*. Fui aprender a mexer, fui gravar. Não tinha desenvoltura nenhuma para gravar.

É interessante observar aspectos que compunham as vivências das docentes em tempos remotos e suas respectivas adaptações. Dentre eles, estão a pouca ou quase nenhuma familiaridade com as plataformas digitais (“Na verdade, eu não dominava a tecnologia nenhuma”) e a falta de suporte para a realização do ERE (“Em princípio a gente não teve tanto apoio da pró-reitoria”). O investimento em aprender como manusear as tecnologias também é citado (“Então fui estudar *Zoom*, *Google Meet*”). A necessidade, inicialmente, de gravar as aulas associada a avaliação de sua performance (“Não tinha desenvoltura nenhuma para gravar”) é outro ponto mencionado.

No ensino presencial pré-pandemia, não eram utilizadas as mediações tecnológicas citadas pelas docentes. Desse modo, a adaptação ao novo cenário implicou em uma reestruturação das atividades que repercutiu na carga de trabalho e na temporalidade das professoras. As mulheres docentes foram demandadas a serem multifuncionais e polivalentes em um trabalho produtivo que passou a ser realizado no interior do espaço doméstico (Barroso & Gama, 2022).

Essas mudanças provocaram precarização e intensificação laboral, visto que as participantes excederam sua carga horária formal de trabalho e atuaram sem o suporte institucional necessário (Souza et al, 2021a). Com isto, o tempo das professoras foi povoado por antecipações, planejamentos e aprendizados para manusear tecnologias, gravar aulas,

disponibilizar vídeos em plataformas digitais, dentre outros. Nessa direção, em relação às aulas síncronas, houve relatos sobre a dificuldade de interação entre professora e alunos e alteração da percepção do tempo:

Esmeralda: Eu tô aqui, eu vou falar duas horas: ninguém vai responder, ninguém fala nada. Eu ficava muito feliz quando eles [alunos] começavam uma confusão no bate-papo: “ah, que bom, eles estão aí, estão interagindo!”, mas era muito raro alguém ligar o microfone, a câmera então... E eu, por outro lado, se tinha vontade, e como professora de sala de aula, cobrava: “Quero você aqui, por inteiro, eu não quero você viajando com a presença e a mente”. Eu forço a barra com atividades para que eles possam estar inteiros, mas na pandemia eu abri mão total. “Não precisa, não vou atribuir nota a mais para aquele que abre a câmera ou para quem não falar nada, porque eu não sei como é aí, eu não consigo saber como vocês estão, não consigo olhar para vocês, não consigo, impossível”. Eu também não estava bem.

Esmeralda compreendeu que não poderia exigir dos alunos a inteireza e a presença que gostaria (“não vou atribuir nota a mais para aquele que abre a câmera”). Resta claro, pois, que as aulas online implicaram na diminuição das interações entre professores e alunos (Pessoa et al, 2021), o que parecia modificar a relação com a temporalidade (“Eu tô aqui, eu vou falar duas horas: ninguém vai responder, ninguém fala nada”).

Essa relação diferente com o tempo, decorrente da falta de interações, aparece de forma mais clara em uma fala de Catarina. Ao comentar sobre um encontro síncrono realizado pelo *Google Meet*, a docente afirmou que “acelerou” uma aula, pois não havia trocas, interações e partilhas com os alunos:

Catarina: Aí quando as aulas voltaram [...], a gente passou a ter um horáriozinho normal fixo de ter as aulas remotas, que ia ser no *Google Meet* ou no *Zoom*, só que a maioria dos estudantes ficava de câmera fechada. A maioria não comentava nada,



não fazia pergunta nenhuma. A sensação que a gente tinha era que tava ali sozinho. E aí, muitas vezes, eu também cansada, cheia de coisas para fazer... Eu lembro que teve aula minha que era um tema mais pesado, assim, um tema mais difícil. [...] E aí eu perguntava: “vocês estão entendendo?” Ninguém comentava nada, todo mundo de câmera fechada. Eu comecei a acelerar a aula, porque eu também queria que acabasse logo, né? E aí eu comecei a falar bem ligeiro. Aí alguém abriu o microfone e disse assim: “professora, você pode falar um pouco mais devagar?”. E eu: “ah, vocês estão aí!” (risos). “Ninguém falou nada, eu já fiz perguntas, achei que eu tava aqui sozinha, acelerei para terminar logo também”. [...] Porque a gente não tem esse feedback de quem está assistindo a aula com a câmera fechada, sem comentar nada, você não sabe nem se a sua internet caiu e as pessoas estão me ouvindo. [...] É muito desmotivante.

O sentimento de solidão, também evidenciado em outros estudos (Castro et al, 2020; Galieta, 2022), parece evidente, bem como o era para Esmeralda (“a sensação que a gente tinha era que tava ali sozinho”). Para enfrentá-lo, foi preciso encurtar o tempo desse encontro que parecia se dar com um vazio (“só que a maioria dos estudantes ficava de câmera fechada. A maioria não comentava nada, não fazia pergunta nenhuma”). Cecília também viveu experiência similar:

Cecília: A gente tinha, eu tinha, a percepção de que as aulas eram mais curtas. Mas pra mim, eu tinha a sensação de que era mais demorado do que era do que presencialmente.

Facilitadora: Você acha que isso aconteceu por quê?

Cecília: Porque... não sei... porque tem essa coisa cansativa mesmo, que é tentando formar talvez um laço que no online não comportava. De ter que puxar dos alunos, da participação, isso era o mais cansativo.

Para Cecília, o tempo também ganhava outro contorno (“eu tinha a sensação de que era mais demorado do que era do que presencialmente”). Ele se tornava arrastado e a atividade mais cansativa, porque havia uma dificuldade, ou mesmo uma impossibilidade, de mobilizar a interação com os alunos (“porque tem essa coisa cansativa mesmo, que é tentando formar talvez um laço que no online não comportava”).

Para compreender esse efeito da dificuldade de interação na percepção da temporalidade é preciso ter em vista as condições que os alunos tinham para acompanhar as aulas. Estudos mostraram as condições precárias que os alunos possuíam para o ERE (Castro et al, 2020; Galieta, 2022; Stumpf et al, 2022).

A ausência de câmera, a divisão de aparelhos celulares e de computador com outros membros familiares e o acesso instável ou interrompido à internet foram citados. As pesquisas também mencionaram os espaços inadequados que os alunos dispunham para assistir às aulas, tais como: no trabalho, no transporte coletivo, ou em casa, mas com presença de outras pessoas dividindo o mesmo cômodo (Galieta, 2022; Stumpf et al, 2022).

Além disso, as aulas virtuais eram permeadas pela presença de alunas que eram mães (Castro et al, 2020), o que também mostrava a desigualdade de gênero em relação às discentes. Em vários casos, as alunas precisavam renunciar às atividades acadêmicas pela necessidade de executar o trabalho reprodutivo.

Todas essas questões estruturais dificultavam a participação dos alunos e alunas nas aulas remotas e, por conseguinte, comprometiam o acesso à educação. Assim, a solidão mencionada por Catarina, que demandava uma aceleração do tempo ou o fazia passar mais devagar, conforme pontuado por Cecília, refletia a enorme desigualdade social brasileira.

### ***O tempo do trabalho reprodutivo em isolamento social***

Na pandemia de Covid-19, os trabalhos produtivos e reprodutivos exercidos por mulheres tiveram confluência no ambiente doméstico. Acrescido a isso, a particularidade do

período pandêmico originou novas tarefas reprodutivas, fato que aumentou a sobrecarga das mulheres (Fares et al, 2021). As docentes presentes da pesquisa demonstraram as múltiplas jornadas de trabalho, ou seja, a condução do trabalho produtivo e o reprodutivo. Assim, observou-se o modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007), o qual impõe às mulheres a necessidade de conciliar vida profissional e pessoal.

Um exemplo disso é o acompanhamento dos filhos durante as aulas do ensino básico, em que foi necessária a assistência tanto em termos tecnológicos quanto de ensino. Catarina reservava parte do seu tempo para assistir às aulas com seu filho:

Catarina: Muitas vezes eu assistia a aula para ver como é que a professora fazia, o quê que tinha que fazer e tal. E aí eu pegava um tempo, às vezes síncrono, a professora ali rolando [a aula] e eu aqui com ele. Ficava só ligada para poder tentar imitar o que era para ser feito. Ele foi alfabetizado da minha forma (risos). Inclusive, às vezes eu tava estudando alfabetização [...]. Eu estudava isso também porque tinha que utilizar, inclusive eu utilizei de outras metodologias de jogos eletrônicos para poder alfabetizar ele.

Nesse sentido, pela manhã, a temporalidade de Catarina se destinava em participar das aulas síncronas com o filho a fim de acompanhá-lo e ter outros mediadores para construir a alfabetização da sua maneira (“Ficava só ligada para poder tentar imitar o que que era para ser feito. Ele foi alfabetizado da minha forma”). Parte do seu tempo também era integrado pela busca de outras formas que compunham o processo de alfabetização da criança (“Eu estudava isso também porque tinha que utilizar, inclusive eu utilizei de outras metodologias de jogos eletrônicos para poder alfabetizar ele”). A docente Cristina também dedicava parte do seu tempo ao acompanhamento dos filhos nesse novo sistema de ensino:

Cristina: Às vezes não dava tempo [para planejar aula]. Às vezes eu utilizava o tempo de outro dia que eu não dava aula. Porque pela manhã, como os meus filhos estavam

em estudo remoto, acabava que trazia esse trabalho a mais pra mim. [...]. Então eu tinha, necessariamente, que ficar ali, pois eles não estavam acostumados a ter aulas remotas. Então, por exemplo [...] minha filha um dia saiu da aula, eu fui resolver alguma coisa, achava que estava tudo bem. Quando eu a vi, ela estava assistindo televisão. Deixou a aula dela e foi. Ela ainda não tinha muito preparo, né? Hoje ela tem oito anos, na época ela tinha seis anos de idade. E também o meu filho se sentia desmotivado e eu tinha que ficar lá, cobrando e tudo. Então praticamente de 7hs até às 11hs eu tava junto com eles, só olhando a aula remota. [...] Mas a manhã era basicamente pra isso.

Percebe-se que Cristina utilizava o seu tempo pela manhã para atividades reprodutivas em um momento que necessitava realizar a atividade docente do planejamento das aulas (“Às vezes não dava tempo [para planejar aula]). Assim, havia remanejamento de atividades laborais para outro dia em prol das atividades reprodutivas. No entanto, a dimensão da gestão da temporalidade da docente ficou comprometida em relação à sua autonomia de tempo. Ou seja, o desenvolvimento de aulas, de projetos e textos, os quais são elementos fundamentais para o trabalho científico e criativo das docentes foram afetados (Castro & Chaguri, 2020) em decorrência do trabalho reprodutivo. Priscila também relatou a demanda de seus filhos em relação aos estudos:

Priscila: Normalmente, eu estava online com meu filho [...] e isso foi um terror.

Facilitadora: Por quê?

Priscila: Porque não se concentrava ninguém, era uma gritaria, mas era muito grito, professora mandando esse menino parar, e fecha e desliga [microfone e câmera]. A tecnologia para as professoras [de ensino fundamental] foi péssima, muitas dificuldades. Não sabia se ele tinha recebido a tarefa do sistema. Eu ainda tinha que fazer a tarefa, fotografar, enviar e confirmar se enviou. Era muito chato e isso me

deixou enlouquecida até que eu tive uma reunião com a própria professora e disse: “O João [filho] não tá produzindo, eu sei, eu entendo que seria o ideal ele estar interagindo com as outras crianças, mas ele não tá produzindo. Ele fica extremamente estressado e eu também. Então vamos fazer o seguinte: manda a tarefa de classe que vai ser feita, eu faço com ele e na hora que terminar eu envio”. Porque eu produzi com ele uma hora e consegui resolver tudo. Enquanto que com a professora eram 40 minutos para resolver uma questão. Porque era fulana [aluna] a primeira [a falar] e agora o segundo [aluno], quem foi? E ficavam um ouvindo a opinião do outro e não saía do canto. Eu achei que foi muito mais produtivo. Tirou o meu estresse, meu estresse era isso daí.

Além de acompanhar o filho, Priscila mencionou como isso a afetou em relação ao *modus operandi* do ensino básico dele ao considerar a carga de responsabilidades produtivas e reprodutivas já existentes. A pandemia trouxe novas demandas. No caso da docente, ela acompanhava as aulas da criança de modo síncrono (“eu estava online com filho”) e precisava registrar as atividades dele (“eu ainda tinha que fazer a tarefa, fotografar, enviar e confirmar se enviou”). Tudo isso acontecia em um ambiente remoto caótico (“era uma gritaria, mas era muito grito, professora mandando esse menino parar, e fecha e desliga”).

Assim, Priscila entrevistou a metodologia da professora de ensino básico para satisfazer as suas necessidades do trabalho reprodutivo. Tais necessidades estavam relacionadas às atividades escolares do filho para, posteriormente, reduzir seus níveis de estresse. A docente primou pela sua produtividade e a da criança no ERE, bem como levou em consideração a quantidade de tempo que investia em algo que poderia ser melhor aproveitado em um curto período.

Em seu relato, é perceptível que o formato do ensino remoto era difícil. O contexto da aula com gritos retrata a precarização do trabalho por parte das professoras do ensino

fundamental. Também demonstra a repercussão da flexibilização nas condições de ensino enquanto aluno em tempos de pandemia. Nesse sentido, evidencia-se que a precariedade e a flexibilidade do trabalho são fenômenos integrados (Aquino, 2008b).

A partir das vivências das docentes, percebeu-se que as participantes operam pelo dispositivo materno. Este dispositivo retrata a naturalização do cuidado relacionado à figura das mulheres, a qual é oriunda da capacidade de reprodução e da maternidade associada às tarefas domésticas e à funcionalidade da prole. Desta forma, a suposta naturalização do cuidado impõe a demanda e a operacionalidade da mulher neste dispositivo (Zanello, 2018). Isso revela que cuidar também é um trabalho, bem como retrata a consequente sobrecarga física e psíquica que acompanhou a vivência das docentes.

Nesse sentido, cabe citar a pesquisa de Pessoa et al (2021) que constatou que mais da metade das participantes<sup>2</sup> não conseguiu separar atividades laborais e atividades domésticas em tempos de pandemia. A ausência de fronteiras entre trabalho produtivo e reprodutivo demonstrou a sobreposição de tarefas, de espaços e de temporalidades, bem como intensificou a mulher enquanto figura de cuidado. Assim, existia respeito ao espaço do homem em relação às suas atividades produtivas, porém é notada a naturalização de interrupções ao trabalho produtivo das docentes. Isso interfere nos níveis de concentração de modo contínuo ao volume de tarefas acadêmicas exigidas (Castro & Chaguri, 2020). Portanto, vê-se o modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007) e a operacionalidade do dispositivo materno (Zanello, 2018).

Também foi denotado que a gestão do tempo de Catarina, Cristina e Priscila seguiu um padrão gendricado, conceito que estabelece a diferença da percepção e de sentido de tempo para homens e mulheres. Portanto, o tempo gendricado é condicionado pelo gênero,

---

<sup>2</sup> Em uma amostra de 22 entrevistadas.

pelas responsabilidades, pelas ferramentas e pelos posicionamentos entre homens e mulheres na sociedade patriarcal (Vidal, 2020).

