



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sônia Clara Rodrigues Vasconcelos

**TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO: A SOBRECARGA DE MÃES
PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CALDAS NOVAS, GOIÁS**

Santa Cruz do Sul
2025

Sônia Clara Rodrigues Vasconcelos

**TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO: A SOBRECARGA DE MÃES
PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CALDAS NOVAS, GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Professor Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Vasconcelos, Sônia Clara Rodrigues

TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO DE MÃES PROFESSORAS QUE
ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CALDAS NOVAS, GOIÁS /
Sônia Clara Rodrigues Vasconcelos. – 2025.

114f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Trabalho docente. 2. Sobrecarga de trabalho. 3. Mães
Professoras. 4. Educação Infantil. 5. Trabalho de cuidado. I.
Viegas, Moacir Fernando. II. Título.

Sônia Clara Rodrigues Vasconcelos

**TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO: A SOBRECARGA DE MÃES
PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CALDAS NOVAS, GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Professor Dr. Moacir Fernando Viegas

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor orientador - UNISC

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora examinadora - UNISC

Profa. Dra. Andréa Becker Narvaes
Professora examinadora -
UNIPAMPA

Santa Cruz do Sul

2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um caminho solitário, e seria impossível atravessar este percurso sem reconhecer as pessoas que, com amor, generosidade e presença, mesmo na ausência, caminharam comigo.

Agradeço, com todo o meu afeto, à minha família, especialmente aos meus filhos, Otto e Matteo, que, mesmo tão pequenos, compreenderam minha ausência em muitos momentos e, com suas orações e carinho, me fortaleceram quando o cansaço batia. Ao meu companheiro, Yuri, por estar ao meu lado, oferecendo as “ajudas” tão necessárias para que eu encontrasse tempo e força para seguir.

Ao meu orientador, Professor Dr. Moacir Fernando Viegas, deixo minha mais sincera gratidão. Sua escuta atenta, incentivo constante e crença firme de que eu seria capaz foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse. Obrigada por me inspirar a fazer mais e melhor.

Às professoras da banca, Cheron Moretti e Jurema Brites, agradeço pelas contribuições cuidadosas e pelos textos que enriqueceram e fundamentaram esta pesquisa. Suas leituras e provocações críticas foram valiosas para ampliar meu olhar e refinar meus argumentos. À Professora Andréa Becker Narvaes, que gentilmente aceitou integrar a banca de defesa como substituta da Professora Jurema Brites, agradeço pela disponibilidade e acolhimento em um momento tão importante da trajetória.

Registro também minha gratidão às professoras que gentilmente aceitaram conceder entrevistas, contribuindo de forma generosa com esta investigação. Suas vozes compõem a alma desta dissertação.

Aos amigos e amigas que torceram por mim, que ouviram minhas angústias e celebraram minhas pequenas vitórias ao longo do caminho, meu muito obrigada. Cada gesto de apoio fez diferença.

A todas essas pessoas, levo comigo não apenas a lembrança, mas o reconhecimento profundo de que esta conquista também é de vocês.

Entre a tinta e o abraço

No palco da infância, a ensinar com amor,

Mãe e mestra, um duplo labor.

No lar, o cuidado, o zelo sem fim,

Na escola, o saber, a lição que enfim,

Constrói o futuro, em cada coração,

Mas cobra um preço, exige atenção.

O tempo se esvai, em mil afazeres,

Entre livros, brinquedos, e os próprios deveres.

A noite chega, o corpo cansado,

Mas a mente inquieta, o sono agitado.

A culpa sussurra, um eco constante,

De não ser o bastante, em nenhum instante.

O giz na lousa, o abraço apertado,

Dois mundos que exigem um ser desdobrado.

Mas quem vê a força, a luta diária,

*Dessa, **Ametista, Esmeralda, Madrepérola,***

***Pérola, Safira, Turquesa,** tão rara?*

Que a pesquisa revele, com luz e clareza,

A sobrecarga oculta, a semente da beleza,

Que brota em cada mãe, em cada educadora,

Transformando o mundo, em cada nova aurora.

Sônia Clara Vasconcelos

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo geral descrever e analisar os aspectos que caracterizam o trabalho docente e o trabalho doméstico das mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás. Os objetivos específicos são: compreender como as docentes organizam as rotinas de cuidado e como isso interfere no equilíbrio entre vida pessoal e profissional; descrever as atividades que geram sobrecarga na vida cotidiana das professoras; analisar de que modo o trabalho docente se relaciona com o trabalho invisível, não remunerado, desempenhado no âmbito familiar. Com abordagem qualitativa, a pesquisa teve como participantes cinco mães professoras da rede municipal de ensino, selecionadas por serem efetivas e terem filhos de até 12 anos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas e analisados via análise de conteúdo. Os resultados mostram que a sobrecarga é multidimensional. No trabalho, as professoras enfrentam longas jornadas, excesso de burocracia e insuficiência de tempo para planejamento, o que as obriga a estender o trabalho ao espaço doméstico. No lar, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e afazeres é predominantemente das mulheres. Esta interconexão entre trabalho na escola e no espaço doméstico, a qual invade o tempo de descanso e autocuidado, gera sobrecarga física e mental, angústia, culpa e percepção de falha constante. A sobrecarga é ainda mais intensa devido à invisibilidade e naturalização do trabalho de cuidado, visto como obrigação feminina, desvalorizando-o nas esferas pública e privada. Sugere-se a implementação de políticas públicas que objetivem reduzir a carga burocrática, ampliar o tempo para planejamento na escola e que fortaleçam o apoio profissional, além da promoção de uma divisão equitativa das responsabilidades de cuidado, visando o bem-estar e a valorização das trabalhadoras docentes

Palavras-chave: Trabalho docente; Sobrecarga de trabalho; Mães professoras; Educação Infantil; Trabalho de cuidado.

Abstract

This dissertation aims to describe and analyze the aspects that characterize the teaching and domestic work of mothers who work in early childhood education in the municipality of Caldas Novas, Goiás. The specific objectives are: to understand how teachers organize their caregiving routines and how this impacts their work-life balance; to describe the activities that create overload in teachers' daily lives; and to analyze how teaching relates to the invisible, unpaid work performed within the family. Using a qualitative approach, the research involved five mothers who are teachers in the municipal school system, selected for their tenure and for having children up to 12 years old. Data were collected through individual semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The results show that overload is multidimensional. At work, teachers face long hours, excessive bureaucracy, and insufficient time for planning, which forces them to extend their work into the domestic sphere. At home, the responsibility for childcare and household chores falls predominantly to women. This interconnection between schoolwork and homework, which encroach on rest and self-care time, generates physical and mental overload, anguish, guilt, and a constant sense of failure. This overload is even more intense due to the invisibility and naturalization of care work, seen as a female obligation, devaluing it in both the public and private spheres. We suggest implementing public policies that aim to reduce bureaucratic burdens, increase planning time at school, and strengthen professional support, in addition to promoting an equitable division of caregiving responsibilities, aiming for the well-being and appreciation of female teachers.

Keywords: Teaching work; Work overload; Mothers who are teachers; Early childhood education; Care work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização de Caldas Novas no estado de Goiás.....	49
Figura 2 – Mapa de destaque da cidade Caldas Novas.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termo de busca no CAPS.....	19
Quadro 2 - Grade pessoal e profissional das professoras participantes.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPs	Comitês de Ética em Pesquisa
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CLE	Consentimento Livre e Esclarecido
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CCRAD	Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IPEA	Teixeira
LDB	IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPMG	Ministério Público do Estado de Minas Gerais
PIB	Produto Interno Bruto
RCNEI	RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relieve/Comitê de Oxford para o Alívio da fome

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Revisão bibliográfica	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Trabalho docente: propriedades, características e sobrecarga.....	23
2.1.1. Trabalho docente.....	25
2.1.2 Trabalho docente na Educação Infantil	27
2.1.3 A sobrecarga no trabalho docente	30
2.1.4 A jornada de trabalho das docentes da educação infantil.....	33
2. 2 Trabalho, reprodução e cuidado: conceitos e contextualização histórica.....	33
2. 2.1 Trabalho doméstico e trabalho reprodutivo.....	34
2.2.2 O trabalho de cuidado.....	37
2.2.3 Sobrecarga do trabalho de cuidado.....	40
2.2.4 Sobrecarga materna do trabalho de cuidado.....	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3.1 Aspectos éticos.....	54
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	57
4.1 Perfil e contexto das mães professoras participantes.....	57
4.2 Dimensão profissional da sobrecarga.....	60
4.3 Dimensão doméstica da sobrecarga.....	65
4.4 Interconexão entre sobrecarga profissional e doméstica.....	68
4.5 Quando o trabalho não termina: a extensão do fazer docente para o espaço doméstico....	72
4.6 Dimensão emocional e mental da sobrecarga.....	77
4.7 A gestão do tempo na rotina das mães professoras.....	79
4.8 Trabalho docente, trabalho doméstico e cuidado com os filhos.....	83
4.9 A centralidade do cuidado nas mães professoras.....	86

4.10 Gênero e desigualdade no trabalho de cuidado.....	90
4.11 Invisibilidade, silêncio e naturalização da sobrecarga pelas mães professoras.....	94
Considerações finais.....	98
Referências.....	102
Apêndices.....	110
Apêndice A - Roteiro das Entrevistas.....	110
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112

1 INTRODUÇÃO

O exercício da docência é uma profissão caracterizada por sua dinamicidade, multidimensionalidade e interatividade, uma vez que o trabalho não apenas se conforma a saberes preexistentes, mas também influencia a própria maneira de compreender e aplicar esses conhecimentos essenciais. Nesse contexto, a construção dos saberes docentes não se limita apenas à transmissão de informações, mas abrange a capacidade de engajar os estudantes, criar bons ambientes de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (Tardif, 2002).

O trabalho na educação infantil está focado nas atividades de cuidado, inseridas num contexto educativo que requer uma ação conjunta entre várias áreas do conhecimento. Os professores devem possuir competências versáteis e conhecimentos distintos, como a sensibilidade, tornando-se parceiros especiais no atendimento das necessidades pessoais e sociais da criança, para além de promover seu desenvolvimento integral em todos os aspetos físicos, psicológicos e intelectuais. Kramer (2005) considera que, para além da sensibilidade e compromisso, o cuidar requer estar sempre disponível para as necessidades do outro, o que exige proximidade, tempo e dedicação. Assim, o cuidar e o educar são aspectos indissociáveis da prática educativa com as crianças, uma vez que ambos estão inter-relacionados com as experiências infantis (Oliveira, 2019).

Cuidar faz parte da experiência humana e tem sido objeto de estudos científicos ao longo de algumas décadas. Entende-se que a responsabilidade pelo cuidado não é apenas pessoal, mas também social. Pode ocorrer em vários ambientes, com base numa variedade de atividades e motivações, portanto, tem múltiplas dimensões (Fontoura, 2023). Na literatura, não há uma definição única de cuidado, visto que é um conceito multidisciplinar e os estudos são relativamente recentes. Nas sociedades ocidentais, considera-se que as crianças, os idosos, os doentes, os deficientes e os pobres são os principais beneficiários de cuidados, embora na realidade todas as pessoas necessitem de cuidados em diferentes intensidades e em diferentes momentos da vida (Camarano; Fernandes; Silva, 2023; Pinheiro 2023).

Do ponto de vista da socióloga do trabalho Nadya Guimarães (2021), o cuidado é um direito e uma necessidade de todos, com mais ênfase em pessoas idosas, pessoas com deficiência e crianças. E pela sua importância, deve ser entendido como um bem público, porque ele é essencial para o funcionamento da sociedade e desenvolvimento das pessoas. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) traz dois tipos de cuidado: a) o profissional remunerado, exercido por enfermeiros, cuidadores de idosos, empregadas

domésticas, professores, dentre outros; b) o não profissional, que é o trabalho gratuito realizado por mulheres no domicílio, cuidar da casa e das pessoas.

Trazer o significado do trabalho docente e do trabalho de cuidado nos permite compreender o contexto social em que se encontra a mulher que essa pesquisa propõe investigar: a professora que é mãe. Ou seja, não apenas a mulher que exerce o trabalho profissional do magistério, mas a docente mãe, aquela que, além de trabalhar fora do domicílio, também realiza o trabalho de cuidado com os filhos e o trabalho doméstico não remunerado.

Dados divulgados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão governamental ligado ao Ministério da Educação (MEC), sobre o Censo Escolar de 2022, mostram que a maioria dos educadores do ensino brasileiro é do sexo feminino. São 1.834.295 (79,2%) mulheres no total de 2.315.616 profissionais. O percentual é ainda mais relevante na educação infantil, primeira etapa da educação básica, onde elas são 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola”.

Também o Censo de 2021 revelou que 77,9% dos concluintes de cursos na área da Educação são mulheres. A predominância de mulheres em relação aos homens no magistério da educação básica pode ser atribuída a uma combinação de fatores sociais e históricos. Tradicionalmente, o papel de cuidado e educação foi associado à esfera feminina, reforçando estereótipos de gênero que moldaram a percepção da sociedade sobre as ocupações “adequadas” para homens e mulheres. Além disso, o magistério muitas vezes foi uma das poucas opções profissionais acessíveis às mulheres no passado, o que contribuiu para a formação de uma força de trabalho majoritariamente feminina no campo da educação.