Mesmo diante das tarefas impostas às mulheres durante esse período, há fatores que influenciam essa análise. Um exemplo é a idade da criança, que pode influenciar na necessidade de cuidado por parte das docentes:

Priscila: Meu filho de 10 anos tem responsabilidade com tudo, da cachorrinha e do quarto dele. Então o que a gente faz no quarto dele que ele não consegue é a limpeza, mas ele organiza. E com a Mônica [filha], que tem 14 anos, também é a mesma coisa: faz tudo da casa e já consegue colaborar mais. Ele separa as roupas e ela põe na máquina.

Em outro momento, ela citou sobre quem ficava responsável pelo café da manhã em períodos de isolamento social:

Priscila: Na verdade, cada qual se virava. Eu normalmente ficava de jejum até a atividade física. Então as crianças, no máximo, comiam uma banana, eles não gostavam de comer muito de manhã não. Eles comiam mais pras 10 hs, tipo assim, um lanche.

Nesse sentido, apesar das dificuldades encontradas ao acompanhar o ensino básico de seu filho, Priscila não mencionou adversidade em outros aspectos. Seus dois filhos estavam em uma faixa etária que possibilitava o desenvolvimento de tarefas básicas em casa (sete e 11 anos no período do isolamento social) e possuíam maior autonomia. Havia partilha nas tarefas domésticas e faziam, em parte, sua comida, como o café da manhã. Isto facilitou a resolução dos conflitos gerados entre as demandas do trabalho produtivo e reprodutivo de Priscila. Também percebeu-se que houve maior fruição da temporalidade para seu trabalho produtivo e momentos de tempo livre como será visto mais adiante no tópico sobre autocuidado e tempo livre.

Como experiência similar, Natasha mencionou como se davam as divisões de tarefas domésticas no período de isolamento social entre ela, o esposo e o filho, que tinha sete anos na época:

Natasha: O Francisco [filho] também às vezes ajudava. Eu dizia: “tu lava um banheiro e eu lavo o outro”. [...] Nessas divisões também das tarefas, a gente vai procurando... cada qual faz o que pode. Então assim, Francisco tira o lixo, cada qual vai fazendo aquilo que se sente mais à vontade e o que pode. [...] Aí Plínio [marido] às vezes cozinha, mas não dá pra ele ficar cozinhando toda vida porque ele trabalha muito também. Então vamos pedir ou vamos ver como a gente se ajeita [...] A gente vai se regulando, né.

Vê-se a importância da socialização das tarefas domésticas. Percebeu-se que o trabalho reprodutivo ficou dividido entre todos os membros da família. Eles se envolviam para a manutenção do bem-estar em âmbito doméstico e para a reprodução de vida (“cada qual faz o que pode”).

Essa distribuição de tarefas retira a sobrecarga das mulheres e responsabiliza outros moradores em casa, inclusive os homens. Desta forma, a temática da socialização dos cuidados com o trabalho é uma pauta política e social que possibilita às mulheres outras formas de existir além da atuação na reprodução social (Zanello, 2018). Ratifica-se a idade do filho de Natasha para a colaboração da divisão de tarefas e o quão isso repercute na economia de tempo da participante.

O trabalho doméstico é historicamente associado às mulheres e refere-se às tarefas relacionadas à manutenção do lar e do cuidado à família. Nas sociedades capitalistas, este trabalho, denominado de reprodução social, é invisibilizado e rejeitado. Quem o realiza é colocado em uma posição de subordinação tanto pelos detentores do capital, quanto por



outros homens e mulheres que possuem maior poder aquisitivo (Davis, 2016; Arruza et al, 2019; Battacharya, 2019).

Nesse sentido, o trabalho reprodutivo, em alguns casos, é delegado para mulheres pobres e em situação precária na medida em que as mulheres de classe média que as contratam passam a ocupar profissões de nível superior. Esse é o chamado modelo de delegação, o qual ocorre quando uma pessoa que geralmente possui recursos financeiros contrata uma mulher para realizar as suas atividades domésticas (Hirata & Kergoat, 2007). Durante o isolamento social, não foi possível delegá-las para outra pessoa. Na fala de uma das participantes, viu-se como ela vivenciava tais atividades:

Esmeralda: Era muito ruim, [a aula] começava por volta de 14hs, não começávamos no horário de 13hs. Até porque quando era eu quem fazia o almoço, o almoço não saía. Por mais que eu começasse cedo, não saia no horário. Então eu avisava os meninos [alunos] pelo grupo do *WhatsApp* [...] E aí eu botava no grupo que a gente ia ter um pequeno atraso, mas a aula deveria ser das 13h às 17hs.

A modificação do trabalho docente para o formato online implicou em uma nova administração do tempo de trabalho doméstico, o qual repercutiu no atraso das atividades laborais. A rotina específica do trabalho produtivo não cabia dentro do novo modelo de trabalho remoto, visto que outras demandas, pelo fato de ser mulher, mãe e professora, surgiam no emaranhado de vivências. Assim, vê-se novamente que a flexibilização do trabalho refletiu na precarização laboral (Aquino, 2008), o que também impulsionava a sobrecarga de demandas.

No relato de outra entrevistada, é possível visualizar uma realidade diferente sobre sua participação no trabalho reprodutivo. Foi pontuado que sua esposa se encarregava de realizar as tarefas domésticas e a docente colaborava quando era possível:

Antônia: Quando ela [a companheira] não está estudando, ela acaba ficando com a

parte da casa. Eu ajudo quando dá. [...] Lavo roupa, às vezes. Ajudo lavando o banheiro. Mas também eu disse: “olha, eu tô lotada, tô cheia de coisa, te vira aí, depois eu ajudo”. Lavo louça como ninguém! (risos) [...] e faço comida eventualmente.

Em outro momento, Antônia ratificou a ocasião em que faz o trabalho reprodutivo:

Antônia: Eu faço as atividades domésticas quando tô um pouco menos aperreada do trabalho. A gente acordou isso muito bem. Eu digo: “olha, tô aperreada, essa semana não conte comigo”. Então me tranco no escritório e ela sabe que é assim mesmo. Final de semestre então é um terror. Eu conto com a compreensão, ela é super compreensiva em relação a isso.

A fala da participante evidenciou sua pouca participação nas atividades domésticas, visto que a maior parte do seu tempo é destinado ao trabalho produtivo (“Eu ajudo quando dá [...] Mas também eu disse: “olha, eu tô lotada, tô cheia de coisa, te vira aí, depois eu ajudo”). Na divisão sexual do trabalho ocorre que além do trabalho produtivo, a mulher exerce e divide seu tempo com a atividade reprodutiva, o que não acontece com os homens (Guimarães & Daou, 2021).

Na vivência de Antônia isso aconteceu de modo diferente. A entrevistada possuía um relacionamento homoafetivo e não se implicava com a responsabilidade da atividade doméstica. Nesse caso, houve pouca participação na divisão das tarefas e quando acontecia, era considerada como ajuda. Isso permitiu que ela tivesse tempo e condições de exercer seu trabalho produtivo por ter outra pessoa realizando os cuidados na esfera reprodutiva, pois essas atividades estruturam a base do capitalismo (Battacharya, 2019).

Assim, a fala da participante indicou que, mesmo sendo mulher, mas envolvida em uma relação homoafetiva, há a replicação da lógica patriarcal. O patriarcado é uma das expressões históricas da dominação masculina e tem o caráter de transformação ao longo do

tempo. Um exemplo disso é a substituição da relação de subordinação da mulher ao homem por estruturas impessoais de vantagens e possibilidades (Miguel, 2014). Deste modo, evidencia-se que a estrutura do patriarcado é maior e pode ocorrer em relacionamentos entre pessoas do mesmo gênero. Assim, ocorre o usufruto da reprodução social que é realizada pela companheira de Antônia e o tempo desta última se torna gendricado (Vidal, 2020).

### ***Interseção Espaço-tempo-trabalho***

A relação entre trabalho reprodutivo e gênero se deve à divisão sexual do trabalho. Tal divisão desenha modos de vida por meio de construções sociais, a qual destina a vida produtiva e pública aos homens e atribui a vida doméstica e privada às mulheres (Hirata & Kergoat, 2007; Melo & Castilho, 2009). O trabalho remoto foi caracterizado pela tensão constante entre os trabalhos produtivo e reprodutivo. Nesse contexto, as atribuições laborais das docentes foram levadas para o ambiente mais íntimo: as suas casas (Araújo & Yannoulas, 2020). A inseparabilidade entre espaço profissional e pessoal foi um dos aspectos que se destacou na fala das participantes:

Natasha: Umás 14hs começavam umas reuniões remotas, ou reunião, ou pesquisa, ou grupo de estudos, o que for do dia, pesquisa, grupo... aí isso se estendia a tarde... Aí o que acontecia muitas vezes, dependendo do caráter da coisa que eu fosse fazer: eu ficava na reunião e ensinava a tarefa do Francisco [filho] porque era *online*. As tarefas dele também todas *online*. [...] Desligava a câmera e ficava com o fone de ouvido e o pessoal falando na reunião e aqui com ele ensinando a tarefa.

Facilitadora: Como era pra você dividir essa atenção?

Natasha: Era estresse, né? Estresse puro. Ele ficava estressado porque eu não conseguia dar atenção total. Eu ficava estressada porque não conseguia dar atenção a nada, mas era o que tinha pra fazer, porque a noite ele também já não se concentrava em nada. E de manhã também não... e de manhã, eu preferia. Eu, na aula, não podia

ficar desligada e ficar fazendo outra coisa, então eu ficava na aula. Agora, reunião, coisas que eu podia ficar sem a câmera e ficar respondendo aqui, eu fazia isso.

As atividades de trabalho e de cuidado de Natasha, respectivamente, reuniões e revisão de matéria escolar com seu filho, eram realizadas de forma concomitante devido à limitação de tempo para a sua execução em momentos diferentes. Assim, a confluência entre espaço e tempo, tendo vista a necessidade de conciliação entre os trabalhos produtivo e reprodutivo acarretou uma sobrecarga. Tal situação desencadeou em Natasha um estado que ela descreveu como estressante, pois tinha sua atenção dividida (“Era estresse, né? Estresse puro”).

Nota-se uma mobilização subjetiva, afetiva e física (Souza et al., 2021b) do seu papel materno para adaptar sua disponibilidade com a criança e as suas atividades produtivas. Observa-se, também, o modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007) na vivência de Natasha. Essa situação era acompanhada de cansaço, como pode ser visto no excerto a seguir:

Natasha: Se tinha uma reunião que eu não podia realmente ficar fazendo essa atenção dividida, eu dizia: “não meu filho, vai fazer o que você quiser que quando eu parar aqui, eu vou pra você”. E aí o cansaço truando, porque você já tá cansada de uma coisa e ensinar tarefa de menino é uma coisa que cansa.

O isolamento social alterou a percepção do tempo por imprimir uma ideia de que havia horas que poderiam ser melhor aproveitadas ao longo do dia. Cecília pontuou que os horários das aulas situavam o seu tempo de trabalho na pandemia, porém a falta de sistematicidade no ERE inviabilizava o planejamento de suas aulas por estar imbricada com o trabalho reprodutivo. O seu tempo para tais atividades “era quando dava”, como ela mesmo mencionou:

Cecília: Eu sabia exatamente os horários específicos que eu precisava para trabalhar. Fora desses horários, eu ia me dividir entre preparar a aula e fazer as coisas de casa. [...] Porque uma coisa que era muito típico da pandemia era a falta de sistematicidade [...]. Não era assim, tipo: “terça eu tenho a tarde livre pra preparar a minha aula. Naquele momento eu consigo sentar e preparar a minha aula”. Não tinha isso. Era quando dava, era no intervalo de uma coisa e outra. Porque a qualquer momento eu podia. Eu tinha que fazer alguma coisa: ou sair com o cachorro, ou resolver alguma coisa de casa que tinha quebrado ou que não tava funcionando, ou se preocupava com a questão da alimentação, ou limpar alguma coisa que tinha sujado. Então assim, era isso, se dividindo entre uma coisa e outra. O tempo inteiro entre uma coisa e outra.

Facilitadora: Como era pra ti? Quais sensações surgiam?

Cecília: Eu acho que a lembrança que eu tenho mais forte é muito cansaço, sempre tava muito cansada. E assim, não era exatamente cansaço físico. [...] Era um cansaço mental. A cabeça cansada.

Vê-se novamente o impacto da flexibilização do trabalho, a qual tem um outro significado na vida dos trabalhadores: a precarização laboral (Aquino, 2008). Nesse sentido, faz-se necessário analisar as vivências também pela ótica do modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007) e pela teoria da reprodução social (Batthacharya, 2019). O primeiro impõe às mulheres a necessidade de conciliar vida profissional e pessoal. O segundo fala sobre a reprodução de pessoas, bem-estar e de vida, a qual é executada por mulheres e que forma a base do capitalismo para reproduzir o trabalhador.

O fato de Cecília estar em casa implicava a realização de tarefas nas esferas reprodutivas e produtivas, pois ela se dividia no seu tempo de modo constante (“era isso, se dividindo entre uma coisa e outra. O tempo inteiro entre uma coisa e outra”).

Consequentemente, ela pontua o cansaço mental como a principal sensação que permeava o manejo de dar conta de múltiplas atividades simultâneas, assim como Natasha destacou a exaustão física.

Nesse caso, as vivências de Natasha e Cecília estão imbricadas no modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007), na reprodução social (Battacharya, 2019) e na precarização do trabalho (Aquino, 2008). A realidade das professoras do estudo ilustra a maneira que o capitalismo individualiza as responsabilidades do trabalhador por meio da flexibilização do trabalho (Aquino, 2008). Desta forma, condena as mulheres à exploração através do trabalho reprodutivo (Battacharya, 2019) para que possam dar continuidade ao trabalho produtivo e precarizado em um contexto inadequado e carregado de sofrimento (Aquino, 2008), como no caso da pandemia de covid-19. Por fim, é destacada a conciliação de atividades laborais e domésticas apenas pelo fato de serem mulheres (Hirata & Kergoat, 2007).

Desta forma, é válido trazer um questionamento elaborado por Battacharya (2019): “como se espera que mulheres equilibrem o fardo do trabalho não pago em casa com um trabalho remunerado de tempo integral?” (p. 106). Nesse sentido, percebe-se que a temporalidade das professoras passou a ser orientada para a atividade produtiva e reprodutiva de forma concomitante. O isolamento social imprimiu a aparente ilusão de uma extensão do tempo que poderia ser utilizado para a execução de variadas atividades ao longo do dia. Porém, tais atividades não interagiam, visto que as entrevistadas atendiam demandas produtivas e reprodutivas que não se complementavam; pelo contrário, se sobrecarregavam.

Em relação a lida com o filho na confluência entre espaço e tempo no trabalho remoto, Natasha citou momentos em que ele demandou atenção durante as atividades docentes:

Natasha: O espaço é compartilhado. E aí Francisco [filho] também teve tal hora que ele aprendeu que como eu estava trabalhando, ele podia vir me pedir qualquer coisa achando que eu ia fazer. Porque [...] teve uma época que eu tava dando aula, aí lá vinha Francisco. Botava a cabeça bem aqui [aponta para o ombro], dando tchau pra todo mundo, e não sei o que. Aí dizia: “mãe, deixa eu fazer...”. Tipo, sei lá, jogar *videogame* na hora que não pode. “Ah, eu posso jogar *videogame*?” “Não”. Aí ele ficava insistindo, achando que eu ia dizer que sim. Eu tirava o som, desligava a câmera, dava um carão, aí voltava. Então desconcentra, né?

Já Joana pontuou uma percepção distinta em relação entre espaço, tempo e trabalho remoto associada a presença da filha:

Joana: O fato de estar no trabalho remoto, por um lado, me deu algumas possibilidades. Por exemplo, eu posso estar em casa. Então, eu posso estar aqui numa reunião... às vezes, eu posso tirar aqui o áudio, tirar aqui a tela e ela [a filha] tá aqui fazendo uma pergunta. Várias vezes ela ficava aqui esperando dar uma pausa, para eu poder dizer: “filha, só um minutinho”. E aí eu vou e digo tal coisa e respondo. Então isso é uma possibilidade, né?

Vê-se, portanto, que o manejo com os filhos na tríade espaço-tempo-trabalho teve sentidos diferentes. Para Natasha, a interação com o filho durante as aulas a desconcentrava; o foco e a atenção ficavam comprometidos. Joana, por outro lado, viu que trabalhar em casa deu-lhe a possibilidade de interagir mais com a filha. Assim, para Joana, o trabalho remoto contribuiu para o fortalecimento de vínculos, mas para Natasha houve um desgaste. Joana também comentou sobre as estratégias que construiu para delimitação do espaço-tempo-trabalho, visto que suas atividades docentes eram executadas dentro do quarto de dormir:

Joana: Para mim, eu comecei a observar que eu precisava, por exemplo, arrumar o quarto. Então, às vezes, eu estava muito cansada. Vamos supor que eu precisava

começar atividade e eu não tinha ajeitado a cama ou eu não tinha me dado conta do que que tem aqui atrás, se está aparecendo alguma coisa que não era para aparecer... Mas, assim, eu arrumava. Isso eu precisava minimamente. [...] Era fazer a diferença do quarto de dormir. Abrir a cortina, arrumar minha cama, não deixar nada. Então eu fazia esse ritual para poder aquilo se transformar e fechava a porta, porque como tinha a atividade [escolar] da Maria [filha], eu avisava: “ó, a mamãe vai entrar na aula. Se quiser falar comigo, bate na porta, pode entrar”. Eu dizia, “pode entrar, pode interromper, dá um sinalzinho”. E aí tudo bem. Então às vezes era isso. E muita coisa ao mesmo tempo que você tá aqui na aula, o celular tá aqui do lado. As coisas estão acontecendo ali, eu tô vendo a hora, que é a hora de Maria tomar banho para o colégio. Então eu acho que isso era o mais característico assim do virtual. [...] Tinha muito isso de, às vezes, levantar, trocar de roupa, me arrumar para a aula. Era outra coisa importante. Por que isso no virtual? Você estava em casa. Então você estava fazendo ali as coisas, assistindo a reunião, mas nem sempre você tá com a câmera ligada.

Joana entendeu que, para executar o trabalho produtivo, era necessário imprimir uma estética que demarcasse as esferas profissional e pessoal. Arrumar a cama, abrir a cortina, se arrumar para iniciar as atividades passavam a compreensão de que aquela era a professora. Era necessário para que ela entendesse que algo de diferente estava acontecendo em sua rotina ao organizar o quarto e se organizar, subjetiva e fisicamente. Isso também é considerado trabalho, pois há um investimento para a preparação da atividade produtiva.

Todavia, e novamente, o trabalho produtivo e reprodutivo se imbricam e retratam o modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007). Do mesmo modo que Joana está em atividade docente, ela está atenta à hora da filha tomar banho para ir ao colégio. O cuidado



com o outro se presentifica nos momentos de execução de outra atividade no novo espaço laboral (Castro & Chaguri, 2020; Barroso & Gama, 2022).

Outro fato visto na vivência das docentes é que o ERE implicou em estender a carga horária formal para os turnos da noite. Catarina mencionou a temporalidade para a realização de atividades de trabalho:

Catarina: Na verdade era a partir de 14hs da tarde, geralmente de 14hs até 17hs. Às vezes tinha coisa que eu fazia à noite, porque durante o dia, na época lá, tava tendo umas reformas da prefeitura no esgoto e era barulhento. Então não conseguia gravar a tarde, só conseguia gravar à noite ou às vezes os filhos dos vizinhos ficavam gritando de dia e eu ia gravar minhas aulas à noite. Acabava que o tempo era mais maleável. Tava 100% do tempo em casa. Agora de manhã eu não fazia as coisas da faculdade. Geralmente eu auxiliava o Denis [filho] nas aulas e fazia as atividades domésticas.

A professora Cecília teve uma experiência parecida. Ela também comentou sobre a inadequação do ambiente doméstico para o trabalho:

Cecília: Tinha essa coisa da desorganização. Antes tinha a coisa do trabalho voltar<sup>3</sup>, da desorganização da rotina, mas quando o trabalho volta era uma rotina que atravessava o trabalho também. Então aconteceu com muita frequência, do tipo: eu estar dando aula, aí o interfone toca. Ou eu tô dando aula e meu cachorro tá passando, tá fazendo barulho por alguma coisa. Isso tudo atrapalhava muito, me desconcentrava, não era assim, uma coisa... e talvez tornasse mais cansativo.

Em outro momento, Cecília mostrou outra dificuldade do ERE: o ambiente doméstico deveria ser local de trabalho para duas pessoas, ela e o marido, ambos professores

---

<sup>3</sup> Voltar às atividades acadêmicas em 2020, porém de forma remota por conta do atraso do calendário acadêmico.

universitários. Contudo, a estrutura disponível não era adequada para tanto. Os tempos de trabalho coincidentes geravam momentos de atrito com o seu cônjuge:

Cecília: A minha rotina era diferente da rotina do meu marido. Então a gente meio que não se encontrava nesse período de manhã, porque como ele trabalha na universidade privada, ele tinha que dar aula muito mais cedo do que eu. Também era um problema porque às vezes cruzava. Me lembro muito disso, da gente meio que brigando para saber quem ia ficar em qual espaço da casa para conseguir dar aula. A internet na sala era muito melhor do que na internet no quarto, por exemplo. [...] E aí assim, quando eu estava começando a dar aula, ele já estava nos finalmentes da aula dele que começava às 7hs, 7:30. Aí eu me lembro que depois eu tinha que trocar de lugar, então ficava fazendo essa negociação em casa.

Percebe-se que o tempo de trabalho de Cecília estava relacionado à organização do espaço de trabalho e a ausência de um local físico para delimitar o ambiente laboral. A temporalidade, aparentemente, ficava atravessada e acometida em decorrência da rotina dela e do esposo pela necessidade de realizar negociações ao longo de sua aula (“E aí assim, quando eu tava começando a dar aula [...] eu me lembro que depois eu tinha que trocar de lugar, então ficava fazendo essa negociação em casa”).

Fica destacada a fusão entre os ambientes doméstico e de trabalho decorrente da necessidade de isolamento social, de sorte que o primeiro não garantia condições adequadas para a realização das atividades docentes. No caso de Catarina, isto trazia uma mudança de temporalidade que levava a participante a realizar suas atividades docentes no turno da noite (“os filhos dos vizinhos ficavam gritando de dia e eu ia gravar minhas aulas à noite”).

Deste modo, a entrada do trabalho produtivo no espaço doméstico expôs as limitações do lar como ambiente propício para realização da atividade docente. As interrupções constantes e a falta de espaço físico adequado para o trabalho tornou-se um

desafio, fato que prejudicou a concentração, a produtividade e o bem estar dos professores (Bernardo et al, 2020). Assim, a vivência da temporalidade das docentes em tempos de ERE repercutiu na extensão de horas dedicada às atividades laborais, tendo em vista o ritmo intenso de trabalho e a inadequação do espaço doméstico para o trabalho produtivo.

Catarina pontuou, também, que, pela manhã, acompanhava o filho nas aulas e cuidava de afazeres domésticos. A temporalidade ganha um contorno diferente por conta do trabalho reprodutivo. Notadamente, se destaca o ideário de que a maternidade implica em assumir as atividades de cuidado, o que esconde as múltiplas jornadas impostas às mulheres em uma sociedade patriarcal (Federici, 2019; Melo & Castilho, 2009). Tal fato reside na concepção social de que as mulheres possuem habilidades inatas para executar o trabalho reprodutivo, as quais fazem parte da suposta “natureza feminina” (Federici, 2019).

Pode-se perceber que a vivência da temporalidade e dos espaços de trabalho pela imposição do ERE e o consequente desgaste físico e psíquico pela sobreposição dos trabalhos produtivo e reprodutivo é uma experiência de gênero (Barroso & Gama, 2022; Souza et al, 2021b). Nesse contexto, a pretensa maleabilidade do tempo (“Acabava que o tempo era mais maleável. Tava 100% do tempo em casa”) escamoteava a inadequação do espaço doméstico para o trabalho produtivo e a intensificação promovida pelo trabalho reprodutivo. Isto mostrava como a necessidade de isolamento social ampliou e naturalizou a flexibilização dos processos de trabalho, característica da precarização laboral (Aquino, 2008b; Souza et al, 2021a; Souza et al, 2021b; Barroso & Gama, 2022).

A necessidade do isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento de instituições de ensino, foi a maneira pela qual foram efetuadas medidas de prevenção e combate à proliferação do vírus. Todavia, a flexibilização de atividades laborais em relação às professoras denuncia a precarização do trabalho e o respectivo sofrimento das trabalhadoras de forma generalizada. Assim, a flexibilização laboral tem uma aceitação

social por ser entendida como uma forma de enfrentamento à crise no trabalho (Aquino, 2008b) e, no caso da covid-19, não foi diferente.

### ***Autocuidado e tempo livre: limites e possibilidades em meio ao isolamento social***

No capitalismo, a extensão do trabalho produtivo para fora dos ambientes laborais se efetua a partir de uma invasão do tempo livre. Assim, a dificuldade de diferenciar tempo livre e tempo de trabalho é uma das características da precarização que marca a constituição subjetiva dos trabalhadores (Aquino & Martins, 2007; Aquino, 2008b). Como foi visto, esta precarização esteve presente nas vivências das professoras do estudo devido a sobreposição de atividades do trabalho produtivo e reprodutivo em períodos de ERE.

Será denominado tempo livre aquele que não é tomado pelo trabalho produtivo. Ele faz a separação entre tempo-espço de trabalho (tarefas produtivas) e lazer (atividades opostas à produtividade). Por meio do tempo livre, é possível pensar atitudes que estão associadas à identidade, ao desejo, ao reconhecimento e ao auto-reconhecimento (Aquino & Martins, 2007; Aquino, 2008b). Entretanto, o ímpeto do tempo produtivo alterou o tempo livre/de lazer como forma de mercadoria e como tempo de consumo. O tempo livre, portanto, é controlado, coisificado e remunerado (Aquino & Martins, 2007; Pessoa et al, 2021). Nesse sentido, Natasha descreveu o momento que encerrava o seu expediente de atividades produtivas e iniciava seu tempo livre. Ela pontuou como se sentia em relação a isso:

Natasha: Às 21hs eu encerrava o expediente, “entregava meu crachá” e ia pro meu quarto porque eu não tinha mais condições. Ia descansar, ia ler alguma coisa que eu goste ou ia assistir alguma coisa que eu goste. Me sentia culpada porque não estava trabalhando, é aquela coisa....

Nota-se que a participante estendia sua carga horária de trabalho até às 21hs e tentava gozar de um tempo livre breve a fim de fazer algo para si. Todavia, esse momento era

carregado de culpa ou de cobrança em relação às atividades produtivas (“me sentia culpada porque não estava trabalhando”).

Desta forma, seu tempo livre era delimitado pela exaustão (“porque eu não tinha mais condições”) e ainda, assim, colonizado pela culpa decorrente da sensação de que sempre deveria dispor de mais tempo para o trabalho. Assim, vê-se a atuação da lógica liberal, a qual opera uma sensação de incompetência para se adequar às demandas do capital, bem como reforça uma individualização das responsabilidades do trabalhador (Aquino, 2008b).

Em 2020, as caminhadas, enquanto forma de autocuidado, fizeram parte dos dias de Esmeralda. Inicialmente ela ia sozinha, mas no ano seguinte seu filho, esposo e cadela a acompanharam.

Esmeralda: No final da tarde, às 17 hs, eu ia fazer uma caminhada. Ia sozinha [...].

Meia hora eu sem ter que responder perguntas. Meia hora só pra mim.

Facilitadora: Como era pra ti?

Esmeralda: Era a cartase, estava sendo assim: lavada! [...] Em janeiro de 2021, a gente se mudou na pandemia ainda. Nossa, foi horrível. Mas tinha uma caminhadinha também de tarde. Ia eu, o [esposo], o [filho] e a Rex, a cadelinha. Aí a gente andava um quarteirão. [...] Aí tinha essa caminhadinha de tarde. Eu já não ia só, eu ia... [...] A gente ia juntos, a gente estava sempre acompanhado, eu não tinha... eu ficava com o [filho] o dia inteiro.

No caso de Esmeralda, a caminhada como autocuidado era um momento seu, carregado de catarse, como ela mesma nomeia, mesmo sendo 30 minutos (“Meia hora só pra mim [...] era a catarse, estava sendo assim: lavada!”). Entretanto, uma vez que passa a dividir suas caminhadas com os membros familiares, as frases incompletas aparentam dizer que esse tempo parou de ser seu (“eu ia...”) e se tornou uma ocasião familiar (“eu não tinha...”).

Essa mudança de sentido que as frases carregam parece demonstrar que o tempo livre de Esmeralda nas caminhadas também foi ocupado pelo trabalho, mas, nesse caso, o trabalho reprodutivo, vinculado ao cuidado com a família.

Deste modo, o tempo livre da docente era destinado ao exercício físico como forma de autocuidado. Isso auxiliou a promover bem estar em período de isolamento de covid-19 dentro das possibilidades existentes. Todavia, esse autocuidado foi tomado pela dimensão familiar e reprodutiva.

Como foi visto anteriormente, a confluência entre trabalho produtivo e reprodutivo nas vivências de algumas professoras inviabilizava algum momento de tempo livre na rotina. Assim, ao comentar sobre o tempo dedicado ao acompanhamento dos filhos nas aulas online pela manhã, Cristina refere que quando pensava em sair e fazer outra tarefa para si mesma, ela desistia porque acontecia “sempre alguma eventualidade”.

Facilitadora: Como era pra você ter essa dedicação com os seus filhos pela manhã nas aulas?

Cristina: Distante. Porque... claro que era bom estar com eles, ver o que eles estavam estudando, ver a efetividade e até eu ficava assim: “meu Deus, a professora dá o jeito dela, né? Por que eu também não mudo meu jeito de dar aula também?” Eu era influenciada também por elas. Realmente eu dou parabéns porque acho que elas tiveram um preparo bem melhor do que o meu, talvez, ou já tinham. Então eu me sentia frustrada justamente por causa disso. Porque eu ficava lá pra alguma eventualidade eu ajudar. Mas quando eu pensava: “não, eu vou fazer isso aqui por mim”, aí sempre acontecia alguma eventualidade. Então eu decidia ficar ali de uma vez.