A entrada das mulheres no magistério representou uma conquista significativa para o sexo feminino, pois permitiu o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, possibilitando a sua participação na economia e o acesso ao espaço público (Vianna, 2013). No entanto, essa conquista não resultou numa partilha equitativa das tarefas domésticas, que continuam a ser desproporcionalmente realizadas pelas mulheres em todo o mundo, gerando uma intensa sobrecarga de trabalho. Segundo Dedecca (2004), mesmo quando inseridas na esfera pública, as mulheres continuam a desempenhar as tarefas domésticas necessárias à reprodução da família. Esta sobrecarga é agravada pela dupla, tripla e mesmo contínua jornada de trabalho enfrentada por muitas mulheres. O autor acrescenta que essa carga de trabalho se intensifica ainda mais no caso das mulheres trabalhadoras que são mães.

De acordo com levantamento publicado pela Oxfam Oxford Committe for Famine Relief (Comitê de Oxford para Alívio da Fome, 2023), mulheres e meninas estão gastando

anualmente 4,6 trilhões de horas e dedicam mensalmente 380 bilhões de horas de trabalho ao cuidado não remunerado, mesmo tendo que se dedicar também ao trabalho remunerado. Diante disso, nota-se que o trabalho não remunerado é centrado na responsabilidade feminina.

Tardif e Lessard (2005) fazem uma relação entre as tarefas realizadas pelas professoras primárias e o trabalho realizado em casa, no sentido de ambos serem repetitivos e invisibilizados. Os autores acrescentam que tanto as atividades domésticas quanto as escolares são impregnadas de valores antigos relacionados à vocação feminina, tornando-as despercebidas.

O trabalho na educação infantil está centrado nas atividades de cuidado em um contexto educativo. Nesse sentido, Kramer (2005) destaca que para educar crianças pequenas deve-se priorizar a integração entre educação e cuidado, sempre de acordo com o processo de aprendizagem das crianças. Os cuidados indicados por Kramer podem ser identificados pela observação da rotina das profissionais, que difere da educação básica, pois as crianças dependem mais de cuidados básicos, higiene, limpeza e saúde, além de outros aspectos.

Para a autora, esta característica única requer dos profissionais uma ação conjunta de vários campos do conhecimento, exigindo certas habilidades, conhecimentos, ações colaborativas em múltiplas áreas. Ademais, os professores precisam estar abertos, atentos e sensíveis às necessidades dos outros, em vez de se concentrarem em si próprios, portanto, para cuidar de alguém, é preciso primeiro entender quem precisa de cuidado, o que exige proximidade, tempo e entrega. Nesse contexto, verifica-se uma articulação entre a docência na educação infantil e o trabalho de cuidado não remunerado que acontece na esfera doméstica.

Partido dessas questões, a presente pesquisa trata do trabalho das mulheres que são mães e enfrentam a dualidade entre o trabalho docente e o trabalho doméstico, funções que exigem um constante estado de atenção e preocupação. Estas mulheres desempenham um papel relevante no desenvolvimento inicial das crianças, tentando equilibrar as exigências profissionais e as responsabilidades familiares, estando envolvidas numa teia de cuidado e sobrecarga.

A fonte de inspiração que gerou a ideia da pesquisa inicialmente se deve a minha experiência profissional. Essa experiência despertou em mim a necessidade de uma investigação acerca das queixas recorrentes de colegas de trabalho, que testemunho diariamente como coordenadora pedagógica da educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás, há 14 anos. As principais reclamações se referem à sobrecarga resultante da interseção entre as responsabilidades domésticas, principalmente as de cuidado com os filhos e as demandas da docência, dentre elas, o cuidado com as crianças. Também reclamam da

falta de visibilidade dessas funções, que dizem contribuir para uma sobrecarga contínua de atividades diárias.

Além disso, ao frequentar a disciplina ministrada pelo professor Doutor Moacir Fernando Viegas, intitulada “Educação, Trabalho e Emancipação”, percebi a relevância de um estudo como este. Esta disciplina está integrada a uma Linha de Pesquisa que abrange as relações entre trabalho e educação, bem como o trabalho docente e o cuidado. Os textos trabalhados enfatizaram a sobrecarga de trabalho dos professores, assim como a discussão presente na mídia e na comunidade acadêmica sobre a sobrecarga de trabalho de cuidado, a qual afeta principalmente as mulheres. Isso me levou à reflexão sobre a situação de sobrecarga de trabalho de mães professoras que atuam na educação infantil, considerando que essas mulheres, entre as quais me incluo, desempenham funções de cuidado dos filhos no ambiente familiar e na profissão docente na educação infantil, acumulando múltiplas responsabilidades.

A pergunta que orienta este estudo: que aspectos caracterizam o trabalho docente e o trabalho doméstico das mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás? Com essa pergunta, busco compreender como essas mulheres enfrentam, no dia a dia, os desafios de serem educadoras, cuidadoras e gestoras de suas casas, tudo ao mesmo tempo. Ao escutar essas experiências, pretendo não apenas entender as causas dessa sobrecarga, mas também contribuir com reflexões e propostas que possam constituir caminhos para políticas públicas e práticas institucionais mais sensíveis à realidade dessas profissionais.

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar os aspectos que caracterizam o trabalho docente e o trabalho doméstico das mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás.

Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como as docentes organizam as rotinas de cuidado e como isso interfere no equilíbrio entre vida pessoal e profissional;
- Descrever as atividades que geram sobrecarga na vida cotidiana das professoras;
- Analisar de que modo o trabalho docente se relaciona com o trabalho invisível, não remunerado, desempenhado no âmbito familiar.

Com esta pesquisa, esperamos colaborar com outros estudos e fortalecer o debate sobre as condições de trabalho das mulheres na educação infantil. Ao dar visibilidade a essas

experiências, pretendemos contribuir para a formulação de estratégias que promovam o bem-estar e valorizem o papel social das mães docentes, que atuam, muitas vezes de forma silenciosa, na base da formação das novas gerações.

Vivemos um momento em que as mulheres acumulam diferentes formas de trabalho: o profissional, o doméstico, o afetivo, o mental. No caso das professoras que também são mães, essa sobrecarga se intensifica. São elas que, normalmente, mantêm o lar funcionando, cuidam dos filhos, atendem às demandas da docência e ainda precisam lidar com a sensação constante de insuficiência de tempo. Trata-se de contribuir para que o trabalho de cuidado, essencial, mas ainda invisibilizado, seja reconhecido e debatido.

O embasamento teórico do estudo está ancorado nas abordagens da Linha de Pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação”, com foco nas relações entre trabalho docente e cuidado. Para compreender as especificidades do trabalho na educação infantil, buscamos apoiarmos em autores como Tardif e Lessard (2005), Marcondes (2013), Dedecca (2004), Viegas (2022), Kramer (2005) e Guimarães (2021). Para versar sobre o trabalho de cuidado realizado no espaço doméstico e sua relação com a construção social dos papéis de gênero, dialogamos com Hirata (2015, 2016), Federici (2019), Gutman (2013), Brites (2019), Fontoura (2022), Medeiros (2023), Biroli (2015), Camarano (2023), Pinheiro (2023), Guimarães e Vieira (2020), além de outros estudos e dissertações localizados em bases como o Portal de Periódicos da CAPES.

A pesquisa combinou revisão bibliográfica e investigação empírica, com abordagem qualitativa, para compreender as experiências das mães professoras da educação infantil em Caldas Novas. A escuta dessas mulheres e a análise de seus relatos permitiram construir uma compreensão sensível e fundamentada da sobrecarga de trabalho enfrentada por elas, revelando as tensões entre o cuidado, a docência e as exigências da vida cotidiana.

1.1 Revisão bibliográfica

O levantamento da literatura sobre o tema traz contribuições importantes para os resultados da investigação, sendo possível analisar os questionamentos levantados, comparar semelhanças e diferenças entre pesquisas, verificar as lacunas e situar o estudo proposto no contexto da produção científica. A revisão bibliográfica também possibilita elaborar objetivos mais seguros e assertivos para direcionar o estudo (Lüdke; André, 2018). Como afirmam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas

abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área e apontar tendências das abordagens das práticas educativas”.

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 174), a revisão de literatura é o processo de busca acerca de pesquisas já realizadas a fim de encontrar resultados que tem como finalidade perceber as lacunas que indicam caminhos para novas investigações: “esses indicadores podem ser constituídos a partir de informação de ordem qualitativa, como é o caso das revisões bibliográficas”. Esse processo exige critério de inclusão ou exclusão, considerando que nem toda pesquisa possui aproximação e distanciamento da questão formulada.

Segundo os autores, as revisões são importantes para os investigadores iniciantes num determinado tema, uma vez que permitem comparar pesquisas, identificar aspectos teóricos e metodológicos e apontar tendências para novos estudos. Neste sentido, com o objetivo de analisar produções científicas relacionadas com a sobrecarga das mães docentes na Educação Infantil, optamos pela busca no portal de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser o site oficial do Governo brasileiro e armazenar um grande número de materiais científicos, acessíveis em todas as regiões do país e para todos os interessados em conhecimento científico.

Assim, realizamos o levantamento de teses e dissertações com descritores pertinentes à temática da pesquisa, acrescentados do operador booleano “AND” para combinar os termos de busca. O único refinamento usado foi o recorte temporal, considerando os resultados a partir de 2013. Isso por dois motivos: pelo cuidado, uma das categorias centrais do estudo, ser um tema de pesquisa recente na realidade brasileira e por termos mais possibilidades de encontrar pesquisas de acesso disponível no Catálogo.

Definida a forma do levantamento, utilizamos dez descritores, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Termo de busca no CAPS

(Continua)

TERMOS DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO
“Trabalho docente” AND “sobrecarga de trabalho”	76
“Sobrecarga de trabalho” AND “mães”	13
“Sobrecarga de trabalho” AND “educação infantil”	06
“Trabalho doméstico” AND “educação infantil”	02
“Trabalho docente” AND “trabalho doméstico”	02
“Trabalho docente” AND “dupla jornada”	04

(Conclusão)

TERMOS DE BUSCA	TOTAL ENCONTRADO
“Mães professoras”	129
"Professoras mães"	04
“Mulheres, mães” AND “professoras”	28
“Maternidade” AND “docência”	57
TOTAL	321

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Iniciamos o percurso metodológico desta revisão de literatura com uma busca abrangente, utilizando descritores previamente definidos e articulados pelo operador booleano "AND", com um recorte temporal estabelecido a partir de 2013, estendendo-se até o ano de 2023. A busca inicial gerou um volume considerável, quando obtivemos 321 resultados.

Como salientam Vosgerau e Romanowski (2014), o rigor de estudos de revisão reside fundamentalmente na transparência e no rigor metodológico empreendido pelo pesquisador. Nesse sentido, a etapa subsequente exigiu a aplicação de critérios claros de inclusão e exclusão, visando refinar o universo de trabalhos e garantir a pertinência daqueles efetivamente analisados para o escopo desta dissertação.

A primeira triagem concentrou-se na leitura atenta dos títulos dos 321 trabalhos encontrados. Esta fase revelou que a maioria dos resultados iniciais, embora contendo os descritores utilizados, não apresentava afinidade temática com o cerne da investigação proposta, a sobrecarga de trabalho vivenciada por mães professoras na educação infantil. Essa distinção foi crucial, pois o estudo foca na interseção específica entre maternidade, docência na educação infantil e a sobrecarga resultante dessa dupla (ou tripla) jornada. Assim, muitos títulos foram excluídos sumariamente por não abordarem a problemática com a especificidade necessária a esta pesquisa.

Após a leitura dos títulos e a exclusão daqueles com baixa aderência, sete títulos foram selecionados para uma análise mais aprofundada dos resumos. Esta etapa permitiu avaliar o grau de tratamento dado pelo resumo e verificar a real proximidade do trabalho com o tema de interesse. Desse conjunto, quatro trabalhos foram excluídos: três por não possuírem proximidade com os objetivos da pesquisa, mesmo após a leitura do resumo, e um por não ter sua divulgação autorizada no portal. O critério de análise buscou primeiramente a semelhança com o título, a relação com o assunto central e a proximidade com os objetivos da pesquisa.

Ao final desse processo seletivo, três trabalhos foram considerados relevantes para compor o corpus inicial desta revisão. Todos os trabalhos selecionados são dissertações de mestrado, sendo duas oriundas da área da Educação e uma da área de Ciências Contábeis e Administração. A análise desses trabalhos, embora apresentem discussões pertinentes sobre a sobrecarga docente, o trabalho doméstico e suas implicações, revelou uma lacuna significativa: nenhum dos estudos encontrados abordou de maneira específica a questão da sobrecarga vivenciada pelas professoras que são mães e atuam na educação infantil. Esta constatação reforça a pertinência e a originalidade da presente pesquisa ao buscar compreender essa realidade particular e ainda pouco explorada na literatura acadêmica analisada.