Facilitadora: O que você faria por você?

Cristina: Sei lá, tomar um banho mais demorado... ou então vou mandar e-mails...

Cristina nomeou a sensação como frustrante o fato de ela acompanhar as crianças no momento da aula online. Acreditou que as professoras tinham um nível de capacitação que dispensava sua presença, mas quando pensava que poderia ter algum momento de autocuidado, algo acontecia e precisava retornar os cuidados aos filhos.

Deste modo, percebe-se que a sobreposição do trabalho reprodutivo em prol de momentos de tempo livre e autocuidado é realizado pela mulher e implica em sobrecargas de trabalho emocional e de cuidado (Castro & Chaguri, 2020; Pessôal et al, 2021). Ou seja, o tempo é gendricado (Vidal, 2020), o modelo de conciliação se faz presente (Hirata & Kergoat, 2007) e as mulheres ocupam o lugar de obrigação para aprender a negociar (Castro & Chaguri, 2020).

Cristina mencionou o que faria caso tivesse tempo para si. Ela referiu que tomaria “um banho mais demorado”. Isso evidencia as fronteiras do autocuidado borradas por fazer algo por si mesma como um luxo e não como uma necessidade básica. Do mesmo modo, a participante pensou em seguida que o tempo livre poderia ser destinado às atividades produtivas pendentes (“ou então vou mandar e-mails”).

Nota-se que a individualização dos processos de trabalho e o acúmulo de atividades é uma das marcas da precarização laboral (Aquino, 2008b; Barroso & Gama, 2022), e isto gera desgaste físico e psíquico para as docentes. Assim, as mudanças ocasionadas pela pandemia em relação ao autocuidado (Pessoa et al, 2021) e a desigualdade de gênero (Castro & Chaguri, 2020; Rossi et al, 2022) sobrecarregaram a temporalidade das docentes e inviabilizaram ou diminuíram o autocuidado para as professoras. Sobre a vivência de tempo livre de Priscila no período remoto, ela referiu:

Priscila: Nessa hora aqui, ó (aponta pro *planner* e sinaliza às 7hs) eu praticava uma atividade física [musculação]. Eu acompanho uma menina chamada Maria Hilário, que ela tem uma atividade, tinha na época, eram duas vezes por semana, que eu fazia

meditação. Então sempre que eu fazia atividade física, do lado tem uma hidromassagem e eu fico mais ou menos uns 20 minutinhos nessa hidro no momento meio de meditação. E aí era um momento só eu mesmo. [...] E uma cabeleireira que me salvava, ia lá para casa e fazia tudo, cabelo, unha, depilação....

Enxergar a vivência de temporalidade de Priscila pelo prisma da classe e da raça se faz primordial. A participante, a qual é uma mulher branca, morava em um condomínio com acesso à academia e hidromassagem e tinha um tempo demarcado para realizá-lo (“Então sempre que eu fazia atividade física, do lado tem uma hidromassagem e eu fico mais ou menos uns 20 minutinhos nessa hidro no momento meio de meditação”). Sua temporalidade também era constituída pela terceirização de cuidados à si mesma. Ela contratava um serviço executado por outra mulher que se expunha ao risco de contágio pela covid-19 num período que o setor de serviços foi prejudicado (“E uma cabeleireira que me salvava, ia lá para casa e fazia tudo, cabelo, unha, depilação”).

Desta feita, seus privilégios permitiram a manutenção de atividade física e de outros cuidados como forma de autocuidado em uma rotina diária no isolamento social decorrente da pandemia de covid-19. Nesse sentido, o cruzamento de componentes de sua identidade como o gênero, a raça e a classe orientam sua vivência e cruzam privilégios (Biroli & Miguel, 2015). Portanto, a raça e a classe constroem diferentes experiências em relação qualidade de vida, status social e estilo de vida na experiência de mulheres (Hooks, 2019).

## **Retorno às Atividades Presenciais**

### ***Dimensão do tempo no retorno das atividades presenciais***

Quando as aulas retornaram em modo presencial, ocorreu uma sensação de estranhamento por parte de Cecília devido à mudança de modalidade de ensino, a qual não passou por um processo de transição e de preparo para esta volta. Ela relatou:

Cecília: Eu cheguei chorando na disciplina mas, ao mesmo tempo, foi uma coisa de



um estranhamento muito forte. Eu não sabia se eu sabia dar aula daquele e naquele jeito. [...] Já eram mais de dois anos desse formato [*on-line*]. Então eu acho que eu cheguei numa certa insegurança, como se eu estivesse entrando em sala de aula pela primeira vez de novo. [...] Não houve um tempo de transição no sentido de uma certa elaboração. De repente a gente estava num formato, no outro dia a gente estava no outro, sem saber direito conviver uns com os outros, sabe? Perdendo um pouco o tato dessa convivência. Então eu tive um pouco essa sensação, essa dificuldade com os alunos, com a turma, da gente conseguir entrar em uma sintonia. Eu me sinto hoje mais sintonizada com os meus alunos depois de um ano... mais de um ano desse retorno.

Percebe-se que a temporalidade do retorno às atividades presenciais foi vivida com estranhamento devido às TIC's e marcada pela insegurança para ministrar as aulas (“Eu não sabia se eu sabia dar aula daquele e naquele jeito.[...] Já eram mais de dois anos desse formato [*on-line*]. Então eu acho que eu cheguei numa certa insegurança”). Desta maneira, voltar a universidade presencialmente implicou em refazer um formato que não estava presente no ERE, formato este que só se encontrou no retorno das atividades presenciais: com o toque, com a materialidade e com a possibilidade de reconstruir relações.

Assim, a forma como Cecília foi afetada diz respeito aos sentidos pessoais atribuídos à vivência, no caso, à *perejivanie*. O retorno ao presencial configura sua vivência como acontecimento profundo na apreensão do real (Marques & Carvalho, 2014), fato que demonstra como viveu o pós pandemia e pela maneira que seus afetos foram manifestados. Desta feita, a vivência só pode se dar entre indivíduo e meio ao abranger sensações e percepções. Por este motivo, o indivíduo nunca é indiferente a um momento de vivência devido ao sentido pessoal envolvido (Toassa, 2011; Marques & Carvalho, 2014), neste caso, o estranhamento.

Um ponto importante a mencionar é que Cecília engravidou em tempos de trabalho remoto. Ao sair da licença-maternidade, ela retornou à docência com as aulas presenciais, como pode ser visto a seguir:

Cecília: Quando eu saí da licença maternidade, eu tive que voltar a trabalhar [...]. Eu não passei esse último período de 2021 no remoto porque eu estava de licença, então eu já voltei para o presencial. O que foi para mim um choque muito grande, porque meu filho era pequenininho, tinha sete ou oito meses. Eu tava tendo que vir para Ilhabela<sup>4</sup> retomar as aulas no contexto que me parecia absolutamente diferente do que eu tava habituada antes da pandemia. Parecia uma outra universidade e de fato era.

A temporalidade é um marco pontuado (“[...] eu tava tendo que vir para Ilhabela retomar as aulas no contexto que me parecia absolutamente diferente do que eu estava habituada antes da pandemia”). Ou seja, voltar ao trabalho presencial, comparando com momentos pré-pandêmicos, demonstra uma outra realidade. Houve um processo de adaptação dos docentes e dos discentes aos meios digitais que implicou em marcas de distanciamento e de fragilidade nas relações impressas pelo ERE.

Nesse sentido, retornar não diz respeito apenas a presença física. É ressignificar a adequação às ferramentas tecnológicas, a praticidade e o imediatismo, aspectos que outrora faziam parte de sua rotina no ERE. A não elaboração das experiências gerou um impacto de estar no trabalho remoto e, de maneira repentina, Cecília teve que voltar para o trabalho na modalidade presencial (“De repente a gente estava num formato, no outro dia que a gente estava no outro”). Em outro momento, a dimensão do tempo e a corporeidade foi um aspecto pontuado pela mesma professora:

Cecília: Mas quando a gente volta é tudo diferente. Nós não somos mais os mesmos.

---

<sup>4</sup> Nome da cidade alterado para preservar a identificação do local de trabalho das participantes.

Meus alunos tinham envelhecido dois anos. Uns alunos de 17 anos aparecerem com 19 e já era uma diferença enorme! Os rostos deles tinham mudado, os corpos... o meu corpo também. Então assim, já era difícil a gente se reconhecer uns nos outros. Antônia mencionou a dificuldade de reconhecer os alunos e, novamente, a sensação de estranhamento foi pontuada:

Antônia: Hoje mesmo eu tive numa banca de um aluno que foi meu aluno na pandemia e eu não conhecia. Eu disse: “esse menino foi meu aluno?”, porque eu sei o nome dos meus alunos todos, mas na pandemia eu não sabia o nome de ninguém. Isso me causa estranheza. Então eu estive na banca dele hoje. Tá se formando e eu não sei quem é ele... eu não sei quem são os meus alunos...

Desta maneira, a perspectiva do tempo é atravessada pela corporeidade, tanto dos alunos (“Os rostos deles tinham mudado, os corpos...”) como pelo próprio corpo ter gestado uma criança, conforme o caso de Cecília (“o meu corpo também [tinha mudado]”). A dificuldade de interação, de trocas, de feedbacks, de aprender o nome dos alunos e vê-los representados por avatares na época de ERE altera a dimensão afetiva e a proximidade com eles, como foi pontuado por Antônia. Assim, ao retornar ao ensino presencial, a percepção temporal é denotada pela matéria viva dos corpos em dois anos de ERE e aponta a dificuldade de reconhecimento entre pares (“já era difícil a gente se reconhecer uns nos outros”).

Em relação à transição do trabalho remoto ao trabalho presencial, Esmeralda referiu dificuldade em entender como o tempo percorria o trabalho remoto. Porém, sua fala foi assertiva em dizer como se sentia em cada um deles:

Esmeralda: É muito difícil entender a temporalidade no remoto, as coisas não aconteciam, aconteciam de maneira atropelada ou a gente não tinha aproveitamento das coisas. A gente trabalhava duas horas e parecia que não tinha rendido 15 minutos.

Não, não foi bom, não foi... nada bom. Aqui [aponta para o *planner* se referindo ao trabalho presencial] a gente trabalha 15 minutos e parece que deu aula da vida da gente. Dei uma palestra da minha vida ontem de novo [...], foi maravilhoso! Aqui no remoto eu dei palestras para outras instituições, secretarias de educação e... e eu não consigo me alegrar em dizer isso, eu nem me lembrei em falar isso, porque não teve o significado que eu acho que essas coisas precisam ter como ontem teve [se referindo à palestra].

A percepção do tempo em ministrar as aulas, a sensação de lentidão e de desaproveitamento eram fruto da escassez das interações entre professora e alunos (“[...] as coisas não aconteciam, aconteciam de maneira atropelada ou a gente não tinha aproveitamento das coisas”). Tal fato refletia a desigualdade social dos discentes demonstrada anteriormente<sup>5</sup>. Deste modo, aparentemente, a sensação de pouco aproveitamento do tempo em período de trabalho remoto repercutiu na baixa produtividade. Para Esmeralda, a produtividade das aulas se realizava a partir da interação, do olhar, das partilhas, dos afetos envolvidos, em que tais aspectos poderiam ter repercussão na fluidez da temporalidade.

É válido situar o contexto de vida desta docente. No período de isolamento social, ela teve instabilidade no sono e dificuldade em construir uma rotina com planejamentos e horários. Comumente dormia às três horas da manhã em decorrência do isolamento social e do medo devido à letalidade da covid-19. Também foi resistente às TIC's e à adaptação do trabalho remoto, visto que atribuía o sentido pessoal de descanso à casa e de trabalho à universidade.

Assim, Marques & Carvalho (2014) trazem uma discussão interessante entre Spinoza e Vigotski, a qual vincula afetos, vivência e potência de agir no campo da educação. Os

---

<sup>5</sup> Pág. 25.

autores retratam que se a alegria for predominantemente vivida, será ampliada a potência de agir; do contrário, caso a tristeza se faça presente, a potência dos(as) envolvidos(as) será diminuída. Desta feita, a ação está relacionada à consciência, visto que a vivência e os afetos são aspectos mediadores do desenvolvimento da consciência (Marques & Carvalho, 2014).

A pandemia de covid-19 e a experiência docente em tempos de ERE podem ser considerados eventos traumáticos e geradores de afetos negativos. Esmeralda referiu tristeza e incômodo por rememorar os tempos de ERE (“Aqui no remoto eu dei palestras para outras instituições, secretarias de educação e... e eu não consigo me alegrar em dizer isso). Faltava contato com os discentes e um desejo de fortalecer o vínculo com eles, o qual foi tênue. Seu trabalho se tornou vazio e, conseqüentemente, implicou na perda do sentido da atividade docente. Isso a desvitalizou e tornou a ação psicologicamente artificial (Martins et al, 2012; Clot, 2010).

Deste modo, Clot (2010), afirma que o poder de agir está relacionado à atividade. Este conceito avalia a ação do sujeito em seu trabalho realizado habitualmente e a possibilidade de recriá-lo. Assim, em relação à Esmeralda, notou-se que seu poder de agir diminuiu (Clot, 2010; Marques & Carvalho, 2014), mas é aí que o desenvolvimento ocorre. Mediante a uma vivência dramática e na maneira como ela é refletida na história de vida do sujeito, o processo de transformação se torna coletivo e possível em um contexto sócio, histórico e cultural (Liberali & Fuga, 2018).

Tal modificação para Esmeralda foi proporcionada pelo retorno das atividades presenciais, que implicou uma mudança de significado na temporalidade da duração da aula. Observa-se, portanto, a sua necessidade de circular os afetos, as interações e de estar na universidade a fim de significar sua vivência e estar consciente a respeito.

### ***Marcas e resquícios deixados pelo trabalho remoto***

O trabalho das docentes no retorno às atividades presenciais foi sobrecarregado, na medida em que, inicialmente, tentou-se manter o mesmo ritmo que havia no trabalho remoto. Um dos elementos que caracterizou este trabalho foi a realização de uma sequência de atividades sem que houvesse pausas entre elas. Deste modo, Cecília mencionou a ineficácia de “emendar uma coisa na outra” nas atividades presenciais.

Cecília: Quando retornou, eu tava sem tempo para almoçar. Inclusive isso teve um impacto físico muito grande em mim. Eu estava comendo muita bobagem, estava engordando muito. Porque eu saía da aula de introdução [disciplina] que era quarta de manhã, ia correndo pra pegar o ônibus sem ter tempo de almoçar. Então, às vezes, eu levava alguma coisa assim, tipo, um sanduíche que eu pedia no hotel. Chegava frio e comia assim. Mas foi muito difícil esse retorno para eu me reorganizar. A sensação que eu tinha é que aquilo que a gente fazia no remoto, transposto pro presencial, não dava, a conta não fechava, a conta do tempo não fechava. Essa coisa de você emendar uma coisa na outra que a gente fazia *on-line*, quando você passa pro presencial, não é a mesma coisa.

A tentativa de manter a rotina do trabalho remoto nas atividades presenciais provocou o imediatismo, a sobrecarga e as múltiplas jornadas de trabalho, os quais foram os resquícios do ERE. Deste modo, realizar o trabalho remoto no retorno das atividades presenciais não comportava os elementos que demarcavam as pausas para uma outra atividade, como o intervalo para as refeições e a necessidade do deslocamento (“Porque eu saía da aula de introdução [disciplina] que era quarta de manhã, ia correndo pra pegar o ônibus sem ter tempo de almoçar”). A temporalidade neste retorno explicita a exploração do trabalhador e do tempo de trabalho orientado pelo *kronos*, o qual é quantificável, previsível e sustentado pela lógica do capital (Martins et al, 2012). Ao ser questionada sobre a diferença

entre os trabalhos remoto e presencial, Natasha referiu uma dupla demanda das atividades docentes:

Natasha: No remoto, eu sei que eu achei soluções, né? [...] No presencial para mim fica mais difícil, porque parece que a demanda fica mais... tá dupla na verdade, entendeu? A presencial e a remota. Então tem coisas que eu fazia no remoto que continuam com as demandas do presencial. Acho que por isso que eu tô sentindo um excesso. Porque no presencial você tinha uma rotina que você fazia X coisas. Aí agora não, você tem que fazer as coisas que você faz no presencial e as coisas remotas. Porque você fez conexões, porque você começou projetos que você não pode mais deixar. Então nada do que você começou você não pode deixar e você tem que fazer outras coisas. [...] Por exemplo, esses encontros *on-line* no sábado e domingo, eu não faria isso se eu estivesse trabalhando [apenas] no presencial. Aí o que foi que deu? Voltei pro presencial e isso continuou.

A participante demonstrou a sobrecarga de trabalho devido às atividades iniciadas na época do trabalho remoto e que tiveram de ser continuadas no presencial, o que acarretou numa dupla demanda de trabalho. Até nos finais de semana seu tempo era consumido pelas atividades laborais por conta do acúmulo de demandas docentes (“esses encontros *on-line* no sábado e domingo, eu não faria isso se eu estivesse trabalhando [apenas] no presencial”).

Ou seja, são duas rotinas de trabalho, a remota e a presencial, para serem realizadas em apenas uma, no caso, a presencial. Percebe-se, portanto, que o perfil polivalente e multifuncional das docentes em tempos ERE (Barroso & Gama, 2022) também foi exigido e reproduzido no retorno das atividades presenciais. Todavia, as reverberações na saúde física são notadas, como pontuado por Natasha. Ela falou sobre a dificuldade em abdicar alguns projetos:

Natasha: Você não quer deixar de fazer [as atividades iniciadas no período remoto].

Assim, você acha que pode contribuir ali. Quando é que você vai ter outra chance de contribuir ali de novo? Você fica naquela de querer aproveitar o momento. “Você já trabalhou com as coisas no remoto”, “só foram dois anos cuidando desses projetos, olha como eles estão lindos”. Você vai abandonar? E o pessoal que você juntou, como é que vai ficar? Você vai sair ou não? Aquilo ali fica... e as outras coisas do presencial vão bater na porta. Aí nisso eu ainda não dei jeito. Aí o corpo tá dando, você começa a adoecer, adoecer, adoecer.

Mesmo consciente de seus adoecimentos, Natasha sentiu as fronteiras do tempo de trabalho e de não-trabalho borradas, as quais perpassaram as esferas cronológicas e subjetivas (Borsoi & Pereira, 2011) por conta do percurso de produção acadêmica construído na época do *home office*. A intensificação laboral é um fenômeno que se destaca em sua vivência, visto que este fenômeno corrobora com a concepção de uma lógica mercantil nas universidades públicas em relação ao cumprimento de metas e exigência de produtividade (Borsoi & Pereira, 2011). Desta feita, percebe-se o quão a intensificação laboral repercutiu na exaustão física da participante na transição do tempo de trabalho remoto ao trabalho presencial. As TICs, que foram mais utilizadas no remoto, fizeram com que o tempo de descanso e o domicílio fossem invadidos pelo trabalho.

Na época de ERE, Joana era coordenadora do curso em que lecionava e seguiu sendo até o retorno das atividades presenciais. Ela demonstrou que o celular foi o seu recurso de trabalho mais utilizado e que poderia trabalhar de onde estivesse:

Joana: Hoje eu digo que eu tô aqui atenta ao celular. Qualquer coisa, qualquer ofício que precisa assinar, qualquer declaração que precisa assinar, eu não estou lá [na universidade], mas eu tô no celular. Eu não sei dimensionar isso muito ao certo. Mas eu me comprometo, mesmo não estando presencial, em tentar atender as demandas que for possível.



Até no café da manhã, o qual ela considera como melhor momento do dia, existiu os atravessamentos do trabalho por conta da ferramenta tecnológica:

Joana: Então [...], de 8 hs às 8:40 mais ou menos, [o café da manhã] é o momento melhor do dia porque sento... agora geralmente eu já tô com café e o celular. Então eu já vejo se chegou mensagem porque deu 8 hs... 8 hs é horário de trabalho, né? Então às 8hs eu respondo mensagem de trabalho. Se tiver alguém, se o secretário mandar alguma mensagem, se alguém mandar alguma dúvida, se algum professor mandar algum áudio, eu me sinto na condição de dizer. Mesmo que eu não possa responder ali, eu tô tomando café, e eu digo: “dá mais um pouquinho [de tempo], eu vou dar uma olhada, eu vou abrir o computador eu te retorno... eu tô chegando na universidade”. E aí eu vou me arrumar para ir pra Universidade. Então [...] quando eu não tenho aula de manhã, eu consigo chegar na universidade às 9 horas e aí eu fico de 9hs às 12hs.

Percebe-se que o celular tem uma função na vida de Joana: trabalho e produtividade. As atividades laborais foram demarcadas a partir de um horário construído por ela (“8 hs é horário de trabalho, né?”). Deste modo, apesar de a carga horária de trabalho fixa iniciar mais tarde, a necessidade do cumprimento das tarefas se tornaram mais evidentes e ela antecipou o trabalho.

Nota-se também que o trabalho ultrapassa os limites físicos da universidade. Ele está no celular e presente ao longo do dia de Natasha. Ou seja, a temporalidade de trabalho da docente é contínua e ela está à disposição de modo constante (“Qualquer coisa, qualquer ofício que precisa assinar, qualquer declaração que precisa assinar, eu não estou lá [na universidade], mas eu tô no celular”).

Nesse sentido, o trabalho acompanha a realidade dos indivíduos por meio das ferramentas tecnológicas, como o celular, e os convoca em qualquer tempo e espaço. A

lógica da produção e do consumo sustenta a valorização do ser produtivo de modo individual em tempos imediatistas (Martins et al, 2012). Desta forma, jornadas fora da carga horária de trabalho já eram vistas em tempos de ERE, tempos esses que configuravam uma excepcionalidade de trabalho por conta da pandemia de covid-19 (Souza et al, 2021a). Entretanto, no caso de Joana, nota-se que tal intensificação laboral seguiu na retomada das atividades presenciais. Esmeralda apresentou um funcionamento parecido com o de Joana em relação ao celular.

Esmeralda: Por volta de 7 hs eu já tô acordada. Eu não levanto.

Facilitadora: Ao acordar, você faz o quê?

Esmeralda: Fico acordada, resolvo tudo pelo celular. Frequência de bolsista, cadastro de projeto... o que não precisa anexar, porque não sei anexar pelo celular. Mas o resto, tudo o que precisar eu faço, dou parecer em alguma coisa, tudo deitada com a Camila [filha] do meu lado. Eu trabalho no que é possível [...]. Então, tudo ali deitada. [Respondo a mensagem] de algum estudante que tá precisando, de alguém que consulta alguma coisa, que precisa de uma dica na parte profissional, então é todo tipo de mensagem.

Facilitadora: Como você delimitou esse tempo para resolver essas pendências?

Esmeralda: Eu não delimito, quem delimita é a Camila. Na hora que ela acorda acabou meu tempo. [...] Hoje tudo a gente resolve pelo telefone, quase tudo. O que eu não consigo fazer hoje deitada, e eu lamento muito, é cadastrar o bolsista de extensão. [Por exemplo], o projeto foi aprovado então eu não consigo [cadastrar] os bolsistas PID. Então eu preciso fugir de casa, [...] ligar o computador e fazer. Então quem delimita o meu tempo são os meus filhos.

Os resquícios deixados pelo trabalho remoto sinalizam o grande volume de trabalho.

No caso de Esmeralda, acordar não significava levantar da cama, mas sim resolver

pendências do trabalho de forma imediata no local de dormir e de descansar, com uma ferramenta que está ao seu dispor facilmente (“Fico acordada, resolvo tudo pelo celular”). Todavia, o seu tempo de trabalho estava conectado ao exercício da maternidade, pois ela precisou se adaptar a condição do sono da filha para iniciar as atividades laborais (“tudo o que precisar eu faço, dou parecer em alguma coisa, tudo deitada com a Camila [filha] do meu lado”). Assim, vê-se, como em outras vivências, uma mobilização afetiva, subjetiva e física da função materna para adequar o trabalho produtivo na esfera doméstica (Souza et al, 2021b).

O exercício da maternidade impõe a divisão da realização de seu trabalho produtivo. Nesse sentido, quando a criança acorda, Esmeralda exercia exclusivamente a atividade reprodutiva (“Eu não delimito, quem delimita é a Camila. Na hora que ela acorda acabou meu tempo”). Nota-se que a participante executa o modelo de conciliação (Hirata & Kergoat, 2007) e possui um tempo gendricado, em que a necessidade do cuidado com filhos implica alguns entraves para se dedicar à carreira profissional (Vidal, 2020).

Federici (2019) afirma que através do salário do trabalho produtivo são estruturadas formas de explorar o trabalho não assalariado, referindo-se este último ao trabalho de reprodução social. Essa exploração é eficiente porque a falta de um salário para o trabalho doméstico relaciona-o como uma atividade pessoal externa ao capitalismo. Entretanto, é nesse contexto que o capital se beneficia do trabalho invisibilizado das mulheres: por ser alicerçado na família, ele garante a exploração da força de trabalho dos membros familiares por meio do trabalho de cuidado. A essência material da opressão às mulheres, está, portanto, vinculada ao sistema como um todo (Battacharya, 2019).

A partir da lógica neoliberal, foi percebido que os resquícios do ERE repercutiram no trabalho produtivo de Esmeralda pela transversalidade do trabalho reprodutivo no mesmo tempo e espaço. Assim, é a reprodução social que determinou, orientou e sinalizou a

vivência da temporalidade da entrevistada (“Então quem delimita o meu tempo são os meus filhos”). Nota-se que apesar do retorno das atividades presenciais, ela seguiu levando atividades docentes para o âmbito doméstico e não houve a dissociação entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho. Agora, seu tempo de trabalho tem relação com o uso das ferramentas de teletrabalho. Desta feita, o tempo social das mulheres é submetido ao tempo de trabalho e ao capital, fato que explicita as desigualdades de gênero (Souza et al, 2021b) e o tempo gendricado (Vidal, 2020).

### ***A (in)visibilidade do trabalho reprodutivo frente ao trabalho produtivo***

A divisão sexual do trabalho separou e hierarquizou as tarefas produtivas executadas pelos homens em prol das tarefas reprodutivas destinadas às mulheres. Ainda hoje, elas seguem executando um trabalho de cuidado não remunerado e desvalorizado (Hirata & Kergoat, 2007; Melo & Castilho, 2009; Federici, 2019; Castro & Chaguri, 2020).

Conforme visto anteriormente, a sobrecarga de trabalho e a exaustão física e mental associadas ao trabalho de reprodução social fizeram parte da vivência das docentes deste estudo durante o trabalho remoto. No retorno às atividades presenciais, os cuidados domésticos continuaram intensificados e feminizados. Cecília descreveu como era um dia seu quando ia para Ilhabela, cidade onde atuava como docente. Seu trabalho implicava em um deslocamento de 230 quilômetros:

Cecília: No dia que eu venho pra Ilhabela, eu tenho que acordar às 5hs da manhã. Por que? Porque, embora minhas coisas já estejam arrumadas desde a noite anterior, eu tenho que fazer tudo que eu preciso fazer para ajeitar meu filho para ele ir para creche. Auxiliar meu marido que também vai precisar trabalhar, [pois ele] vai ter que sair às 7hs da manhã com as coisas do neném. Inclusive quando eu não tô lá é uma barra pra ele, tem que fazer tudo isso sozinho. Que é limpar nariz, que é dar as vitaminas de ferro, vitamina D, porque ele sai correndo, tem que segurar, dá trabalho.

Quando ele faz cocô tem que limpar, dar comida, dar o leite, banho, aprontar para creche. Tudo isso, toda essa logística, ela tem que ser feita até 6:15, que é o horário que eu vou para a rodoviária [...] O que isso quer dizer é que no momento em que eu acordo até a hora de ir para a rodoviária é trabalhando o tempo todo nas coisas de casa.

Percebe-se um investimento de tempo no trabalho produtivo desde a noite imbricado ao trabalho reprodutivo, até o momento que sai para Ilhabela (“embora minhas coisas já estejam arrumadas desde a noite anterior, eu tenho que fazer tudo que eu preciso fazer para ajeitar meu filho para ele ir para creche”). Ou seja, há uma organização e a construção de um roteiro para o dia seguinte a fim de dar conta da logística reprodutiva e chegar ao ambiente físico do trabalho produtivo. Também lhe é demandado pensar e planejar os dias que não estará presente em casa, pois ela passa dois dias na cidade de trabalho.

Deste modo, as mulheres seguem responsáveis por “gerir, administrar, planejar, delegar e ainda executar boa parte do trabalho doméstico” (Barroso & Gama, 2022, p. 92). Como consequência desses processos, os quais sustentam e escamoteiam a divisão sexual do trabalho, vê-se a sobrecarga mental e física e a apropriação do tempo de mulheres (Barroso & Gama, 2022), do mesmo modo, ou até mais intensificado, do que em períodos de trabalho remoto.

No retorno às atividades presenciais, a mesma docente ocupava o cargo de vice-coordenadora no curso que lecionava. Ela pontuou levar trabalho produtivo para casa, o qual tem o viés administrativo e de caráter burocrático. Todavia, ele se entrelaçava com o trabalho reprodutivo novamente:

Cecília: Então tem coisas que eu não preciso fazer aqui em Ilhabela, eu posso fazer em Belo Horizonte. Eu organizo meu tempo para, enquanto eu tô em Ilhabela, fazer aquilo que eu preciso fazer presencialmente. Em Belo Horizonte, eu faço as questões

administrativas, burocráticas. Estudo também, tenho que escrever, tenho que produzir, quer dizer, não é só dar aula, é uma série de outras atividades. Fazer o projeto de pesquisa PIBPIC que eu tenho que submeter, fazer as coisas da extensão. Então assim, tem uma série de outras coisas que eu tenho que fazer ao longo da semana que eu deixo para fazer em Belo Horizonte no horário que meu filho tá na creche, ainda tem essa. Porque quando ele chega, eu já não consigo mais fazer nada. Pra eu conseguir trabalhar no final de semana, eu só consigo no sábado, porque minha babá está lá. Domingo eu não consigo. Ah não ser quando ele dorme, quando ele cochila, aí eu consigo fazer alguma coisa, mas eu não tenho conseguido.