O primeiro estudo que destacamos é a dissertação de autoria de Renata Raquel Costa (2020), “Ser mulher e professora na educação básica: do trabalho múltiplo à síndrome de burnout”. A pesquisa analisa a questão com base em estudos sobre a divisão sexual no mercado de trabalho, originada na corrente materialista da Sociologia do Trabalho da França. Foi realizado um levantamento de documentos no Departamento de Perícia Médica da Gerência de Saúde do Servidor (GESER), a partir do qual foi elaborado um panorama dos afastamentos de professores do ensino fundamental por problemas de saúde. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze professoras da Rede, selecionadas por acessibilidade e recomendação, sobre suas diversas responsabilidades como mães, esposas e professoras. Os resultados mostram que o desgaste físico provocado pelas diversas responsabilidades, aliadas à insatisfação no trabalho, torna os professores mais suscetíveis ao esgotamento e ao adoecimento pela Síndrome de Burnout. O estudo de Costa (2020) se aproxima com o problema dessa pesquisa ao propor analisar as múltiplas tarefas que professoras da educação básica realizam como docentes e donas de casa, mães e esposas.

A dissertação “Equilibrando-se na corda bamba: táticas de professoras mães no gerenciamento da fronteira trabalho-lar”, de Giovana Andrade Ferraro Dias (2022), buscou explorar as táticas que professoras mães utilizam para gerenciar a mencionada fronteira. Para isso, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com 35 professoras mães cujos filhos possuem idades entre 0 e 8 anos, domiciliadas no estado do Espírito Santo e atuantes em escolas públicas municipais. O estudo traz contribuições à literatura sobre o gerenciamento da interface trabalho-lar por mães professoras. Destaca as demandas sociais dessas docentes mães, abrindo caminhos para políticas e ações direcionadas a elas.

Dias (2022) discorre sobre as táticas que professoras mães utilizam para gerenciar a fronteira trabalho-lar, evidenciando o papel crucial da família, uma vez que os participantes

desempenham tarefas de gestão de fronteiras. O estudo apresenta as demandas sociais dessas docentes mães, abrindo caminhos para políticas e ações direcionadas a elas. A pesquisa de Dias (2022) poderá colaborar com nossa pesquisa, dada a necessidade de discutir políticas públicas que assegurem uma rede de apoio para essas mulheres.

Janaina Barela Meireles (2019), em sua dissertação “Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul”, verificou o impacto da sobrecarga de trabalho na saúde das professoras, incluindo o trabalho doméstico, que é normalizado como trabalho feminino. A pesquisa analisa os discursos das professoras extraídos de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dezoito docentes de nove escolas de Educação Infantil em nove cidades da região Sul do Rio Grande do Sul. A autora (Meireles, 2019) afirma que as condições precárias de trabalho nas escolas, combinadas com as altas demandas domésticas pelas quais as mulheres são as principais responsáveis, levam à realização de um grande esforço físico e mental das professoras, o que resulta em sobrecarga de trabalho, possivelmente tendo impacto na saúde das mesmas.

A discussão que Meireles (2019) traz é de extrema relevância no que tange à importância de analisar como a questão da sobrecarga de trabalho, incluindo o trabalho doméstico, naturalizado como trabalho feminino, impacta na saúde dessas professoras. Este é o estudo com maior aproximação com nosso tema desta pesquisa. No entanto, se diferencia ao centrar a discussão em saúde e gênero e não se direcionar as professoras que são mães.

O mapeamento de estudos, segundo Vosgerau e Romanowski (2014) possibilita que sejam encontradas as pesquisas que possam contribuir com uma nova investigação sobre um determinado tema. Dessa forma, esse mapeamento sobre a sobrecarga de trabalho de mães professoras que atuam na educação infantil permitiu observar quais as proximidades e diferenças desses estudos com a temática que propomos investigar. A partir dessa revisão, notamos, nos estudos, que apesar de ser destacada a sobrecarga de trabalho doméstico das professoras da educação infantil, o tema da sobrecarga do trabalho de cuidado em professoras da educação infantil que são mães não tem sido abordado nas teses e dissertações que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Trabalho docente: propriedades, características e sobrecarga

O trabalho é muito importante para o desenvolvimento de uma sociedade. Na visão marxista, o trabalho se define a partir da relação entre homem e natureza, onde a matéria natural é transformada de forma que atenda às necessidades de sobrevivência. Portanto, o trabalho é uma atividade exclusivamente humana pela qual o ser humano transforma a natureza, adaptando-a para atender às suas necessidades e desejos. No capitalismo, envolve a relação do homem com outro homem, onde um deles é o capitalista e o outro vende sua força de trabalho, produzindo mercadorias que não lhe pertence (Marx, 1988).

Além disso, o trabalho é uma constante negociação, uma ação desenvolvida na sociedade, onde, ao realizar uma atividade, homem e objeto se transformam mutuamente. Essas questões possuem importantes implicações para a educação, sendo fundamental que os profissionais compreendam o trabalho como um processo transformador, tanto do objeto quanto do trabalhador (Tardif, 2002).

Ao longo do tempo, distintos estudiosos estudam e tentam definir o que é o trabalho e como essa atividade impacta a sociedade. Em que pese existam diferentes concepções, existe uma concordância quanto ao fato de que ele é a base da nossa sociedade, responsável pela evolução pelo desenvolvimento do ser humano como um ser dependente de trocas para sua sobrevivência. Nesse sentido, Marx (1988), um dos grandes nomes ao se debater esse tema, em seu livro “O Capital”, capítulo 5, problematiza essa relação entre trabalho, sociedade, natureza e capital. Para o autor, o trabalho é, em suma, um processo realizado entre o homem e a natureza, em que o homem, com sua força de trabalho, modifica a natureza a sua volta e, também, modifica a si próprio. Assim, nesse processo,

o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1988, p. 188, grifo do autor).

Já Albornoz (2000), ao buscar conceituar o trabalho, deixa claro que essa não é uma tarefa fácil, uma vez que a forma como ele é compreendido varia de sociedade para sociedade. De acordo com a autora, o que parece haver é um consenso no que diz respeito ao esforço físico e mental gerado pelo trabalho, o qual objetiva a sobrevivência do ser humano.

Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos, e com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (Albornoz, 2000, p. 8).

Contudo, a autora também aponta que em algumas sociedades há a distinção entre trabalho físico e mental. A palavra trabalho recebe significações diferentes de acordo com a ação a ser desempenhada, havendo uma clara distinção entre os diferentes trabalhos desempenhados pelo ser humano, desde aquele realizado para sua sobrevivência, o qual se associa com o conceito de tortura e esforço físico numa luta pela sobrevivência; e aquele realizado para o bel prazer do homem, em uma associação entre o campo intelectual e o campo artístico (Albornoz, 2000). Vale ressaltar que, para nossa pesquisa, será considerado o conceito de trabalho que podemos extrair de Albornoz (2000), de que o trabalho é toda a ação desenvolvida com alguma intencionalidade, sendo esta a principal diferença, nas próprias palavras da pesquisadora, entre o trabalho realizado pelo ser humano e o trabalho realizado por qualquer outra espécie animal.

Standing (2014), em sintonia com Albornoz (2000), aponta que o conceito de trabalho também está ligado com a passagem do tempo. Nesse sentido, o período histórico-social influencia a forma como a sociedade enxerga o que é o trabalho. Um claro exemplo desse aspecto pode ser percebido ao se comparar a forma como o trabalho era desenvolvido na Grécia Antiga e as feições que ele tomou com a primeira Revolução Industrial. Enquanto o trabalho na Grécia Antiga era realizado predominantemente em casa, ao lado dos familiares, uma nova ordem social entrou em vigência a partir do surgimento da indústria, quando houve uma dissociação entre a casa e o local de trabalho (Standing, 2014).

Como aponta Marx (1988), essa divisão entre casa e local de trabalho impactou intensamente as relações trabalhistas antes vigentes, uma vez que na nova ordem instaurada, o capitalismo, o homem emprega sua força de trabalho em troca de um salário suficiente apenas para sua sobrevivência imediata. Nessa relação, o indivíduo basicamente trabalha para aumentar o capital dos seus empregadores.

Como já dito, o conceito de trabalho se modifica de acordo com as mudanças que acontecem na sociedade. Atualmente, como aponta Standing (2014), se torna cada vez mais difícil uma dissociação entre casa e trabalho. Segundo o autor,

Uma parcela cada vez maior da população mundial considera seu lar como parte de seu local de trabalho. Apesar de ser menos notada, o que antes era a preservação da casa, hoje é feita nos locais de trabalho ou em volta deles. Em muitos escritórios modernos, os funcionários aparecem no início da manhã usando roupas casuais ou esportivas, tomam banho e se arrumam durante a primeira hora “de trabalho”. É o

privilégio secreto dos assalariados. Eles mantêm roupas no escritório, têm lembranças da vida doméstica espalhadas ao seu redor e, em alguns casos, permitem que as crianças pequenas brinquem ali, ‘desde que não perturbem o papai ou a mamãe’, o que, é claro, elas fazem. Na parte da tarde, depois do almoço, o assalariado pode tirar uma ‘soneca’, considerada por muito tempo uma atividade doméstica. Ouvir música no iPod não é incomum para se distrair nas horas de trabalho (Standing, 2014, p. 181).

O que se nota, ao analisar a forma como o trabalho é concebido por Marx (1988), Albornoz (2000) e Standing (2014), é que o seu conceito evolui, assim como a sociedade se modifica, alterando as relações entre casa e trabalho ao longo do tempo. Podemos citar, nesse ínterim, as mudanças que estão ocorrendo no trabalho advindas da pandemia da Covid-19. Por exemplo, o aumento expressivo nas atividades realizadas de forma remota (Torres, 2021).

2.1.1 Trabalho docente

Para conceituar o trabalho docente, Tardif (2002) parte da perspectiva marxista de que trabalhar envolve a transformação da natureza, de um objeto ou situação, como também do próprio indivíduo que realiza esse trabalho. Nesse sentido, analisando isso no contexto do trabalho docente, o professor, ao ensinar, transforma não apenas a experiência do seu aluno. Ele também transforma a si mesmo nesse processo, uma vez que sua existência e identidade recebem as marcas da sua profissão.

O trabalho docente é marcado por uma singularidade em relação à sua prática, pois o ensino perfaz um caminho cheio de encruzilhadas e bifurcações onde professor e aluno caminham juntos em uma troca de conhecimentos (Freire, 2011). Nesse sentido, Freire vai ao encontro de Tardif ao afirmar que a prática pedagógica deve ser transformadora, uma vez que os sujeitos que dela participam vivenciam uma interação que deve extrapolar a simples transmissão de conhecimentos, desenvolvendo um ensino que busque a construção desse conhecimento a partir de uma relação dialógica e participativa, que tenha como resultado a transformação da sociedade. Desse modo, para Freire, o trabalho docente cumpre sua função ao passo que docente e discente aprendem um com o outro, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p.20).

Vale salientar que o exercício da docência no Brasil envolve o enfrentamento de diferentes contextos histórico-sociais e de impasses educacionais e o compromisso com questões éticas (Gatti, 2017).

O trabalho docente configura-se como um vetor de transformação da sociedade atual. O trabalho docente é interativo e dispõe de seres humanos como objeto de trabalho. O professor trabalha interagindo com o outro, através de atividades dinâmicas e complexas, pois

não se trabalha com uma matéria inerte, mas sim com relações humanas, pessoas que interagem, participam, têm iniciativas e até mesmo resistência em determinadas situações. Dessa forma, a natureza da docência, numa perspectiva sociológica, é compreendida por Tardif e Lessard (2005) como interativa, codificada e flexível, necessitando estabelecer relação entre as pessoas, com todas as sutilezas necessárias nas relações humanas.

Os autores afirmam, ainda, que o trabalho sobre o outro estabelece relações de poder e de controle, acontece de forma coletiva ou individual, pública ou privada (Tardif, Lessard, 2005). É realizado por profissionais que tem formação específica, em função da permissão de um mandado prescrito pelas autoridades escolares e governamentais, as quais orientam o ambiente e são organizadas a partir de normas e padrões específicos. No entanto, o ensino, em sua grande maioria, acontece de forma diferente do que está posto nos programas, regulamentos e planejamentos, por acontecer num ambiente complexo, que é a sala de aula, onde o professor age a partir do que é viável.

Dessa forma, uma das características que merece destaque na profissão docente é a maleabilidade. O trabalho docente é interativo pelo vínculo estabelecido com o outro. Esta relação é inerente à profissão e rompe com a burocratização. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005) consideram a docência como experiência de um processo de aprendizagem espontânea, que permitirá ao professor adquirir experiência e utilizá-la socialmente com outros professores em situações futuras.

O trabalho docente vai além do ensino teórico de sala de aula, do professor ser o mediador do conhecimento, pois a educação diz respeito à relação entre pessoas, à formação humana, a qual visa a reflexão e a criticidade, não se restringindo apenas ao campo intelectual de conteúdo estabelecido em uma matriz curricular.

Como salienta Ferreira (2021), o professor assume a postura de quem jamais pode falhar. Por isso, cumpre uma carga horária exaustiva e nunca se desliga, indo além da função de formar cidadãos crítico-reflexivos. Dessa forma, ao assumir múltiplas tarefas e/ou funções, coloca-se na posição de salvador da humanidade, como se, por meio dele e da relação com o aluno, um novo mundo pudesse ser construído, o que o leva à sobrecarga de trabalho.

O trabalho docente, segundo Gatti (2017, p. 733) refere-se às ações e intervenções

as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas.