No retorno das atividades presenciais, a carga horária de trabalho extrapola os dois dias da semana que a docente precisou estar presencialmente no trabalho, assim como ultrapassou os limites físicos da universidade ao levar atividades para casa. Cecília falou com naturalidade sobre isso e explicitou que elas só são realizadas mediante a ausência do filho (“tem uma série de outras coisas que eu tenho que fazer ao longo da semana que eu deixo para fazer em Belo Horizonte no horário que meu filho tá na creche”).

O filho na creche permitia que Cecília produzisse em relação ao trabalho docente. Quando o filho estava em casa com a babá, existia a possibilidade da docente seguir com o trabalho produtivo porque a atividade reprodutiva estava sendo terceirizada e executada por uma outra mulher. Deste modo, o tempo livre de Cecília no sábado é preenchido pelo tempo de trabalho, em que este é possível devido aos serviços prestados por uma outra pessoa, fato que amplia a sua possibilidade de atuação na esfera pública (Biroli, 2014). Esse é o modelo de delegação, o qual é executado por mulheres de classe média que contratam o trabalho de outras mulheres para ascender à carreira profissional (Hirata & Kergoat, 2007).

Todavia, o filho em casa sem a terceirização do cuidado demandava a atenção de Cecília. A docente encontrou brechas para seguir com as produções no momento em que ele

dormia ou cochilava. Porém, o seu investimento em realizar o trabalho reprodutivo se tornou desvalorizado em relação à sua produtividade ao dizer: “quando ele chega, eu já não consigo mais fazer nada”. Fica claro que Cecília se vê produtiva na esfera do trabalho docente. Em contrapartida, a sobreposição de trabalhos reprodutivos e produtivos inviabilizava a necessidade de atingir níveis de produção mais altos. Deste modo, percebe-se que, no contexto da docência universitária, a desigualdade baseada no gênero demonstra que mulheres estão negociando tempos e espaços e que tais negociações são carregadas de inseguranças e frustrações (Castro & Chaguri, 2020).

Priscila também morava a 230 quilômetros de Ilhabela e precisava fazer esse deslocamento para comparecer ao trabalho. Quando viajava, sua vivência em relação ao trabalho reprodutivo era de partilha de atividades e de cooperação entre os membros familiares:

Priscila: Eu acho que a minha ausência, a minha distância durante esses três dias [de trabalho] não prejudica a rotina da minha família, porque minha família tem uma rotina muito organizada e que todo mundo coopera. Então a gente compreende a situação do outro.

Aqui vale mencionar a configuração da família de Priscila. Ela era casada com um homem e tem dois filhos, um de 10 anos e uma de 14 anos. Em sua vivência, é notada a ausência da sobrecarga de tarefas domésticas e a não-centralização dessas atividades na sua figura como mulher. Assim, a forma como a organização da família se construiu permitiu maior independência para Priscila a fim de executar suas atividades produtivas. Quando sai de casa, o trabalho reprodutivo é possível de ser exercido pelos outros membros da família por meio de acordos e autonomia.

Percebe-se que a diferença de idade dos filhos imprime diferença nas vivências entre Cecília e Priscila. Enquanto que a primeira organiza um aparato de cuidado para que sua

ausência seja branda por conta do filho de dois anos, Priscila consegue desfrutar de um tempo com maior fluidez sem precisar, necessariamente, de organização e planejamentos para sair de casa e ir trabalhar. A independência dos filhos possibilita que ela opere seu trabalho produtivo por sua figura de cuidadora estar descentralizada.

Outra dimensão do trabalho reprodutivo se percebe na vivência de Antônia, que tem uma relação homoafetiva. Ao ser questionada sobre quem fazia o almoço no retorno das atividades presenciais, Antônia respondeu:

Antônia: Karina [esposa], normalmente é a Karina. [Ela] não trabalha fora. Ela está estudando e fica mais cuidando de casa. Quando ela não estava [cursando a faculdade], ela ficava só [...] trabalhando no serviço de casa. Às vezes isso é uma questão pra gente. Porque eu adoraria que ela trabalhasse, que tivesse a independência dela, que ela não dependesse financeiramente de mim. Mas ela é totalmente dependente. [...] É muito difícil para quem trabalha desde cedo ver a pessoa com quem você se casa tranquila dentro de casa.

Percebe-se que Antônia ressaltou o trabalho produtivo por ser remunerado e mencionou o desejo de que a companheira estivesse no mercado de trabalho (“eu adoraria que ela trabalhasse, que tivesse a independência dela”). Porém, mesmo ratificando que o trabalho reprodutivo é um trabalho (“ela ficava só [...] trabalhando no serviço de casa”), não reconhece a importância das atividades domésticas executadas pela esposa, mesmo sendo ela quem possibilita o tempo para a execução de suas demandas docentes.

Nesse caso, não é delegado o serviço doméstico para uma outra mulher de forma remunerada, mas é a própria companheira quem o realiza. Este trabalho oculto absorve a vida e o tempo de quem o executa. Assim, é demonstrada a teoria da reprodução social, em que as atividades domésticas têm a função de servir os trabalhadores de forma física, sexual e emocional e possibilitar o suporte de reprodução de vida à eles (Battacharya, 2019;



Federici, 2019).

Para algumas professoras, como Catarina, o calendário acadêmico variou conforme o curso. O curso que lecionava teve uma antecipação do retorno das atividades presenciais devido à necessidade de aulas práticas em laboratórios e, assim, ela retornou em 2021. A docente relatou mudanças na sua vivência em relação à retomada das atividades presenciais:

Catarina: Na verdade, o desenho da docência é o mesmo. O que mudou de 2020 para 2021 é que como a funcionária voltou, me aliviou muito nas atividades domésticas. [...] Basicamente isso.

Em outro momento, ela diz que não gostava de “ser dona de casa” e ressaltou a importância da mulher que executa o seu trabalho reprodutivo:

Catarina: Não gosto de ser dona de casa. E graças a Deus que eu tenho a Francisca, uma pessoa maravilhosa que tá com a gente há mais de 10 anos, mas [ser dona de casa] é uma coisa que eu não gosto. A Francisca é a dona da casa. Se em uma quarta-feira à tarde eu for no centro e digo: “Francisca, o que tá precisando lá em casa? Vou lá nas Casas Araújo [loja de utensílios domésticos]” e aí ela diz o quê que precisa. Eu não gosto muito não.

Portanto, vê-se que a terceirização do trabalho reprodutivo permite que ela tenha maior flexibilidade em relação ao tempo que outrora não tinha (“como a funcionária voltou, me aliviou muito nas atividades domésticas”). No isolamento social, sem a possibilidade de delegar as atividades domésticas à outra pessoa, Catarina afirmava que o trabalho reprodutivo era uma “tarefa desestimulante”. Ela o comparou com as atividades produtivas que realizava:

Catarina: [o trabalho doméstico] é um trabalho realmente desestimulante, eu acho. É diferente de profissionalmente como médica ou como professora você dá uma aula, os alunos gostarem e terminar o semestre eles agradecerem. Ou você faz um

atendimento e tal as pessoas gostam, no final você recebe um salário.

Cristina também pontuou uma experiência parecida com a de Catarina sobre o trabalho reprodutivo e o retorno das atividades presenciais:

Facilitadora: Como foi para você retomar as atividades presenciais enquanto professora?

Cristina: [...] foi uma alegria na verdade. Porque, como eu disse, às vezes eu estar trabalhando é melhor do que estar em casa. Na maioria das vezes! (risos) Até às vezes eu fico assim: “ah, num sei o quê...” e meu esposo diz: “vá pra [IES], tu volta super feliz, fala com os teus alunos e tudo, quando chega em casa volta super feliz”, segundo ele.

Facilitadora: E qual a diferença de estar em casa e estar aqui [na IES] trabalhando?

Cristina: Estar em casa: eu sempre acumulo as funções de dona de casa e de mãe. [...] É um trabalho não remunerado e não é reconhecido. E aqui eu tô sendo reconhecida. “Ai, você tá fazendo nada em casa, né?” E aqui [na IES] não. “Ah, eu dei aula, eu tive a entrevista com a Nara, eu tive reunião com os meus alunos...” Então, em casa às vezes, como eu disse, você tem tempo, mas você não tem tempo útil pra fazer o que você quer.

Desta feita, percebe-se a validação do trabalho produtivo em relação ao trabalho reprodutivo. No primeiro, você recebe o reconhecimento e a remuneração. No segundo, existe um trabalho invisibilizado, não reconhecido, que demanda tempo e se torna desestimulante.

Nesse sentido, Federici (2019) pontua que, na ótica do capital, receber um salário parece uma troca justa entre o emprego da força de trabalho e o reconhecimento monetário, pois tanto o patrão como o trabalhador recebem ganhos. Entretanto, o salário cumpre a função de esconder todo o trabalho não pago da esfera reprodutiva, o qual se transforma em

lucro. Daí o sentimento de desvalorização de Catarina e de Cristina, pois uma vez que o trabalho doméstico é naturalizado à figura da mulher, ele não é reconhecido como trabalho e não é remunerado.

Todavia, no caso de Catarina, é curioso perceber que quando o trabalho de reprodução social é delegado à outra mulher, ele é valorizado e reconhecido (“E graças a Deus que eu tenho a Francisca, uma pessoa maravilhosa” [...] “A Francisca é a dona da casa”). Quando ela o executa, há menosprezo em realizá-lo (“é um trabalho realmente desestimulante”).

A respeito da delegação de atividades reprodutivas, Joana apresentou uma percepção similar a de Catarina em relação à importância da terceirização de atividades domésticas em sua vida. Ela disse:

Joana: Essa pessoa que hoje está comigo também foi uma coisa que eu entendi: isso come parte do meu salário. Eu sou uma mulher que trabalha fora de casa e eu tenho uma filha pequena. Então se eu não tiver essa força comigo, é muito pesado. É algo que realmente eu já pensei várias vezes: “Nossa, se eu não tivesse alguém aqui, eu poderia ter [alguém] um dia na semana”. Aí eu digo assim: “meu Deus, já dá para fazer tudo isso!” [relacionando ao aspecto financeiro]. Aí eu paro e digo: “loucura, não tem a menor condição, eu vou pirar”, entendeu? Porque é uma rotina exaustiva. Minha casa não é uma casa grande, é uma casa bem pequena, mas é aquele todo dia, né? Lava roupa de criança, prepara um lanche, prepara o almoço, lava louça o tempo inteiro, a louça não acaba, então isso aí eu entendi. [...] [A Maria, filha] precisa de mim, eu preciso também de alguém que cuide de mim. Então assim, a Conceição cuida da gente, é impressionante, a gente cuida dela, mas ela cuida da gente. [...] Eu fui entendendo que eu preciso dessa ajuda, eu preciso de uma pessoa que desenrole. É uma pessoa que eu saio de casa e eu fecho, eu deixo minha casa, eu deixo a minha

filha, é uma pessoa que tem acesso ao telefone. Olha, isso aí, realmente, não tem... não, não sei nem dimensionar! Sei porque fiquei sem ela, porque também a gente precisou ficar em casa [isolamento social no início da pandemia]. Ela passou também aquele primeiro período todo em casa. É fundamental também, para mim não daria para trabalhar sem fazer isso não, né?

Por não gerar lucro, a atividade doméstica foi considerada como um trabalho inferior comparado a um emprego assalariado (Davis, 2016). Porém, uma vez pagando o serviço de outra mulher para realizar o trabalho reprodutivo, há relevância e enaltecimento, pois existe tempo para desempenhar seus papéis profissionais e investir em suas carreiras. Assim, esse é um debate de classe, raça e gênero. A delegação do trabalho só é possível devido à polarização do emprego de mulheres imposta pelo capitalismo (Hirata & Kergoat, 2007; Castro & Chaguri, 2020), em que este acaba por instituir a divisão racial do trabalho reprodutivo (Davis, 2016; Arruza et al, 2019).

Cabe aqui citar que a problemática em torno da delegação do trabalho reprodutivo se orienta na mercantilização do trabalho de cuidado. Por meio desta mercantilização, são formadas hierarquias sobre quem pode pagar pelo trabalho de reprodução social e quem o executa. Neste último, geralmente são mulheres social e economicamente vulnerabilizadas responsáveis pela realização de tarefas domésticas (Zanello, 2018). Entretanto, essa delegação do trabalho é fiscalizada e observada pelas mulheres de classe média que contratam os serviços domésticos, mas que também sentem culpa e fardo mental em fazer essa supervisão (Zanello, 2018; Castro & Chaguri, 2020). Nesse sentido, ainda é a mulher que continua na responsabilidade de estar atenta ao trabalho reprodutivo, mesmo terceirizando-o.

Além desta fiscalização e da pouca participação dos companheiros em relacionamentos heterossexuais na divisão de tarefas, também há a taxação das mulheres e

o ônus financeiro que sofrem pelo trabalho reprodutivo. Percebe-se que isso se presentifica em relacionamentos conjugais das entrevistadas e até na vivência de Joana enquanto uma mulher divorciada, o que evidencia a falta de um suporte financeiro para a terceirização do trabalho doméstico no seu caso. Assim, o salário da mulher precisa suprir os gastos oriundos de sua saída do lar (Stumpf et al, 2022).

***Autocuidado e tempo livre: limites e possibilidades na retomada das atividades presenciais***

Com o modelo de delegação (Hirata & Kergoat, 2007) reproduzido pela maioria das docentes, o tempo livre se tornou uma das possibilidades para elas. Essa temporalidade foi utilizada ora para tempo de trabalho, como visto anteriormente, ora para autocuidado, ócio ou trabalho reprodutivo, como será visto nesta discussão. Ao ser questionada sobre a repercussão do tempo pela delegação de atividades reprodutivas, Cristina mencionou:

Cristina: [Tive] mais tempo pra mim. Consegui ir pra academia, consigo fazer beach tênis a noite. Por isso que eu não tinha [tempo] antes. [...] Então eu percebi essa questão: eu ter tempo para fazer uma atividade física para eu poder também ter mais tempo para outras coisas. Porque acabava que, por exemplo: na pandemia, como eu não me exercitava e nem tinha esse tempo pra mim, acabava que eu demorava pra fazer uma aula muito mais tempo do que faço hoje. Porque hoje eu estou mais descansada, mais motivada. Eu acho que melhorou em relação a isso.

Catarina pontuou vivência similar:

Catarina: Com a funcionária, aí eu pude ter mais autocuidado, né? [...] Que a caminhada era mais cedo...

Estender o trabalho doméstico a outras mulheres de maneira remunerada é uma das formas pelas quais as mulheres têm a possibilidade de investir em suas carreiras profissionais (Hirata & Kergoat, 2007). Porém, vê-se uma consequência para além do investimento no tempo do trabalho produtivo: as mulheres de classe média possuem maior

afrouxamento do tempo de não-trabalho. Assim, aproveitam para realizar atividades de autocuidado como o exercício físico, conforme apontado pelas participantes.