Nesse sentido, o trabalho docente, o qual possui uma natureza imaterial, em decorrência de seu papel social, perpassando por transformações tanto no contexto do aluno quanto da escola (Hypolito; Grishcke, 2013), exerce a função de mediar o conhecimento para o aluno. A docência em sala de aula abarca também problemáticas envolvendo questões do cotidiano, o que exige outro olhar sobre o trabalho, mais compreensivo. Em função disso, há ainda mais tempo despendido com ações que extrapolam os limites da sala de aula ou, até mesmo, da escola, quando é necessário levar atividades para casa, por exemplo, (Gomes, Brito, 2006). Essas questões são herança do próprio contexto educacional brasileiro, no qual a docência tem como base originária o sacerdócio (Nóvoa, 1989). Como aponta Nóvoa (1989), a função de ensinar antes era ofício dos jesuítas, mas ao longo do tempo esse trabalho perdeu seu caráter religioso, assumindo um caráter técnico-profissionalizante.

Atualmente, o que se vê na prática é um sistema educacional despreparado, como afirma Oliveira (2004). Nesse sistema, os docentes acabam sofrendo as consequências da sobrecarga de trabalho, abrindo mão de tempo livre e, até mesmo, da própria saúde. Os professores lutam para alcançar o conhecimento aliado à consciência almejada na educação, auxiliando, pois, na formação de cidadãos dignos e que visem crescer e transformar a realidade. Mas, na prática, não conseguem superar as defasagens existentes, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegurando um ensino voltado para a superação das dificuldades (Brasil, 1996).

2.1.2 Trabalho docente na Educação Infantil

A história da Educação Infantil no país é bastante recente, sendo apenas nas últimas décadas que a atenção pública aos menores de sete anos em creches e pré-escolas aumentou significativamente. Este crescimento é impulsionado pelo aumento da procura por instituições de educação infantil como resultado da crescente presença das mulheres no mercado de trabalho. Conforme relatado por Kuhlmann Jr. (2015), a primeira creche do país surgiu em 1899, no Rio de Janeiro, criada pela Fábrica de Tecidos Corcovado para acolher os filhos das trabalhadoras. Se considerado dessa forma, as instituições educacionais infantis surgiram com um caráter exclusivamente assistencial.

Através de muitas lutas iniciadas com a Constituição de 1988, a educação infantil no Brasil reconheceu o direito da criança à creche e à educação pré-escolar pela primeira vez em sua história. Posteriormente, a política educacional incluiu a creche e a pré-escola, com uma concepção pedagógica, em vez de assistencialista, percebendo-se a criança como um ser social, histórico e cultural.

O termo Educação Infantil ganhou sua forma mais favorável à criança pequena com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/1996). Segundo a LDB, a Educação Infantil começa aos 0 e termina aos 3 anos para quem precisa frequentar creche, continuando dos 4 aos 5 anos como pré-escola. Além disso, é um ciclo contínuo de educação de 5 anos que é um componente da Educação Básica brasileira e serve como parte integrante do sistema. De acordo com esta lei, uma criança que possui entre 0 e 5 anos passa a ser considerada titular de direitos à educação que devem ser cumpridos pelas instituições no âmbito do sistema educacional e dos domínios do governo.

A Educação Infantil é um direito assegurado, como já dito, pela Constituição do Brasil, cabendo ao Estado e à família a sua promoção e valorização (Brasil, 1998):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1998, p. 88-89).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além de assegurarem os mesmos direitos e deveres que a Constituição, estabelecem que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem, entre outras coisas, respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 08).

Além disso, as Diretrizes ressaltam a necessidade de aliar o ensinar com o cuidar, uma vez que essas duas funções são indissociáveis, visto que cabe à educação a formação social e humana da criança, e não apenas de conteúdos programáticos (Brasil, 2009). Nesse sentido, a LDB de 1996 estabelece que cabe à educação uma formação que integre os conhecimentos programáticos com a vivência familiar e humana, a fim de estabelecer um vínculo entre o trabalho e a prática social.

Contudo, como aponta Priore (2010), esses direitos, deveres e princípios muitas vezes não são seguidos. Essa realidade perpassa nossa história, uma vez que vemos o descaso com a criança desde o início da educação no Brasil, em que tínhamos uma educação voltada para princípios conservadores de moralidade, como na época do ensino jesuíta, período em que as escolas existentes eram destinadas a poucos privilegiados. Como aponta a autora, essa realidade, advinda da colonização, perpassou o Brasil colônia, adentrou o Brasil Império e prosseguiu no Brasil República, mesmo depois de a Constituição de 1988 assegurar esse direito a todo cidadão.

Embora políticas educacionais atuais abranjam um maior número de crianças, as escolas públicas brasileiras ainda se deparam com um grande número de evasão e abandono causado por diferentes motivos, mas ainda centralizado na questão econômica, já que, na maior parte dos casos, o indivíduo deixa de frequentar a escola para trabalhar (Priore, 2010). Diante dessa realidade, professores da educação pública se deparam com o desafio constante de manter o aluno na escola. Embora muitos fatores sejam determinantes para isso, é inegável que o trabalho de cuidar e ensinar que o docente exerce influência nesse quadro (Kramer, 1982).

É no período da infância que o caráter, os princípios e os valores das crianças são desenvolvidos. Nesse sentido, o educar está sempre acompanhado do cuidar, pois, nessa fase, a criança ainda é vista como um ser social em construção; nesse passo, o docente é visto como um modelo a ser seguido. Muitas vezes ele é o único modelo que a criança tem para seguir Kramer (1982).

Por muito tempo, o ato de ensinar esteve dissociado do cuidar. Contudo, nos últimos anos, percebe-se uma mudança gradativa nesse cenário, embora ainda exista um longo caminho a ser percorrido para aliar essas duas dimensões e para assegurar que a criança não evada ou abandone a escola por suas condições sociais (Kuhlmann Junior, 2015).

O ensino-aprendizagem na educação-infantil deve privilegiar o brincar, como meio de expressão, de interação e de pensamento da criança, e as atividades docentes devem sempre objetivar o cuidar e o educar dos discentes (Pinto; Duarte; Vieira, 2012), o que demanda tempo e dedicação do profissional. Por isso a formação de qualidade é tão requerida para esse tipo de profissional. Sua profissão é de tempo integral, pois, além de trabalhar fora do ambiente escolar, constrói vínculos com o alunado.

Como dissemos o trabalho docente não é restrito ao processo de ensino-aprendizagem. E, no caso da Educação Infantil, inclui as experiências de transformação da criança,

contribuindo para seu desenvolvimento e para a formação do pensamento crítico. De acordo com Vieira e Oliveira (2013, p. 133), o trabalho do professor oferece

condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem.

Outro aspecto importante do trabalho docente, ainda mais presente na educação infantil, é que ainda influencia na educação a ideia de que as mulheres, por sua natureza biológica e características inatas, estariam mais aptas para a educação elementar, por considerar-se o magistério uma função que necessitaria de características como amor, entrega e doação (Louro, 2004), algo que caracterizaria mais as mulheres. Historicamente, este acabou sendo um discurso que, entre outros aspectos, levou à saída dos homens do magistério. Como afirma a autora, no final do século XIX passaram “a ser associadas ao magistério, características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade e doação” (Louro, 2004, p. 450). Para Tardif e Lessard (2005), os instrumentos e organização do trabalho docente da escola primária são semelhantes ao trabalho doméstico realizado pelas mulheres.

Embora, como aponta Almeida (1998), o processo de feminização do magistério tenha contribuído para os estereótipos sobre essa profissão e para a sobrecarga da mulher professora, a docência foi a primeira porta aberta para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho e realizarem tarefas remuneradas fora do ambiente domiciliar. Em especial as de classe média, pois as filhas de trabalhadores já trabalhavam nas fábricas. Antes uma função exercida prioritariamente por homens, foi somente com a mudança do quadro do ensino jesuítico para o técnico-profissionalizante que a mulher conseguiu abrir espaço para se inserir na profissão do magistério.

2.1.3 A sobrecarga no trabalho docente

Segundo o Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho, a expressão “sobrecarga no trabalho” origina-se da palavra “carga”. Nesse sentido, sobrecarga seria definida como um excesso de carga (Monteiro, Jacoby, 2013). Ainda de acordo com o dicionário, a sobrecarga pode ser qualitativa e/ou quantitativa. A primeira caracteriza-se por atividades que estão além da capacidade do indivíduo; a segunda, pelo excesso de tarefas que o indivíduo precisa dar conta em um determinado tempo.

Nessa perspectiva, Lima (2010) aborda a carga de trabalho como justificativa para o crescente número de adoecimentos. E enumera cinco aspectos fundamentais que impactam

uma atividade laboral: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de controle, ciclos e pausas. Na visão do autor, há uma interação entre o desempenho no trabalho e as habilidades do trabalhador, bem como o nível de conhecimento, habilidades e experiência do indivíduo impactam na carga de trabalho experimentada e no modo como ele percebe e lida com as demandas.

Lima (2010) destaca o efeito do ambiente social e histórico na definição e percepção da carga de trabalho. Para ele, os trabalhadores têm responsabilidades e expectativas influenciadas por normas sociais, leis trabalhistas e relações de poder, que têm um impacto direto na carga de trabalho apresentada. As sociedades contemporâneas vivem um trabalho que se intensifica, sendo distinto de outros tempos, pela aceleração do ritmo, pelo aumento da carga mental e emocional e pela precarização das relações de trabalho. Estresse, desgaste profissional, fadiga física e mental, e até mesmo doenças relacionadas ao trabalho podem ser causadas por essa intensificação.

Dedecca (2004) estabelece uma distinção entre tempo para reprodução econômica, aquele destinado ao trabalho remunerado e ao deslocamento necessário para que esse seja realizado, e tempo para a reprodução social e familiar, gasto em atividades domiciliares, em atividades destinadas ao lazer e ao sono. Segundo esse autor, o tempo é utilizado no capitalismo como uma forma de exploração e perpetuação das desigualdades. Assim, a classe trabalhadora sobrevive através da venda do seu tempo para a realização de tarefas muitas vezes caracterizadas pela sobrecarga.

Em relação ao trabalho docente, o uso do tempo pelo capitalismo exerce pressão de uma forma diferenciada, tendo em vista que o trabalho do professor extrapola o tempo destinado à reprodução econômica, perdendo seu tempo de lazer e descanso e não recebendo pelas horas trabalhadas a mais (Dedecca, 2004). Isso é evidenciado ao notar-se um quadro em que os professores são acometidos pelo adoecimento e sofrimento, provocados por conta dessa relação entre capital e trabalho e das pressões advindas do Estado e da sociedade (Facci, Urt, 2017).

É importante considerar a complexidade da carga horária do trabalho docente, observando o tempo dedicado às atividades. Sua jornada de trabalho inclui o tempo de permanência em sala de aula, planejamento, preparação de materiais, correção de trabalhos, participação em reuniões e outras atividades extracurriculares. O trabalho é intenso, exigindo alto nível de esforço físico e mental, necessário para as atividades de ensino, incluindo trabalho emocional e responsabilidade pelo bem-estar dos alunos. A distribuição da carga horária envolve planejamento da jornada de trabalho durante o dia, semana e ano, sem levar

em consideração feriados, férias e licenças. Já as condições de trabalho são influenciadas pelo ambiente físico e social da escola, pela disponibilidade de recursos humanos e materiais e pelo apoio institucional que recebem os professores (Teixeira, 2010).

Grande parte dos docentes trabalha em condições de sobrecarga e de intensificação. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 175), o trabalho docente é cercado por muitas tarefas que transcendem as horas normais de trabalho, como planejamento das aulas e atividades, produção de materiais didáticos e recursos pedagógicos, os quais exigem sempre estar em permanente construção ou reconstrução, pois “...uma vez passados aos alunos, normalmente têm seu valor de uso reduzido a nada e tornam-se obsoletos”. O serviço não se encerra com o fim do expediente, sendo muito comum o professor ter que trabalhar no espaço de sua residência (Pereira, 2021).

Essa assimetria pode ser percebida ainda pelas atividades que as docentes desempenham, mas que não estão incluídas em sua jornada de trabalho, como o planejamento e preparação das aulas ou correção de algum exercício, sendo incumbências que serão realizadas pós horário de trabalho juntamente aos afazeres domésticos e gerando um resultado negativo em relação à qualidade de vida percebida pelas mulheres e no próprio trabalho (Pereira, 2021, p. 21).

Conforme Viegas (2022, p. 11), o planejamento “é uma das tarefas que mais pressiona as professoras e que, portanto, mais contribui significativamente para a sobrecarga de trabalho”. Considerando-se a grande demanda das atividades docentes, é comum as professoras levarem muito trabalho para casa, trabalhando inclusive aos domingos. Pinto, Duarte e Vieira (2012, p. 623) destacam as várias atividades docentes, muitas das quais não se tem tempo de realizar na escola. Questões como “o planejamento e a elaboração de atividades, os registros de avaliação das crianças, a construção do PPP, a participação na gestão da escola, o trabalho coletivo e o trabalho com a comunidade”.

Além disso, uma série de outros fatores contribuem para a carga horária excessiva dos professores: excesso de burocracia, considerando a quantidade de tarefas administrativas e burocráticas exercidas, e falta de apoio institucional, pois a carga de trabalho dos professores aumenta quando as escolas carecem de materiais, equipamentos e recursos humanos adequados (Teixeira 2010).

Conforme Campos e Viegas (2021), os esforços empregados pelos professores para desempenhar as atividades do trabalho exigem envolvimento físico, cognitivo e emocional. Viegas (2022) destaca que as professoras têm uma carga intensa e exaustiva devido a terem que conciliar o trabalho da docência com os afazeres domésticos. Assim, fica evidente que a sobrecarga influencia o docente em todos os aspectos de sua vida.