No caso de Cristina, é interessante perceber que a atividade física possui uma reverberação no desenvolvimento das suas tarefas laborais (“na pandemia, como eu não me exercitava e nem tinha esse tempo pra mim, acabava que eu demorava pra fazer uma aula muito mais tempo do que faço hoje”). Desta feita, estar “mais descansada, mais motivada” implica em um melhor aproveitamento das atividades docentes devido ao tempo destinado ao exercício físico. Assim, o tempo livre possibilitado pela delegação de tarefas domésticas permitiu que ela ampliasse a possibilidade de exercer seu trabalho docente e desenvolvesse suas competências mentais e criativas (Biroli, 2014). Com a retomada das atividades presenciais, foi questionado à Natasha sobre suas oportunidades de tempo livre. Ela relatou:

Natasha: tem a análise, a academia é outra brecha para mim... [...] às 21hs da noite é meu encerramento assim... É a hora que eu vou tirar para [...] assistir uma Netflix. Aí você fica nessa hora também: “ah, eu deveria fazer uma meditação, devia fazer alguma coisa...”, mas não tem mais gás... Não tenho gás para nada. Tenho gás para ficar boiando até a hora de dormir.. [...]

Facilitadora: O que isso representa pra você?

Natasha: Ai mulher, é a hora de eu me regular também, porque é a hora que eu consigo respirar um pouco. Às vezes, eu gosto de pintar... A hora em que eu passeio também com a cachorrinha às vezes é muito bom, [vou] dar uma voltinha com ela [...], é a hora que eu vou olhar pra uma plantinha. Ah, e também outra coisa que eu comecei a fazer depois que a gente pôde sair foi ir pra praia. Todo domingo, logo de manhã, eu tô indo pra praia.

A análise e a atividade física compõem os momentos de autocuidado de Natasha. Entretanto, o momento das 21hs está associado a uma demarcação temporal que inicia o

momento de não-trabalho, o qual é o tempo livre, conforme ocorria também no trabalho remoto. O sentimento de autocobrança prevaleceu como visto no ERE<sup>6</sup>. Nesse sentido, percebe-se que uma das características de tempo livre do trabalho, no caso de Natasha, está associada ao consumo. Nota-se que isto se apresenta tanto para fins de entretenimento (“É a hora que eu vou tirar para [...] assistir uma Netflix”) quanto para a necessidade de realizar alguma outra atividade de autocuidado comumente difundida, como a meditação (“eu deveria fazer uma meditação, devia fazer alguma coisa”).

No entanto, o ócio foi vivenciado no pós-isolamento social pelo contato com o externo, visto que ela se permitiu a um tempo para pintar e olhar plantas de maneira despreocupada no momento que passeava com a cachorra. Por estar no âmbito da escolha, da liberdade, do gratuito e do pessoal, estes aspectos conduzem o prazer da vivência de ócio e não são dependentes do social para que ocorra (Aquino & Martins, 2007).

Também se destaca a sua relação com o tempo *kairós*, o qual é qualificável, pessoal e que representa um tempo subjetivo (Martins et al, 2012). Nesse sentido, sua vivência foi atravessada pelo ócio humanista, caracterizado pela atribuição de sentido e pela possibilidade de encontros criativos que orientam o desenvolvimento pessoal (Aquino & Martins, 2007).

Questionada sobre os momentos de tempo livre na retomada das atividades presenciais, Esmeralda relatou a necessidade de invenção desta temporalidade:

Esmeralda: Eu preciso inventar esse tempo livre. Por exemplo, eu inventei um tempo livre agora. Antes de estar com vocês, eu passei ali na *Coffee* [cafeteria] e comi toda uma fatia de bolo de chocolate com tudo aquilo. Cheguei lá e todo mundo: “Cadê os meninos?”. Me senti tão culpada por estar comendo sem eles! [...] Fui tentando ajustar algumas coisas que eu preciso organizar dentro da cabeça, tipo a minha

---

<sup>6</sup> Pág. 44.

agenda de trabalho e o aniversário da Camila [filha] de um ano. A gente não ia fazer nada e de repente a gente resolveu fazer só um bolinho. Aí a gente descobre que não cabe lá em casa, precisa de um espaço para alugar. Aí pronto, aí vai puxando, né? Mas eu também precisei e preciso ter tempo para pensar nisso direitinho sem ela estar nos meus braços.

Facilitadora: Então você percebe que esse tempo livre se destina a quê?

Esmeralda: A organizar a minha agenda mental. [...] Precisamente: contas de casa, documentação dos bolsistas [...], relatório que eu preciso entregar. Aí eu vou organizando, que são coisas que eu preciso colocar na minha lista de prioridades. O aniversário da Camila, lista de convidados, data, horário, onde é que vamos gastar menos. É esse tipo de coisa, então estava lanchando e pensando nisso [...]. Parecem coisas aleatórias [...] [e] eu consegui sentar meia hora. [...] Então é nesse momentinho, meia hora, mas meia hora que o cérebro tá pensando em tudo isso, pensando que eu preciso fazer a unha um dia, cortar o cabelo [...]. Mas a preocupação mesmo é com a rotina de trabalho e a rotina de casa.

O sentimento de culpa na vivência de Esmeralda se destaca por não estar com os filhos em um momento de tempo livre para si (“Cheguei lá e todo mundo: ‘Cadê os meninos?’ Me senti tão culpada por estar comendo sem eles!”). Nesse sentido, Zanello (2018) menciona que a culpa demonstra o quão o modelo de maternidade foi introjetado e demonstra a funcionalidade do dispositivo materno<sup>7</sup>. Segundo a autora, as mulheres se sentem culpadas por diversos motivos. Dentre eles, está não realizar o que consideram como característica da maternidade (como deixar de empreender um projeto pessoal em prol dos filhos) ou reconhecerem sentimentos naturais da vivência humana (como sentir culpa por ter tido raiva dos filhos quando eles fazem algo errado).

---

<sup>7</sup> Pág. 29.



Outro ponto que se destaca é o planejamento e a organização do aniversário da filha que compõem parte do seu tempo livre (“lista de convidados, data, horário, onde é que vamos gastar menos.”). Acresce o fato de que ela pontuou a necessidade de pensar sobre estes aspectos sem estar tecendo os cuidados com a filha fisicamente (“Mas eu também precisei e preciso ter tempo para pensar nisso direitinho sem ela estar nos meus braços”). Ou seja, a sua temporalidade é também consumida pela maternidade, mesmo sem estar presencialmente com a filha. Por fim, ela reflete sobre a estética de si (“pensando que eu preciso fazer a unha um dia, cortar o cabelo”).

Assim, os 30 minutos de tempo livre da participante para desfrutar de uma fatia de bolo em sua companhia exigiu de si a articulação e direcionamento dos trabalhos reprodutivo e produtivo. Esmeralda passou a operacionalizar, mentalmente, pendências enquanto mãe e enquanto docente (“Precisamente: contas de casa, documentação dos bolsistas [...], relatório que eu preciso entregar [...], o aniversário da Camila”). Desta forma, a participante se responsabiliza pela coordenação dos trabalhos reprodutivos com o objetivo de dar continuidade ao cuidado (Zanello, 2018), mesmo em seu momento de tempo livre.

Ao relatar sobre possibilidades de vivenciar a temporalidade no pós pandemia, Joana mencionou que o fato de ter a guarda compartilhada com o pai de sua filha possibilita a ela a liberdade. Tal sentido se relaciona com a forma como vive o seu tempo nos dias em que a criança não estava em casa. Ela relatou:

Facilitadora: O que representa pra você o tempo dividido com o pai da sua filha?

Joana: Para mim representa, por exemplo, a possibilidade de eu trabalhar. Para mim, [o tempo] está diretamente relacionado com a minha existência como uma pessoa que trabalha fora de casa. [...]. Representa a liberdade. [...] Eu preciso e eu vejo, por exemplo, a realidade das minhas irmãs que não tem essa hora do dia para dizer: “cadê Fulano?” “Não tá aqui, né?” Isso eu tenho, eu acho que para mim é muito

importante... É poder dizer: “desliguei”, cinco minutos assim.

Facilitadora: Sim! E esse “desligar” chega que horas?

Joana: Ah, quando, por exemplo, quando eu me toco que eu chego em casa, que eu não fui buscar na escola. Aí cai a ficha de que ela não tá em casa. Então tem algumas coisas que são indicadores. Eu não preciso me preocupar com jantar, [...] com a hora de dormir... Então, por exemplo, são dias, às vezes, que eu tenho tempo de ficar na TV. Porque além da TV partilhada com ela, quando ela tá comigo, a gente opta por coisas que eu gosto e que ela gosta. Ela diz: “Mãe, vamos assistir coisas que nós duas gostamos”, que ela tem coisas que eu detesto e tem coisas que ela não pode assistir. E aí ela fica danada da vida. Então a gente assiste coisas que dá para assistir juntas. Quando eu tô sozinha, [eu penso]: “ah, vou assistir o que eu quiser”, “não tô preocupada se a televisão tá passando alguma coisa aqui”. São coisas assim muito concretas mesmo. Ah sim, posso tomar uma taça de vinho que não vai ter problema, entendeu? Posso jantar um jantar cotidiano. Mas se tiver uma cerveja na geladeira eu posso beber. Assim eu penso.

O fato de Joana ser divorciada implica na divisão de cuidados com o pai da criança e permite que ela “se desligue” da segunda jornada de trabalho, que no caso seria o trabalho reprodutivo (“É poder dizer: ‘desliguei’”). Isso implica o gozo de um tempo livre em que ela pode dedicar a si e que é orientado pela sua vontade (“Quando eu tô sozinha, [eu penso]: “ah, vou assistir o que eu quiser”).

Desta forma, a vivência de Joana é um dado que contrapõe a vivência de outras entrevistadas que são casadas e que estão em relacionamentos heterossexuais. Enquanto elas têm um cônjuge que, teoricamente, precisa compartilhar e exercer a paternidade e a divisão de tarefas, algumas delas mencionaram a “ajuda” por parte deles ou pouco o mencionaram em relação às atividades reprodutivas. Assim, Joana sabe que pode contar com o exercício

da paternidade por conta do divórcio legal. É notório como sua vivência repercute na fruição de sua temporalidade.

Portanto, a guarda compartilhada permite maior mobilidade por parte das mulheres, onde as possibilidades são ampliadas para outras experiências sem estar associada à figura masculina a partir de um relacionamento conjugal. No caso de Joana, nota-se que sua vivência vai ao encontro com a afirmação de Côte (2016) ao pontuar que as mulheres que possuem a guarda compartilhada são dispensadas do fardo de serem mães solo e oportuniza que os filhos sigam o contato regular com os pais.

Em algumas vivências, como a de Priscila, ficou destacada o quão classe socioeconômica influencia no gozo de um momento de ócio. No seu local de residência, no caso Belo Horizonte, foi questionado se existia a possibilidade de viver tais momentos. Ela relatou:

Priscila: Eu imagino que esse ócio que você tá falando seja esse pós academia, que eu fico na hidro, entendeu? Eu vou pra academia e fico um tempinho ali na hidro. [...] Às vezes no final de semana eu leio alguma coisa na rede, às vezes pego um livro. Música, eu sempre tô ouvindo música. Me encontro em vários momentos assim, sabe, mas só momentinhos.

Os momentos na hidromassagem pós atividade física permaneceram do mesmo modo como ocorria em tempos de isolamento social<sup>8</sup> (“Eu vou pra academia e fico um tempinho ali na hidro”). Tal pausa se configura como ócio por ter uma função terapêutica através de uma prática recreativa (Aquino & Martins, 2007). No entanto, as outras atividades (“final de semana eu leio alguma coisa na rede, às vezes pego um livro. Música, eu sempre tô ouvindo música”) se caracterizam como tempo livre por estarem associadas ao consumo e a mercantilização do tempo (Aquino & Martins, 2007), visto que dependem de um capital

---

<sup>8</sup> Pág. 47.

econômico para acessar tais elementos. Em Ilhabela, na cidade do local de trabalho, também é possível que Priscila disponha de um tempo livre ou até mesmo momentos de ócio:

Priscila: Mas aí eu consigo aqui em Ilhabela, pelo menos uma vez por semana, eu saio à noite para jantar com uma amiga totalmente fora da fisioterapia<sup>9</sup>. Então eu tenho alguns amigos da agronomia<sup>10</sup>. Não quero ouvir mais essa linguagem da fisio. Eu faço isso uma vez por semana, ou terça ou quarta. [...]. Eu tenho uma amiga que cozinha e às vezes ela faz jantar na casa dela com o marido e me chama, ou a gente vai tomar um açaí. [...]. Aí eu ia para yoga na terça de noite, mas não consegui mais. [...] Tenho uma amiga que é dona de um salão de beleza aqui, então de vez em quando eu vou para lá. Ela mora em uma casa em Paraty, então às vezes eu durmo na casa dela. Nossa, aí a gente toma um vinhozinho de noite com um macarrãozinho, alguma coisa. É intenso, mas dá, uma vez por semana eu consigo.

Facilitadora: E tem alguma atividade de ócio, que você não faz absolutamente nada nessa retomada de trabalho presencial aqui em Ilhabela?

Priscila: Às vezes eu consigo uns 20 minutinhos, que é esse horário [aponta para o *planner* e mostra o horário de 12hs às 13hs] que eu me deito aqui [na sua sala na universidade], sabe? Eu dou uma desligada no celular e tiro um soninho.

Assim como foi discutido sobre as possibilidades de autocuidado e tempo livre em tempos de pandemia e de ERE, novamente se percebe que a classe social atravessa as vivências da temporalidade de Priscila. O condomínio permite explorar sua individualidade e autocuidado (como academia e hidromassagem) e as relações sociais compartilham de vivências similares (“Eu tenho uma amiga que cozinha e às vezes ela faz jantar na casa dela com o marido e me chama”). A possibilidade de viajar para outra cidade em meio ao período

---

<sup>9</sup> Nome do curso fictício.

<sup>10</sup> Idem ao anterior.

de trabalho docente (“Ela mora em uma casa em Paraty, então às vezes eu durmo na casa dela”) e de cuidar da parte de estética (“Tenho uma amiga que é dona de um salão de beleza aqui, então de vez em quando eu vou para lá”) são aspectos que demonstram o acesso a privilégios.

Tiburi (2019) afirma que os privilégios são entendidos como as benesses oriundas do lugar social, racial, etário, político, socioeconômico e de gênero. Nesse sentido, eles também estão relacionados ao poder e, mais especificamente, aos homens. No caso de Priscila, nota-se uma mulher que desfruta desses privilégios e que possui condução de seus desejos, de seu tempo e de sua vida. Olhar para sua realidade é entrar em contato com um estranhamento e se surpreender com algo não esperado na vivência das mulheres de modo geral. Nesse sentido, uma das características do movimento progressista é a premissa de que a organização de uma sociedade deve beneficiar a todos, sem privilégios, na busca de igualdade entre pares (Miguel, 2014a). Portanto, privilegiar apenas uma classe, implica em reforçar as desigualdades sociais e denota a existência de subalternização.

Antônia também se desloca de Belo Horizonte para Ilhabela a fim de exercer suas atividades laborais. Quando estava em Ilhabela nas segundas e terças feiras, ela encontrou momentos de tempo livre:

Antônia: A gente [professoras do curso de graduação] vai todo mundo junto pra um restaurante [pós-aula]. Comer um *snack*, coisas mais saudáveis... ou então às vezes porque não uma pizza, uma cerveja, enfiar o pé na jaca. [...]. É legal porque a gente conversa outras coisas que não estão ligadas ao trabalho, então a gente tenta sair do trabalho efetivamente.