Ao olharmos para o trabalho docente na Educação Infantil, é fácil perceber essa sobrecarga intensa. O professor se encontra diante de uma grande demanda pelo fato do trabalho com crianças pequenas exigir atenção e cuidado de forma muito intensa, as atividades exercidas nessa etapa de ensino exigindo uma diversidade de práticas que envolvem tanto a mente quanto o corpo (Ferreira, 2021).

2.1.4 A jornada de trabalho das docentes da educação infantil

O trabalho docente, no geral, requer do professor dinamismo em sua prática, uma vez que a função de ensinar não se resume apenas ao desenvolvimento de conteúdos, envolvendo também o cuidado com a criança, com o futuro do estudante e com os sonhos que ele carrega. Soma-se a isso a quantidade de serviço que esse trabalho exige do professor, que extrapola o período dele na escola. Ademais, em casa, esse profissional tem suas próprias demandas, as quais se somam às demandas da escola.

No Brasil, a maior parte dos profissionais da educação são mulheres, esposas e mães. O trabalho em casa, por si só, cobra muito da mulher, uma vez que a maioria das tarefas são realizadas por elas. Uma mãe que também é professora depara-se com essa realidade, vivendo uma dupla e exaustiva jornada de trabalho, já que não há uma dissociação entre as funções de mãe e professora. Ressalta-se que o trabalho escolar realizado em casa não é reconhecido, tornando o trabalho dessa profissional invisível.

Essa carga intensificada gera na mulher uma sobrecarga de trabalho que afeta sua vida social e familiar, assim como sua saúde, já que a ela são atribuídas tarefas em excesso, muitas vezes além de suas capacidades e aptidões (Dedecca, 2004; Facci; Urt, 2017). Os autores destacam que o preço que essas mulheres pagam é cobrado em sua saúde física e mental, principalmente no cenário em que elas também são mães (Facci, Urt, 2017).

2.2 TRABALHO, REPRODUÇÃO E CUIDADO: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Pinheiro (2023) explica trabalho doméstico, trabalho reprodutivo e trabalho de cuidado são termos de grande polissemia e complexidade na literatura, atravessando diversas áreas do conhecimento, da sociologia e economia à filosofia e antropologia. O presente capítulo apresenta e contextualiza as bases conceituais desses termos, visando sustentar a análise que desenvolveremos. Esses conceitos são fundamentais para entender a reprodução da vida e as relações sociais, mas a forma como são compreendidos, valorizados e distribuídos na sociedade escancaram profundas desigualdades. Especialmente em contextos

como o brasileiro, a herança histórica da escravidão e as desigualdades estruturais de gênero, raça e classe moldam quem cuida e quem é cuidado e como esse trabalho é reconhecido (ou não) (Brites 2018; Hirata, Guimarães 2012).

2.2.1 Trabalho doméstico e trabalho reprodutivo

Ao longo da história, tarefas centrais para a manutenção da vida, como preparar alimentos, limpar a casa, cuidar de crianças, idosos e enfermos, “todo o enorme contingente de trabalho doméstico e de cuidados foi atribuído quase exclusivamente às mulheres” (Tokarski; Correa; Burille, 2023, p. 369). Embora exigissem tempo, habilidade e esforço comparáveis (ou superiores) aos do trabalho remunerado, essas atividades permaneceram ausentes das estatísticas e teorias econômicas, classificando suas executoras como “inativas” (Bruschini, 2007). Conforme afirmam Casanova e Brites, (2019, p. 712), o trabalho reprodutivo feminino, não remunerado, invisibilizado e naturalizado, “nomeado desde então de trabalho reprodutivo - é o sustentáculo da reprodução social”.

Ele envolve o cuidado com as crianças, desde a alimentação, a troca de fraldas, o banho até a orientação educacional; cuidado com idosos, como apoio nas atividades diárias, auxílios na tarefas domésticas relacionadas à manutenção do lar, como limpeza da casa, preparo de refeições, lavagem de roupas; suporte emocional, que envolve fornecer apoio emocional às pessoas da família e da comunidade, como ouvir, confortar e aconselhar. (MPMG. CCRAD, 2023, p. 46).

Nesta perspectiva, conceitos como trabalho doméstico, trabalho reprodutivo e *care work* (trabalho de cuidado) foram formulados para dar visibilidade e analisar a complexidade desse vasto conjunto de afazeres. Embora haja sobreposições e debates sobre suas delimitações, o termo *care work* frequentemente abrange as dimensões relacionais e emocionais do cuidado com pessoas, enquanto trabalho doméstico pode focar mais nas tarefas de manutenção do lar, em termos de esforços físicos. Autoras como Casanova e Brites (2019) e Fontoura (2022) exploram essas definições e as tensões em seu uso analítico, destacando a polissemia e multidimensionalidade do conceito.

Compreender os vários termos para se referir ao trabalho doméstico, trabalho não remunerado, trabalho reprodutivo e trabalho de cuidado e explicitar tais categorias é essencial para revelar quem realiza cada tarefa, em quais condições e com que grau de reconhecimento social. Segundo Casanova e Brites, (2019, p. 715), a divisão sexual do trabalho coloca as mulheres nos postos menos valorizados e mais precários: “para poupar a luta mais árdua de poder, aquela que se trava com quem dorme ao lado, as mulheres delegam as tarefas reprodutivas para outras mulheres, de outras classes e raças”. Distinguir tarefas da limpeza do

espaço físico, o trabalho doméstico, ao suporte físico e emocional de pessoas dependentes e o cuidado direto expõe o peso físico e emocional que recai sobre as mulheres negras e pardas com baixa escolaridade e renda (Hirata, 2017).

Historicamente, o trabalho atribuído às mulheres é desvalorizado, seja remunerado ou não. Essa desvalorização aparece tanto na invisibilidade do trabalho doméstico não remunerado, ausente das contas econômicas, quanto nos baixos salários e na precarização do cuidado remunerado (Goes; Marques; Ribeiro; Pereira, 2023). Goes et al. (2023) explicam que a diferenciação e hierarquização desse trabalho assentada em normas patriarcais e racistas e reforça fronteiras de gênero, raça e classe. É essa forma de classificação, evidente na divisão sociosexual e racial do trabalho, que sustenta a crítica de Medeiros (2023, p. 206) ao explicar por que tantas atividades continuam fora das estatísticas econômicas tradicionais, mesmo consumindo tempo e energia de forma excessiva e contínua das mulheres que “na sociabilidade vigente é a responsável pela reprodução da mercadoria mais especial para o engendro do capital”.

Na visão de Medeiros (2023), a divisão sexual do trabalho oferece lente certa para revelar desigualdades que atravessam gênero, raça e classe. Pinto (2023, p. 110) explica que ela não trata apenas de “quem faz o quê”, mas de como a história definiu valores diferentes para tarefas masculinas e femininas, sustentando a separação entre “trabalho de homem” e “trabalho de mulher” e uma hierarquia que sempre favorece o primeiro. Para Hirata e Kergoat (2007), essa lógica perpassa todas as sociedades conhecidas: quando um pai lava a louça, costuma ouvir elogios; quando uma mãe não o faz, sofre cobranças.

Fontoura (2023 p. 45) explica que “a lente feminista veio aprofundar a análise dessa configuração”. A teoria feminista materialista nos lembra que nada disso é “da natureza” das mulheres; trata-se de construção social que naturalizou o cuidado como atributo feminino (Nunes, 2023). No Brasil, a herança escravocrata consolidou uma divisão sociosexual e racial do trabalho: mulheres negras e pardas, muitas vezes em situação de pobreza, assumem jornadas mais longas nos afazeres domésticos e concentram-se nos empregos de cuidado remunerado mais precarizados (Medeiros, 2023).

Os princípios de separação e hierarquização da divisão sexual do trabalho, válidos em todas as sociedades, como lembra Nunes (2023), desvalorizam tarefas femininas, pagas ou não. No entanto, essa desvalorização ganha contornos ainda mais severos quando atravessada por cor e renda. Goes et al. (2019) e Biroli (2015) demonstram que, sem incorporar a dimensão racial, qualquer análise do cuidado no Brasil permanece incompleta. Elas destacam que o cuidado, historicamente, “tem cor”: é executado, majoritariamente, por mulheres

negras, tanto nas casas próprias quanto nas dos outros, em condições de exclusão de direitos e sem reconhecimento.

Movimentos feministas têm afirmado que o cuidado é um direito social, não um favor. Ainda assim, as políticas públicas permanecem insuficientes: cobertura de creches aquém da demanda, ausência de apoio para idosos e pessoas dependentes, baixa remuneração de cuidadoras. O resultado é a persistente “crise do cuidado”, visível no déficit de tempo para descanso, estudo e lazer das mulheres, e na precarização de quem cuida. Para enfrentar esse quadro, uma política nacional de cuidados robusta, universal e não maternalista torna-se urgente, com responsabilização efetiva entre Estado, mercado, comunidade e famílias (Camarano, 2023; Biroli, 2015; Hirata 2016).

Para realmente entendermos como a sociedade e a economia funcionam hoje, precisamos olhar com atenção para a história da divisão sexual do trabalho. É fundamental perceber que essa divisão não é algo natural ou universal. Pelo contrário, a forma como mulheres foram associadas ao lar e à reprodução, e homens ao trabalho produtivo e ao mercado, é uma construção histórica que se entrelaça profundamente com o surgimento do capitalismo e a revolução industrial.

Para Fontoura (2023), “a naturalização da divisão sexual do trabalho engendra a crença de que se trata de uma organização que sempre existiu.” Longe de ser um fenômeno natural e universal, essa separação, especialmente em sua fase industrial, foi potencializada e instrumentalizada pelo capitalismo, o que alavancou ainda mais a distância entre o espaço de produção e o espaço doméstico.

Ávila e Ferreira (2014) destacam que essa transição histórica foi marcada, fundamentalmente, pela separação física e social entre a casa e a fábrica, distinguindo de modo acentuado as esferas da produção econômica e da reprodução social. Conforme Fontoura,

A lente feminista veio aprofundar a análise dessa configuração para além de sua funcionalidade, denunciando não haver somente a separação das atividades desempenhadas, mas também sua hierarquização, inicialmente reforçada por discursos que naturalizavam papéis de gênero e desvalorizavam o trabalho feminino, tanto o doméstico quanto o assalariado (Fontoura 2023, p. 45).

Nesse contexto de reestruturação social e econômica, (Medeiros 2023) argumenta que o capitalismo não criou a subordinação das mulheres, mas a integrou e reforçou de maneira complexa para servir à sua lógica de acumulação. Segundo Hirata (2017), o trabalho reprodutivo não remunerado, realizado predominantemente pelas mulheres no lar, tornou-se

estratégico para o capital ao garantir a reprodução da força de trabalho a baixo custo, liberando os homens para o trabalho assalariado na esfera produtiva.

Para Federici (2019, p. 353), essa “desvalorização sistemática” do trabalho de reprodução é um componente essencial do mecanismo de exploração capitalista. A autora, em diálogo com a teoria marxista, mostra como essa dinâmica foi fundamental para a constituição da classe trabalhadora no capitalismo, garantindo provisão de força de trabalho sem onerar o capital com seus custos de reprodução diária e geracional.

Este ponto histórico é vital para compreender as bases das persistentes desigualdades de gênero que se manifestam tanto no mercado de trabalho (segregação ocupacional, disparidade salarial, precarização) quanto na esfera privada (sobrecarga de trabalho não remunerado, “pobreza de tempo”) (Ávila, Ferreira 2014; Lobo 2021). Nesse contexto, é possível observar que essas desigualdades não são meramente consequência da separação de esferas, mas são elementos constitutivos de um sistema que se beneficia delas. E que a subordinação feminina, especialmente no Brasil com sua herança escravocrata, se estrutura de forma interligada a outras dimensões da desigualdade, impactando de modo particular a vida das mulheres negras e pobres (Biroli 2015; Brites, Picanço 2014; Costa, Tosta 2023; Pinto 2023).

2.2.2 O trabalho de cuidado

O trabalho de cuidado constitui uma teia silenciosa e essencial que sustenta a própria continuidade da vida humana. Mais do que a realização de tarefas práticas, como oferecer alimentos, garantir a higiene ou acompanhar tratamentos médicos, cuidar envolve uma dimensão relacional profunda. É também oferecer suporte emocional, acolher fragilidades e manter os vínculos que estruturam a vida cotidiana (Marcondes, 2014; Pinheiro, 2023). No entanto, mesmo sendo indispensável para a reprodução social e o funcionamento das economias, esse trabalho permanece amplamente desvalorizado. Como observa Medeiros (2023, p. 206), trata-se de uma atividade que, por não ser remunerada, foi incorporada ao cotidiano das mulheres como uma obrigação “natural”, socialmente atribuída a elas. Essa naturalização, longe de ser neutra, opera como estratégia do capital ao transformar o cuidado em uma “função social das mulheres”, retirando-lhe o status de trabalho e, com isso, negando-lhe reconhecimento e valor.

Tal ocultamento decorre de sua associação com a esfera doméstica e da naturalização de uma suposta “natureza feminina” ou “amor natural” como motivadores, e não como um trabalho que exige tempo, energia, competência e que deveria ser reconhecido social e economicamente. Essa percepção, enraizada em discursos históricos sobre a divisão sexual do trabalho, contribuiu para associar a mulher a um “destino biológico inevitável” (Casanova & Brites, 2019, p. 711), frequentemente posicionando-a como “escrava” ou “empregada” do lar, numa lógica que naturaliza sua dedicação exclusiva ao espaço doméstico.

Segundo Ávila e Ferreira (2014), as teorias feministas tem refinado a compreensão do trabalho de cuidado ao distingui-lo e entrelaçá-lo com as categorias de trabalho reprodutivo e trabalho doméstico, revelando camadas de complexidade e desigualdade. Para as autoras, o trabalho reprodutivo atua como uma lente ampla, englobando todas as atividades essenciais para a manutenção e reprodução da vida e da força de trabalho, configurando-se como o pilar que sustenta o próprio sistema produtivo capitalista.

Dentro dessa macroestrutura, o trabalho doméstico focaliza as atividades de manutenção do lar, como limpeza e preparo de alimentos, enquanto o trabalho de cuidado se particulariza por sua dimensão relacional direta, exigindo interação e vínculo com o beneficiário, seja o cuidado de crianças, idosos ou enfermos (Marcondes, 2014; Fontoura, 2023). Contudo, a linha divisória entre essas atividades é notavelmente fluida, pois muitas tarefas domésticas são, na prática, condições para que o cuidado direto ocorra adequadamente.

A invisibilidade dessas atividades, em particular o cuidado informal, é ainda mais acentuada quando elas são nomeadas como “ajudas” em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, um fenômeno que reforça a desvalorização simbólica e econômica de quem as presta (Guimarães, Vieira, 2020), à margem do reconhecimento como trabalho profissional. Este arranjo perpetua a responsabilização feminina e as desigualdades de gênero, raça e classe que historicamente moldam a organização social do cuidado (Ávila, Ferreira 2014).

É nesse ponto que a discussão ganha força política. O que parece íntimo e privado, como quem cuida de quem, é na verdade, profundamente moldado por normas sociais e desigualdades. O cuidado foi historicamente colocado como obrigação feminina e familiar, como se brotasse de um instinto natural (Biroli, 2015). Mas a consequência disso é clara. Muitas mulheres, especialmente as mais vulneráveis, ficam impedidas de estudar, trabalhar, descansar ou cuidar de si mesmas (Camarano, 2023). Reconhecer o cuidado como direito social é, portanto, uma forma de romper com essa lógica injusta e abrir espaço para um novo pacto social, baseado na partilha de responsabilidades (Camarano; Pinheiro, 2023).

No Brasil, não é possível falar de cuidado sem olhar com atenção para as desigualdades sociais que historicamente estruturam nossa sociedade. Biroli (2015) observa que a maior parte das complexas e frequentemente invisibilizadas tarefas de cuidado não remunerado, que englobam desde a gestão da vida diária e a reprodução de pessoas até o suporte emocional, recai de forma desproporcional sobre mulheres negras e pobres. Elas vivenciam intensas opressões, forjadas por gênero, raça e classe (Hirata, 2016). Tal fenômeno não se configura como mera coincidência, mas como uma manifestação estrutural das heranças colonial e escravista do país (Ávila; Ferreira 2014).

Em contextos de extrema pobreza, onde as lacunas na provisão de serviços públicos e a inacessibilidade das opções privadas de cuidado são mais acentuadas, emerge uma forma essencial e resiliente de cuidado não remunerado conhecida como “ajudas” “e não como trabalho realizado” (Rocha; Rezende, 2023, p. 184). Essas são redes informais e recíprocas de apoio, frequentemente estabelecidas entre vizinhas e amigas, que assumem a crucial tarefa de prover o sustento e o bem-estar familiar, liberando outras mulheres para o trabalho remunerado. Distintas da lógica formal do mercado ou da obrigação familiar explícita, essas atividades, embora exaustivas e constantes, não são comumente classificadas como trabalho ou profissão, nem as pessoas que as realizam se percebem como “trabalhadoras” no sentido convencional (Guimarães; Vieira 2020).

A desvalorização desse trabalho se manifesta, inclusive, na ausência de remuneração fixa, sendo muitas vezes compensado por trocas de favores ou bens não monetários. Como ressaltam Guimarães e Vieira (2020, p. 124-125), o termo “ajuda” “afasta o sentido de trabalho de tal forma que aquelas mulheres que assumem protagonismo nas redes familiares e comunitárias de cuidado e desempenham essa atividade de forma intensa e permanente não se veem e nem são vistas (...) como trabalhadoras.”

Esse fenômeno sublinha a engenharia social que invisibiliza e desvaloriza a reprodução social, colocando sobre os ombros de mulheres, majoritariamente negras e pobres, um ônus desproporcional para a sobrevivência de suas famílias, enquanto a sociedade não reconhece o valor econômico e social intrínseco a essas práticas de cuidado. A persistência das “ajudas” revela a resiliência comunitária e também a falha estrutural do Estado em garantir o direito universal ao cuidado e à dignidade para todos os seus cidadãos (Guimarães; Vieira, 2020).

2.2.3 Sobrecarga do trabalho de cuidado

Para muitas mulheres, a sobrecarga do trabalho de cuidado vai além do acúmulo de tarefas. Ela atravessa o corpo e as emoções, sendo vivida como um peso constante, silencioso e naturalizado no dia a dia. “Não se trata, como querem as análises funcionalistas, de uma difícil conciliação de papéis, mas de um antagonismo que está no âmago da conformação das relações sociais de sexo em uma sociedade patriarcal” (Ferreira; Ávila, 2014, p. 23).

Historicamente, a sociedade atribuiu ao universo feminino a responsabilidade quase total pela organização da vida cotidiana e pelo cuidado com os outros. Essa carga, muitas vezes invisibilizada, segue presente de forma persistente. Ela se manifesta no esforço diário de equilibrar o trabalho remunerado com as demandas do lar, da família e de outras pessoas que precisam de cuidado, como filhos, idosos ou pessoas com deficiência.

Na divisão sexual do trabalho doméstico, as mulheres são responsabilizadas, prioritariamente, por cuidar das crianças, dos idosos e dos enfermos, o que significa que seu tempo será concentrado nessas atividades ou terá de ser dividido entre o trabalho remunerado, o cuidado e o trabalho doméstico (Biroli 2015, p. 91).

Portanto, é nesse movimento constante, muitas vezes sem pausas ou reconhecimento, que tantas mulheres sustentam silenciosamente o funcionamento da vida social. Como apontam Casanova e Brites (2019) e Bruschini (2007), trata-se de uma rotina marcada por desafios, que continua sendo encarada por muitas como parte natural da condição feminina, quando, na verdade, revela uma profunda desigualdade estrutural.

Apesar dos significativos avanços na participação feminina no mercado de trabalho nas últimas décadas, essa evolução não se traduziu em uma divisão mais justa das tarefas domésticas e de cuidado. Dados relevantes, como os apresentados por Bruschini (2007) e as estatísticas do IBGE (2019, 2021), confirmam que as mulheres permanecem como as principais responsáveis por essas atividades, mesmo quando já dedicam longas jornadas fora de casa. O resultado é uma dupla jornada ou, para muitas, uma tripla jornada, que compromete não apenas a saúde física e emocional, mas também o bem-estar, o desenvolvimento profissional e, o que é mais básico, o simples direito ao descanso (Valeriano, 2022).

Essa sobrecarga é profundamente enraizada na naturalização histórica do cuidado como uma atribuição “feminina”, um fenômeno amplamente discutido nos estudos de gênero (Fontoura, 2023). Essa perspectiva, ao definir o trabalho reprodutivo muitas vezes como “ajuda” ou “amor”, acaba por desvalorizá-lo e torná-lo invisível, como se não exigisse gasto

de energia física, mental e emocional. Como nos lembram Guimarães e Vieira (2020), o termo “ajuda” afasta o sentido de trabalho, resultando em que onde a dimensão relacional predomina, aponta-se a inatividade. Esse processo, ao mesmo tempo que mantém a enorme contribuição das mulheres à margem das estatísticas econômicas, invisibiliza essa jornada e a afasta das prioridades das agendas políticas públicas, impactando diretamente o bem-estar, o desenvolvimento profissional e o simples direito ao descanso de inúmeras mulheres que sustentam essa rotina (Ferreira; Ávila, 2014).

Além do cansaço, a sobrecarga representa também um significativo custo de oportunidade, pois o tempo que poderia ser dedicado à formação profissional, ao lazer, ao autocuidado ou à participação política é, muitas vezes, sacrificado. Essa escassez de tempo para si é uma percepção crescente entre as mulheres, revelando uma consciência crítica sobre a exploração do trabalho (Ávila, Ferreira 2014; Bruschini, 2007). A exaustiva rotina que engloba trabalho remunerado e trabalho doméstico não remunerado também impõe barreiras significativas à qualificação profissional e ao avanço educacional, pois “as mulheres ampliam sua participação no trabalho remunerado carregando consigo as tarefas domésticas e de cuidado, enfrentando no cotidiano uma tensão permanente” (Ávila, Ferreira, 2014).

Essa dupla função resulta em uma sobrecarga que transcende a dimensão profissional, afetando profundamente as dimensões da saúde e do bem-estar feminino. A acumulação excessiva de funções e as características inerentes ao trabalho doméstico e de cuidado geram tensões, conflitos e impactos negativos na saúde física e mental das mulheres. Conforme aponta Camarano (2023, p. 13), o ato de cuidar implica “desgaste na saúde física e emocional de quem executa tal tarefa”, destacando-se a sobrecarga como fator central. Bruschini (2007) também observa que a persistência das responsabilidades domésticas e de cuidado com a família sobrecarrega as mulheres, especialmente as mães de filhos pequenos. Biroli (2015, p. 98) reforça que a integridade física e psíquica das mulheres é “potencialmente ameaçada pela situação de dependência produzida pelas desvantagens da divisão sexual do trabalho”.

A historiadora Bridget Hill (1995, p. 14) aponta que a doutrina do “lugar de mulher é em casa”, surgida no século XIX, esteve ligada à ameaça que as mulheres representavam ao emprego masculino. Conforme Fontoura (2023, p. 44), essa perspectiva histórica nos permite compreender melhor como, ao longo do tempo, a sociedade construiu a ideia de que o cuidado é uma vocação feminina natural, quase como um destino inevitável. É um ponto que ressoa e nos faz perceber como o imenso valor do trabalho doméstico e de cuidado é frequentemente desvalorizado e até mesmo invisibilizado, sendo, muitas vezes, romantizado como um mero ato de amor. A autora aponta que:

A ideia primordial é de que as atividades de cuidado foram historicamente consideradas naturais, dadas, realizadas por instinto e por amor e que repensar o cuidado também como um trabalho implica uma mudança de paradigma e busca ter como consequência sua valorização social, bem como a das pessoas que o realizam (Fontoura, 2023, p. 44).

Ao reconhecermos esse processo, abrimos caminho para um entendimento mais justo e equitativo do papel fundamental das mulheres na sociedade. As consequências materiais dessa dinâmica são inegáveis e se manifestam de forma contundente no cotidiano das mulheres. A sobrecarga restringe o acesso a empregos mais qualificados, compromete a estabilidade financeira e dificulta o acesso a direitos previdenciários. Para Bruschini (2007), as mulheres, muitas vezes, acabam priorizando seu investimento pessoal na esfera privada, o que resulta em carreiras descontínuas e salários mais baixos.

Os dados do IBGE (2021) mostram o desequilíbrio na divisão do trabalho de cuidado entre homens e mulheres no Brasil. Enquanto elas dedicam, em média, 21 horas por semana ao trabalho doméstico e de cuidado, os homens destinam quase metade desse tempo. Em escala global, o cenário é ainda mais alarmante. A Oxfam (2020) estima que mulheres e meninas realizam, todos os dias, 12,5 bilhões de horas de trabalho de cuidado não remunerado.

Essa desigualdade de tempo, frequentemente ignorada ou naturalizada, gera o que passou a ser chamado de “pobreza de tempo”, uma condição em que o excesso de responsabilidades impede o acesso ao descanso, ao lazer e à própria autonomia. Ávila e Ferreira (2020, p. 44) explicam que a sobrecarga afeta diretamente a cidadania das mulheres, restringindo suas escolhas e afetando seu bem-estar: “a sobrecarga com o trabalho remunerado e não remunerado gera a extenuação da força física; falta-lhes tempo não só para ocupar-se com outras atividades, mas para restaurar-se”.

Durante muito tempo, as atividades relacionadas aos afazeres domésticos sequer foram reconhecidas como parte da economia. O IBGE chegou a classificá-las como “inatividade”, agrupando quem cuidava da casa com estudantes e aposentados (Bruschini, 2007). Essa forma de invisibilização reforçou a ideia de que o trabalho doméstico não tem valor econômico, mesmo sendo essencial para o funcionamento da vida social. No entanto, os estudos feministas proporcionaram uma contribuição fundamental ao definir essas atividades não como produtivas ou improdutivas, mas como trabalho reprodutivo, central para a existência humana (Brites, Picanço 2014). Tal trabalho, conforme sinalizado por Sampaio (2015, p. 94), é muitas vezes uma “violência silenciada”, permanecendo invisível e marcado pela precariedade e pela desvalorização social.