Ela priorizava a atividade física na cidade de trabalho:

Antônia: Acontece em geral na terça-feira de manhã, acordo cedo, atravesso ali a ponte e vou pra academia.

Na primeira fala, nota-se que mesmo indo à Ilhabela a trabalho, os vínculos entre outras docentes proporcionaram momentos de lazer (“Comer um snack, coisas mais saudáveis”). Assim, o lazer só existe como atividade por conta da existência de um tempo livre. Este último realiza a divisão entre tempo-espaco de trabalho (a produtividade) e o lazer, assim como mencionado por Antônia (“É legal porque a gente conversa outras coisas que não estão ligadas ao trabalho”). Desta maneira, o lazer possui a característica de liberdade, o qual é produto da livre escolha e restabelece a saúde física e mental (Aquino & Martins, 2007). Já a segunda fala denota a priorização de atividades de autocuidado por meio da atividade física.

Ao longo da semana, mesmo saindo da cidade de trabalho, a participante tinha dedicação massiva em atividades docentes em casa. Ao mesmo tempo, também apresentava um perfil com bastante envolvimento com a atividade física. Questionada se havia um tempo destinado para manter o corpo em movimento, ela disse:

Antônia: Tem. [...] O basquete é prioridade. Mesmo estando cansada, voltando de Ilhabela, se tiver basquete na quarta eu vou. Tem [basquete] na quinta depois do karatê [...]. Faço dois treinos seguidos. Me associei à Associação de Basquete para ter sempre movimento, para estar sempre batendo bola nos sábados. [...] É por isso que eu preciso disso para eu espairecer... é como respirar, é como comer, faz parte da minha vida normal.

Nesse sentido, percebe-se o investimento de um tempo destinado para o autocuidado por priorizar atividade física como uma necessidade vital. Isso diz de uma vivência, a qual ocorre em processos dinâmicos por abranger sujeito e meio (Toassa, 2011). Portanto, a vivência com a atividade física está relacionada ao autocuidado, visto que são atribuídos sentidos. No final de semana, seu o tempo livre era preenchido por outras atividades, sejam físicas, de autocuidado ou de lazer:

Antônia: No sábado é o meu karatê de manhã. É sagrado, de 9hs às 11hs. Às vezes eu saio do karatê e vou pro basquete [...] e começo às 11hs até 12:30. [...]. Aí a tarde a gente [ela e a companheira] às vezes vai pra feirinha gastronômica. Vamos tomar um café. Teve uma vez que a gente foi pro cinema. Então tento reservar aí um tempo, mesmo estando morta de cansada, mas... a noite às vezes tem a parte social, às vezes não. [...]. Domingo às vezes eu vou para casa da minha mãe de tarde, [mas] domingo de manhã eu estou na academia. A academia abre às 8hs e fico até às 10hs. Leva a manhã toda. [...] A tarde, eu descanso. Às vezes vou pra uma praia no final de tarde. [...]. Tem feirinha, namoro [...]

Portanto, sob a ótica da temporalidade, é notado que Antônia goza livremente de um tempo que permite a execução de atividades de autocuidado ou de lazer, as quais são orientadas pela sua vontade e suas necessidades. Alguns marcadores sociais são importantes de serem destacados que possibilita a fruição do tempo livre: relacionamento homoafetivo, sem filhos e ser a figura de provedora em casa.

Nesse sentido, ela possui uma vivência diferente das demais entrevistadas. Enquanto que a maioria possui filhos, vivem em um relacionamento heterossexual ou estão divorciadas, Antônia não apresenta sobreposição de trabalhos reprodutivos e concentra maior parte da temporalidade em suas atividades laborais e em momentos de autocuidado.

No seu caso, a responsabilidade de atividades de reprodução social é da sua esposa. A despeito da homoafetividade feminina, observa-se uma desigualdade entre pessoas do mesmo gênero na sua vivência. Tal fato leva a entender que existe uma lógica patriarcal sendo reproduzida e que há um trabalho subvalorizado conforme ela pontuou anteriormente<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Pág. 41.

### **Considerações Finais**

Este estudo buscou analisar a vivência da temporalidade de professoras de ensino superior que trabalhavam numa instituição pública. Foram analisados dois momentos: o período de ERE e o retorno às atividades presenciais.

Durante o ERE, desempenhar o trabalho docente no âmbito doméstico impôs a necessidade de lidar com múltiplas atividades produtivas e reprodutivas de modo concomitante. Simultaneamente, havia a demanda de adaptação ao novo modelo de ensino que exigiu um tempo de aprendizado no manuseio das TICs, assim como na formulação de estratégias didáticas. Houve, portanto, uma interseção de espaço-tempo-trabalho na qual a temporalidade da maioria das participantes foi metrificada pela divisão sexual do trabalho, pela precarização e pela sobrecarga laboral. Isso diminuiu as possibilidades de gozar o tempo livre ou o ócio.

Nesse contexto, também foi possível observar que algumas entrevistadas conseguiram manter o tempo dedicado ao autocuidado. Porém, isso estava relacionado às condições de classe e de gênero. No primeiro caso, uma professora conseguia usufruir de uma academia e de uma hidromassagem dentro de um condomínio, acessível a pessoas de classe média, que lhe permitiam manter a realização de atividades físicas e ter momentos de relaxamento. No segundo caso, havia a reprodução da lógica patriarcal em um relacionamento homoafetivo. O tempo da docente provedora podia ser usufruído em decorrência do trabalho reprodutivo da parceira que não tinha uma atividade remunerada.

No retorno às atividades presenciais, foi percebido a intensificação de atividades docentes por conta da sobrecarga existente em períodos de ERE, Assim, houve uma dupla demanda de trabalho. O uso das ferramentas tecnológicas também se intensificaram em diferentes tempos e espaços. Por fim, algumas participantes delegavam parte do trabalho reprodutivo a outras mulheres como empregadas domésticas. Estas últimas, usualmente,



negras e das classes populares. Nesse sentido, as entrevistadas são sobretaxadas, ao ter de usar parte do salário para terceirizar o trabalho reprodutivo a fim de gozar de um tempo para exercer atividades laborais ou autocuidado/tempo livre/ócio.

A idade dos filhos era outro fator que influenciava as possibilidades de uso do tempo das participantes, de modo que, quanto maior a faixa etária, maior a possibilidade de as docentes exercerem o trabalho produtivo e o autocuidado, na medida em que crianças mais novas demandam maior cautela. Em relação aos momentos de ócio, notou-se que eles foram escassos nas vivências das professoras e, quando existiam, estavam relacionados à condição socioeconômica. De modo geral, viu-se que a temporalidade das professoras estavam perpassadas por marcadores de raça, classe e gênero.

Por fim, no encerramento do processo de escrita deste trabalho, a autora abriu de forma intuitiva o livro “Feminismo em comum”, de Marcia Tiburi (2019), e notou uma frase que se relaciona com a trajetória deste estudo. Ela menciona:

Não há nada mais importante na vida do que aprender a pensar, e não se aprende a pensar sem aprender a perguntar pelas condições e pelos contextos nos quais estão situados nossos objetos de análise e de interesse. A crítica não é necessariamente a destruição daquilo que se quer conhecer. Ela pode ser uma desmontagem organizada que permite a reconstrução do objeto anteriormente desmontado. [...] Toda forma de crítica, desde que seja honesta, é válida, mas considero que nesse último sentido, como atenção cuidadosa, é possível seguir aproveitando ao máximo as potências do pensamento que visam à transformação do mundo no qual o feminismo, como ética-política, necessariamente se liga (Tiburi, 2019, p. 10).

Nesse sentido, as vivências expostas e as análises construídas ao longo do estudo não se determinam e não se findam como críticas. Na verdade, elas expõem o quão o sistema capitalista e a sociedade patriarcal orientam os modos de vida e o tempo das participantes,

atingindo diferentes níveis de classe, raça e gênero. Mesmo tendo uma ocupação que lhes garantia uma boa condição financeira quando comparadas à média da população brasileira e uma posição social de relativo prestígio, as professoras participavam da divisão sexual do trabalho imposta pelo sistema capitalista que perpetua uma sociedade patriarcal e a gendrificação do tempo. Portanto, é fundamental que a socialização de tarefas entre membros familiares, especialmente com homens, seja uma prática existente para garantir a reprodução de vida e descentralizar a figura da mulher deste *modus operandi*.

Como força deste estudo, a pesquisa permitiu considerar o tempo enquanto fenômeno social e entender os desdobramentos psicossociais em tempos pandêmicos e na retomada das atividades presenciais. Outro fato foi o de contemplar os marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade e arranjo familiar como parte da amostra. Por fim, outro ponto forte é o aporte teórico de feministas marxistas que possibilitaram a discussão do estudo. Em relação à coleta de dados, percebeu-se que ela foi uma limitação do estudo. Tal coleta foi realizada a partir de relatos de acontecimentos ocorridos no ensino remoto e na retomada das atividades presenciais. Ou seja, não houve a elaboração da experiência imediata, mas sim o exercício de rememorar as vivências.

A pesquisa contemplou os períodos de trabalho remoto e presencial, mas não refletiu sobre a vivência das professoras em tempos de pré pandêmicos. Nesse sentido, percebe-se como proposta de estudos futuros a análise da temporalidade em três marcos: no ensino presencial pré-pandemia, ensino remoto ao longo do isolamento social e a retomada das atividades presenciais. Assim, será possível entender como as docentes construíam sua vivência em relação ao trabalho produtivo, reprodutivo, mas também sobre o tempo livre, de ócio e de autocuidado. Outra sugestão é a possibilidade de investigar como ocorre a divisão do tempo em relação à classe e a raça.

## Referências

- Aquino(a), C. A. B. (2008). O tempo como substancialidade do trabalho: o tempo industrial e o tempo de trabalho. *Revista Labor*, 1(1), 171-184.
- Aquino(b), C. A. B. (2008). O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. *O público e o privado*, 11, 169-178.
- Aquino, C. A. B. & Martins, J. C. O. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 479-500.
- Araujo, S, C. L. G. & Yannoulas, S. C. (2020). Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola*, 14(30), 754-771.
- Arruza, C., Bhattacharya, T., & Fraser N. (2019). *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Tradução de Heci Regina Candiani. (1). São Paulo: Boitempo.
- Barroso, H. C., & Gama, M. S. B. (2022). Os impactos da pandemia de Covid-19 na vida das mulheres docentes do departamento de Serviço Social na Universidade de Brasília. Niterói: *Gênero*, 23(1), 78-97.
- Bernardo, K. A. S., Maia, F. L., & Bridi, M. A. (2020). As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19. *Norus*, 8(14), 8-39.
- Bhattacharya, T. (2019). O que é a teoria da reprodução social? Tradução de Maíra Mee Silva e revisão técnica de Mariana Luppi. *Revista Outubro*, 32, 99-113.
- Biroli, F. (2014). O público e o privado. In L. F. Miguel e F. Biroli (Coords). *Feminismo e política: uma introdução*. Boitempo. 31-46.
- Biroli, F., & Miguel, L. F. (2015). Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução de desigualdades. *Mediações*. Londrina, 20(2), 27-55.
- Borsoi, I. C. F. & Pereira, F, S. (2011). Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. *Temporalis*, Brasília, 21, 119-145.

- Castro, T. C. M., Detoni, P. P., Bottega, C. G., & Titton, J. (2020). Em tempos de coronavírus: *home office* e o trabalho feminino. *Novos rumos sociológicos (NORUS)*, 8(14), 40-64.
- Castro, B., & Chaguri, M. M. (2020). Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. *Linha Mestra*, 24, 28, 23-31.
- Clarindo, J. M. (2020). Clínica histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia. (*Tese de Doutorado não editada*). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Fares, L. S., Oliveira, A. L. M. & Rolim, L. N. (2021). Gênero, trabalho remoto e trabalho reprodutivo não remunerado no Brasil durante a pandemia de Covid-19. *Repositório do conhecimento do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA)*, Mercado de trabalho, 72, 59-70.
- Federici, S. (2019). *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante.
- Galieta, T. (2022). Ser professora do ensino superior durante a pandemia: entre sombras e sóis. *Kiri-kerê: pesquisa e ensino*, 14, 412-426.
- González-Rey, F. & Martínez, A. M. (2016) *Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas*. 15(1), 5-16.
- Guimarães, S. S. M. L. & Daou, A. Z. (2021). Divisão sexual do trabalho, trabalho reprodutivo e as assimetrias de gênero na pandemia de Covid-19. *Revista Direito e Sexualidade*, 2(1), 110-133.
- Hirata, H. & Kergoat, D. (2007) Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cad Pesquisa* ; 37(132): 595- 609.

- Hooks, B. (2019). *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). Outras formas de trabalho. (2019). *PNAD Contínua*. IBGE: Rio de Janeiro, 1-12. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf)>. Acessado em 25 de maio de 2023.
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2019). A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores. *Estud. psicol.*, 35(4), 363-373.
- Marques, E. S. A. & Carvalho, M. V. C. (2014). Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Spinoza. *Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade*, 23(41), 41-50.
- Martins, J. C. O., Aquino, C. A. B., Sabóia, I. B. & Pinheiro, A. A. G. (2012). De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(2), 219-228.
- Melo, H. P. & Castilho, M. (2009). Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? *Revista Economia Contemporânea*, 13(1), 135-168.
- Miguel, L. F. (2014). O feminismo e a política. In L. F. Miguel e F. Biroli (Cords). *Feminismo e política: uma introdução*. Boitempo (pp. 17-29)
- Pessoa, A. R. R., Moura, M.M. M., & Farias, I. M. S. (2021). A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. *Licere*, Belo Horizonte, 24(1), 161-194.
- Rossato, M. & Martínéz, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 343-352.

- Rossi, J. P. G., Mares, T. F. L. & Maio, E. R. (2022). Mulheres, professoras e pesquisadoras: vivências em tempos de pandemia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10, 1-27.
- Souza (a), K. R., Santos, G. B., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L., Conceição, R. C. M., Rocha, F. S. & Peixoto, R. B. (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19, 1-14.
- Souza (b), K. R., Simões-Barbosa, R. H., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., & Santos, M.B.M. (2021). Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(12), 5925-5934.
- Stevano, S., Ali, R. & Jamieson, M. (2021). Essencial para quê? Uma visão global de reprodução social sobre a reorganização do trabalho durante a pandemia da Covid-19. Em Macuane, J. J. e Siúta, M (Eds), *Desafios para Moçambique*, 2021, 147-174.
- Stumpf, G., Souza, S. & Silva, D. R. Q. (2022). Recrudescimento das desigualdades de gênero em relação ao trabalho remoto docente na pandemia. *Revista Eletrônica de Educação*, 16, 1-14.
- Tiburi, M. (2019). *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 10ª ed, Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.
- Toassa, G. (2011).  *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus.
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Visgotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779.
- Vidal, M. L. G. (2020). A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. *Interacções*, 16(54), 98, 94-105.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas – I*. Madri: Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas – III*. Madri: Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação Social da Mente*. 7, São Paulo: Martins Fontes.

Zanello, V. (2018) *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. 1 ed, Curitiba: Editora Appris.