A invisibilidade e desvalorização se materializaram na sobrecarga desproporcional das tarefas domésticas e de cuidado que recaem desproporcionalmente sobre as mulheres, em um processo historicamente construído sobre as convenções sociais de gênero e uma herança escravocrata, especialmente no caso das mulheres negras (Marcondes, 2007). “No senso moral construído na sociabilidade burguesa, as atividades que derivam do ato de cuidar tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma a aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina.” (Guedes; Daros, 2009, p. 123).

As observações de Machado (2014) sobre a naturalização da responsabilidade feminina pelo cuidado, bem como a análise de Fontoura (2023) acerca do modelo de delegação que sobrepõe desigualdades de gênero, raça e classe no trabalho doméstico e de cuidado, delineiam um panorama de sobrecarga para as mulheres. Contudo, essa complexa rede de responsabilidades atinge sua máxima intensidade na esfera da maternidade, onde as expectativas sociais e os discursos idealizados sobre o papel materno se interseccionam com as exigências cotidianas. “O cuidado com os filhos é, entretanto, parte importante do trabalho reprodutivo feminino”, conforme afirma Machado (2014, p. 68).

Tal como aponta Iaconelli (2023), “o útero é idealizado, infalível, lugar sem falta ou mal-estar, e a genitora, portadora do útero, é a única capaz de zelar pelo recém-nascido. Essa afirmação biologizante e pseudocientífica conecta inexoravelmente a perinatalidade ao cuidado”. Essa concepção, que desconsidera as construções históricas e as complexidades psicossociais envolvidas, não apenas perpetua a invisibilidade do trabalho de cuidado materno, mas também exacerba o sofrimento psíquico e a sujeição das mulheres, um aspecto crucial que será explorado na próxima seção.

2.2.4 Sobrecarga materna do trabalho de cuidado

A sobrecarga das mães reflete a centralidade do cuidado como elemento estruturante da vida social e, ao mesmo tempo, a negligência histórica quanto à sua valorização, ao ser atribuído majoritariamente às mulheres sob a justificativa de um suposto instinto materno. Essa naturalização do papel feminino no cuidado, conforme ressaltado por Machado (2014, p. 69), cria um panorama onde o sofrimento, muitas vezes invisibilizado, é uma consequência direta de uma estrutura que desvaloriza o trabalho de cuidado e sobrepõe desigualdades de gênero, raça e classe (Fontoura, 2023). É nesse cenário que a maternidade, em particular, se

torna um ponto central de acúmulo de responsabilidades, transformando a vida das mulheres de maneira intensa e desafiadora.

Um dos pilares dessa sobrecarga reside na persistência do mito da mãe exclusiva, um ideal romântico e, por vezes, coercitivo da maternidade. Desde as injunções de pensadores como Rousseau, que no século XVIII “recomendava, enfaticamente, que as próprias mães amamentassem e criassem seus filhos e as recriminava por darem preferência a outros interesses” (Rousseau apud Azevedo; Arrais, 2006, p. 270), estabeleceu-se a noção de um amor materno instintivo e incondicional. Embora a psicanalista Iaconelli (2023) afirme que esse modelo idealizado de maternidade tenha entrado em colapso, os pensamentos que o sustentam continuam a impor um peso desproporcional sobre as mulheres, criando um ambiente propenso à autoexigência e ao esgotamento.

A construção social do papel da mãe como principal responsável pelos cuidados com a criança gera uma demanda contínua e exaustiva. A permanente prontidão reflete uma carga mental e emocional invisível que, somada às múltiplas jornadas de trabalho, resulta em profundo esgotamento físico e psíquico. Como observam Oliveira-Cruz et al. (2021, p. 161),

Um dos eixos centrais para a compreensão dos conflitos que estão intrínsecos à experiência da maternidade está na construção social do papel da mãe como principal responsável pelos cuidados com a criança. Tendo em vista que as atividades relacionadas ao cuidado são de ordem prática e também mental/emocional, o trabalho materno torna-se constante e intermitente, implicando para a mãe um estado de permanente prontidão.

Essa realidade é particularmente árdua para mães de filhos pequenos, que enfrentam escassez de apoio e de políticas públicas, comprometendo sua inserção em ocupações mais precárias (Fontoura, 2023). Consequentemente, o tempo livre, o lazer e as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres são drasticamente reduzidos (Ávila, 2010).

Enfrentar a sobrecarga materna requer uma transformação significativa na forma como a sociedade organiza e distribui o trabalho de cuidado. Brites (2019) defende a socialização das tarefas reprodutivas, propondo que parte dessa responsabilidade seja assumida pelo Estado e pelo mercado, por meio de políticas públicas e da oferta de serviços de qualidade. Esse processo implica questionar e desconstruir discursos hegemônicos de base patriarcal que, como observa Valeriano (2022), ainda moldam os ideais de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade na produção do conhecimento. Somente ao reconhecer que a maternidade é uma experiência atravessada por contextos históricos e sociais, e ao enfrentar

as “engrenagens de opressões que engessam suas caminhadas” (Ramos, 2023, p. 30), será possível vislumbrar formas mais justas e igualitárias de viver, cuidar e conviver.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, bem como aos objetivos geral e específicos, apresentamos a seguir a metodologia e o campo empírico que sustentaram o percurso investigativo. Esta é uma pesquisa qualitativa, situada na área da Educação, e orientada por uma escuta sensível às experiências das participantes. Parte do reconhecimento de que suas vivências, saberes e sentimentos são fundamentais para compreender, em profundidade (Triviños, 1987), as dinâmicas da sobrecarga que atravessa o trabalho docente exercido por mães professoras na educação infantil, bem como as tarefas de cuidado realizadas no ambiente doméstico. O estudo procura dar visibilidade a essas mulheres, permitindo que compartilhem suas trajetórias e percepções. Ao focar nas relações entre trabalho profissional e familiar, buscou-se descrever e compreender os desafios impostos pela conciliação entre as múltiplas jornadas e as exigências que recaem sobre elas no cotidiano.

Toda pesquisa começa com um problema, uma questão, uma dúvida ou uma pergunta relacionada aos conhecimentos prévios, que podem necessitar da criação de novas referências. Ela alimenta a transferência de conhecimento e de informação e se mantém atualizada com a realidade mundial. Portanto, é a prática fundamental da ciência na sua exploração e construção da realidade. Conforme Minayo (2007), a pesquisa busca retratar as características de uma determinada população, estabelecendo relações entre variáveis que possam influenciar o contexto em questão.

De acordo com Rodrigues (2006), o conceito de método científico é compreendido como um “caminho”. Assim, o termo método refere-se à trajetória a ser seguida, representando a rota para alcançar um objetivo específico. O método científico, por sua vez, configura-se como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados com a finalidade de obter conhecimento.

Minayo (2007, p. 14) entende a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” que ocupa um papel fundamental nas teorias, sendo a ligação entre pensamentos, existência e conteúdos. É um conjunto de técnicas que permite um levantamento da realidade, potencializando a criatividade do pesquisador. Quando a metodologia e a teoria avançam juntas, acontece uma amplitude de pontos de vista teóricos de abordagem. Como um conjunto de técnicas, a metodologia deve ter uma ferramenta clara, consistente e bem desenvolvida que possa orientar impasses teóricos em direção ao desafio da prática.

Inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica para compreender as principais teorias e pesquisas existentes sobre o tema, permitindo ter uma base para o desenvolvimento do

estudo. Conforme mencionado por Gil (2010), esta parte do estudo constitui-se a partir da revisão de fontes que abrangem livros, revistas, teses, dissertações e consultas na internet. Isso oferece um conhecimento do estado atual do conhecimento existente sobre um determinado tema. Ao explorar diversas fontes, o pesquisador busca compreender as diferentes perspectivas, teorias e descobertas relacionadas ao seu objeto de estudo.

A abordagem qualitativa se destaca por possuir um método de investigação específico que visa compreender em profundidade as experiências humanas e as especificidades sociais. Segundo Triviños (1987, p. 116), esse tipo de pesquisa originou-se com o avanço de ideias que propunham abordagens metodológicas alternativas ao positivismo, as quais visavam “aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais”. Essas novas ideias contribuíram para elaborar “programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação” (Triviños, 1987, p. 116).

Como destacado por Triviños (1987), a pesquisa qualitativa pretende desvendar os significados que os participantes atribuem às suas experiências e à realidade social que os envolvem. Através de uma exploração minuciosa das motivações, perspectivas e aspectos subjetivos de indivíduos e grupos, esta perspectiva objetiva captar a essência dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade e riqueza. Dessa forma, seu propósito fundamental é interpretar os fenômenos sociais, que incluem interações e comportamentos, considerando os sentidos que as pessoas conferem a esses elementos.

A pesquisa qualitativa proporciona uma abordagem teórica e metodológica peculiar às ciências humanas, caracterizada pela exploração aprofundada do mundo dos significados subjacentes às ações e relações. Ela tem como propósito fundamental adentrar e compreender a combinação dos significados presentes nas interações, utilizando critérios de observação e análise que permitem desvendar os sentidos e as significações intrínsecas a essas experiências (Minayo, 2002). Tem como característica uma série de condições prévias: “sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc” (Triviños, 1987, p. 132).

O processo de investigação qualitativa, segundo (Triviños, 1987) se desenvolve em uma interação dinâmica, reformulando-se constantemente. Dessa forma, a coleta de dados é transformada em análise de dados, sendo, porém, um veículo para novas buscas de informações. Das ideias expressadas numa entrevista podem sugerir novos encontros com novas ou a mesma pessoa, para explorar de maneira mais profunda o mesmo assunto ou

outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que motivou o estudo (Triviños, 1987).

Ainda de acordo com esse autor (Triviños, 1987), é crucial que o pesquisador tenha claro, ao começar uma pesquisa, que os dados serão aquilo que ele procurará, fundamentalmente, em torno das características que pensa estudar. A flexibilidade na condução do processo de investigação deve ser um requisito fundamental da mentalidade do investigador. Isto não implica falta de informação abrangente sobre o tema em estudo. Pelo contrário, a compreensão aprofundada do fenômeno permitirá ao investigador ver o tema com maior detalhe e envolver-se num movimento intelectual adequado às situações apresentadas (Triviños, 1987).

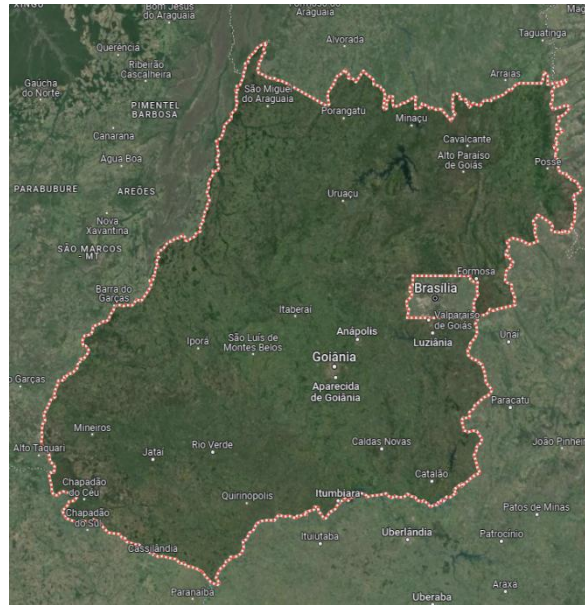
Assim, conforme salientam Gonçalves e Gonçalves (2021), conduzir uma pesquisa qualitativa demanda a incorporação de elementos multidisciplinares e a aplicação de diversos métodos para coleta de dados, análise e subsequente apresentação dos resultados à comunidade científica, expandindo-se para além desse público.

A presente pesquisa foi realizada no município de Caldas Novas (GO), localizado no Sul do estado de Goiás, o qual, juntamente com os municípios de Rio Quente e Piracanjuba, são cidades turísticas. Considerada a maior estância hidrotermal do mundo, a cidade possui águas quentes que brotam do chão. Um estudo realizado pelo Observatório do Turismo do Estado de Goiás constatou que ao longo do ano, o município recebe cerca de 4 milhões de turistas brasileiros e do exterior. A estrutura da cidade conta com hotéis, pousadas, chalés, clubes, boates e bares. Uma vez que a cidade encontra-se às margens do lago da represa de Corumbá e ao lado da Serra de Caldas, outra grande atração é o ecoturismo.

Dessa forma, a economia de Caldas Novas gira em torno do comércio associado ao turismo, lazer, gastronomia e religião. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Produto Interno Bruto (PIB) per capita da cidade, em 2021, era de R\$ 31.527,54.

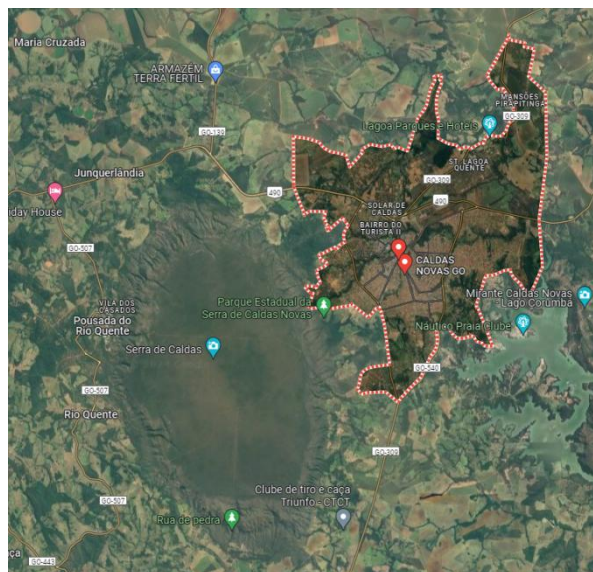
Ainda segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), dados do ano de 2022, a população do município era de 98.622 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 61,31 habitantes por quilômetro quadrado. No entanto, esse é um número considerando impreciso, pois a cidade possui uma população flutuante. Abaixo, no mapa (Figuras 01 e 02) é possível visualizar a localização e organização territorial do município.

Figura 01 – Localização de Caldas Novas no estado de Goiás



Fonte: Google Maps (2024) – Adaptado pela pesquisadora

Figura 02 – Mapa de destaque da cidade Caldas Novas



Esta pesquisa escolheu como participantes mulheres que atuam como professoras na Educação Infantil da rede municipal, em turmas de creche e pré-escola. Tratam-se de profissionais que conciliam, de forma intensa e contínua, o exercício da docência com as responsabilidades da maternidade. Ao educarem os filhos de outras famílias, não deixam de cuidar dos seus próprios, numa sobreposição de papéis que exige esforço constante.

Os critérios definidos para a inclusão das participantes priorizaram professoras efetivas, garantindo assim maior estabilidade ao longo do processo investigativo, uma vez que

aquelas em contrato temporário poderiam ser desligadas da função durante a pesquisa. Também foi considerado o fato de serem mães de crianças com até 12 anos de idade, por se tratar de uma fase da infância que exige maior atenção, acompanhamento e cuidado cotidiano. Considerando que as crianças ainda demandam um cuidado significativo até essa idade, é pertinente notar que a maternagem intensiva estabelece a criação dos filhos como uma tarefa centralizada nas mães, caracterizada por ser intensamente trabalhosa e emocionalmente desgastante (Mendonça 2021).

Além desses critérios, levamos em conta a disponibilidade das participantes e seu interesse em contribuir com o estudo, oferecendo um olhar sensível e comprometido sobre os desafios enfrentados na conciliação entre o trabalho docente e o cuidado familiar.

Para garantir a participação de mulheres que realmente se identificassem com os objetivos da pesquisa, realizamos visitas aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Durante essas visitas, apresentamos e justificamos o estudo, considerando os perfis das professoras para saber quem teria interesse e disponibilidade. A partir desse contato inicial, identificamos as educadoras que preenchiam os critérios estabelecidos e demonstraram disposição para colaborar. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese do perfil socioeconômico e profissional das cinco professoras selecionadas, as quais estão identificadas por pseudônimos.

¹Quadro 2 - Grade pessoal e profissional das professoras participantes

(Continua)

Sujeito (Pseudônimo) Raça/Cor Autodeclarada	Idade	Estado civil	Filhos (Qde. e Idade (anos))	Formação	Tempo de Magistério (em anos)	Carga Horária Semanal (h)
Ametista (negra)	37	Casada	1 (7)	Geografia e Pedagogia	Quase 10 anos	40 + 14 excedentes
Madrepérola (negra)	39	Divorciada	1 (8)	Pedagogia	15 anos (Educação Infantil)	30
Turquesa (branca)	50	Solteira	1 (adotivo, 8)	Pedagogia + Pós em Neuropsicopedagogia	26 anos	40 + 14 Excedentes

(Continuação)

¹ Para preservar a identidade das entrevistadas, os nomes apresentados são pseudônimos.

Sujeito (Pseudônimo) Raça/Cor Autodeclarada	Idade	Estado civil	Filhos (Qde. e Idade (anos))	Formação	Tempo de Magistério (em anos)	Carga Horária Semanal (h)
Pérola (branca)	48	Casada	2 (9 e 7)	Pedagogia + Pós em Psicopedagogia/Atendimento Educacional Especializado	24 anos	40
Esmeralda (branca)	41	Casada	2 (15 e 9)	Pedagogia + Pós (Gestão/Supervisão, Neuro)	17 anos	30

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas (2025).

Buscamos também garantir a diversidade de experiências entre as mães professoras, o que enriqueceu ainda mais o estudo. Por isso, priorizamos perfis distintos: mãe em família convencional, mãe divorciada, mãe adotiva e mãe atípica, esta última entendida como aquela que vivencia uma maternidade que não segue os padrões ou estereótipos considerados “típicos” ou “normais” pela sociedade. Essa escolha teve como propósito ampliar o olhar sobre a sobrecarga, compreendendo-a a partir de diferentes experiências e contextos.

Inicialmente, previa-se a realização das entrevistas diretamente nos locais de trabalho das participantes, seguindo a proposta de inserção no campo conforme delineada por Minayo (2007), para quem a vivência *in loco* favorece a compreensão da realidade investigada. Essa imersão permite ao pesquisador interagir com os sujeitos sociais em seus próprios contextos, o que resulta em uma produção de conhecimento empírico, densa e situada. A autora enfatiza, contudo, que o êxito dessa etapa depende, em grande parte, da qualidade da fase exploratória e do vínculo estabelecido com os interlocutores da pesquisa.

Com base nesse princípio, buscamos respeitar a autonomia das professoras participantes, permitindo que escolhessem datas, horários e locais para as entrevistas que estivessem em consonância com suas rotinas e demandas pessoais. Curiosamente, apenas uma delas, aqui identificada pelo nome fictício de Ametista, optou por ser entrevistada em seu ambiente de trabalho, durante o intervalo do almoço. As demais preferiram um espaço mais reservado e acolhedor, sugerindo que os encontros ocorressem na área de convivência do condomínio onde moro, que ofereceu o conforto e a privacidade desejados para esse momento de escuta.

A escolha pela entrevista como técnica de coleta de dados foi fundamentada não apenas pela sua capacidade de gerar informações detalhadas, mas sobretudo por possibilitar uma aproximação ética e afetiva com as participantes. Como destacam Lüdke e André (2018),

a entrevista é amplamente utilizada nas ciências sociais por sua potência em revelar sentidos, motivações e experiências vividas, tornando-se uma ferramenta indispensável para compreender fenômenos em profundidade. Em contextos marcados pela complexidade das relações humanas, ela se revela, ainda, como um canal privilegiado para acolher narrativas que muitas vezes não encontram espaço em outros meios de expressão.

A fim de encontrar resultados homogêneos, as entrevistas foram elaboradas no formato semiestruturado. Esse formato envolve fazer perguntas básicas apoiadas em teorias e hipóteses relevantes para o estudo, seguidas por uma ampla gama de perguntas que levam a novas hipóteses à medida que as respostas são recebidas (Triviños, 1987). Dessa forma, o informante passa a contribuir com o conteúdo da pesquisa seguindo seus próprios pensamentos e experiências dentro do foco principal definido pelo investigador.

Triviños (1987) sugere que, antes de iniciar uma entrevista, o pesquisador deve estar bem ciente da necessidade de desenvolver elementos humanos que promovam um clima de empatia, confiança, lealdade e harmonia entre ele e o entrevistado. Isto é essencial para alcançar o máximo aprofundamento na perspectiva do informante. O autor destaca também que não existem regras específicas a serem seguidas para alcançar este objetivo. Contudo, é crucial considerar a personalidade do informante e a disposição do cientista em tratá-lo como ser humano, visto que a modéstia, e não a arrogância, ajuda a criar um ambiente que promova a expressão natural e a espontaneidade.

As entrevistas ocorreram em horários agendados pelas participantes. Conforme Triviños (1987), o informante e o pesquisador devem combinar um horário e local adequado, bem como sua duração. Isto não só permite ao investigador gerenciar seu tempo, mas também respeita as atividades do informante e conduz a um processo regular de investigação. Além disso, as entrevistas gravadas captam todas as informações fornecidas pelo entrevistado, o que não é possível com outros métodos. Triviños (1987) destaca que essa técnica tem dado muito bons resultados, pois o mesmo informante pode ajudar a completar, melhorar e realçar as ideias que apresentamos se ouvirmos as suas próprias palavras.

A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2024 a fevereiro de 2025, por meio de entrevistas individuais, com duração entre 40 minutos e uma hora. As conversas foram registradas com o consentimento das participantes, utilizando o gravador de voz disponível nos aparelhos celulares. As entrevistas com Ametista e Esmeralda ocorreram em um único encontro. Já os diálogos com Turquesa, Madrepérola e Pérola se desdobraram em dois momentos distintos, a fim de respeitar o tempo e a disponibilidade de cada uma, dadas as demandas complexas que enfrentam em suas rotinas.

Durante a entrevista com Esmeralda, foi possível perceber sinais de tensão e pressa. A participante frequentemente consultava o celular, o que foi compreendido como uma forma legítima de manter-se acessível às necessidades de seus filhos e demais familiares sob sua responsabilidade. Esse comportamento foi respeitado como parte das condições reais da maternidade e do cuidado cotidiano.

No caso de Madrepérola, a primeira entrevista foi realizada durante o horário da terapia ABA da filha, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. Em determinado momento, foi necessário interromper a gravação para que ela pudesse responder a uma demanda urgente. No segundo encontro, no entanto, Madrepérola organizou o apoio de uma amiga que é parte de sua rede de suporte, para cuidar da filha, possibilitando sua participação de forma mais tranquila e concentrada, ciente da relevância de sua contribuição para o estudo.

A participação de Pérola também demandou adaptações na dinâmica familiar. No primeiro encontro, contou com a colaboração de um voluntário próximo, que levou suas crianças a um parque de diversões. Já no segundo, foi seu companheiro quem assumiu os cuidados com os filhos, demonstrando, assim, a importância da articulação coletiva no cotidiano das mães entrevistadas.

Turquesa solicitou o auxílio de sua irmã para acompanhar sua filha e prestar assistência à mãe idosa, ambas sob sua responsabilidade. Esse gesto possibilitou que ela participasse da entrevista com maior disponibilidade emocional e atenção à escuta.

Diante dos dados coletados e ouvidas atentamente as colaboradoras da pesquisa, as entrevistas foram então transcritas. Entende-se que a transcrição não deve ser apenas uma replicação dos arquivos de áudio, mas sim uma tentativa de retratar os motivos das frases interrompidas, frases contínuas, pausas, contradições e comentários. Esse processo, para Bardin (2016, p. 174), “deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico, etc.)”.

Com o objetivo de auxiliar nesta tarefa, foi utilizado o caderno de campo, que se mostra uma ferramenta valiosa para a coleta de dados, pois ajuda a lembrar detalhes de reuniões presenciais e entrevistas que não podem ser identificadas apenas por meio de palavras faladas, como conversas não verbais, mensagens visualizadas em fisionomias e gestos (Bogdan; Biklen, 1994).

Para analisar os dados obtidos nas entrevistas com mães que atuam como professoras na educação infantil, utilizamos a análise de conteúdo como método de interpretação. Segundo Bardin (2016), essa técnica reúne procedimentos sistemáticos e objetivos voltados à

descrição do conteúdo das mensagens. Seu objetivo é produzir indicadores, quantitativos ou não, que permitam inferências sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. Esse tipo de análise exige organização e rigor metodológico. Bardin (2016) estrutura o processo em três fases interligadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação. Cada etapa depende da anterior e influencia a seguinte. Por isso, a execução precisa e coerente de cada fase é essencial para garantir a validade dos resultados e a credibilidade da pesquisa.

Apesar de possuírem funções específicas, essas três fases se entrelaçam. Elas se apoiam mutuamente e definem o percurso metodológico da análise. A primeira, a pré-análise, organiza o material inicial e permite que o pesquisador sistematize suas impressões e intuições. Já a fase de exploração do material é marcada pela codificação e categorização, transformando dados brutos, como textos, imagens ou falas, em unidades significativas de análise. Na etapa de tratamento e interpretação dos resultados, o pesquisador analisa os dados à luz dos elementos essenciais da comunicação: o emissor, o receptor e a mensagem (Bardin, 2016).

3.1 Aspectos éticos

A palavra ética origina-se do grego e está ligada a ideias como caráter, costume, forma de viver. Está presente nas escolhas que fazemos todos os dias e nos valores que orientam nossas ações, tanto no campo pessoal quanto profissional. Pensar eticamente é refletir sobre o que é certo, o que é justo, e o que pode ser feito diante das situações da vida. Como lembra Hermann (2019, p. 28), “fundamentalmente, a ética tem como ponto de partida as perguntas que surgem diante das complexas situações da vida: Como devo agir? O que é uma ação correta? Que exigências devo cumprir?”.

Na pesquisa, ética não é só um conjunto de regras. É, antes de tudo, um compromisso humano. É reconhecer que nossas decisões produzem efeitos, que nossas escolhas têm consequências. Significa também compreender nossos próprios limites e respeitar os limites dos outros. Como afirma Hermann (2019), “a ética conecta as paixões humanas e possibilita uma vida comum em sociedade”. Somos atravessados por desejos, interesses, sentimentos. Mas viver em sociedade exige que sejamos capazes de escutar o outro, de partilhar, de ceder.

Por isso, a ética se coloca num espaço de tensão: entre aquilo que sentimos e aquilo que devemos considerar para viver juntos. É nesse equilíbrio, frágil e necessário, que construímos nossa liberdade. Como diz a autora, “nessa construção de sua liberdade, o homem instaura limites, luta contra as paixões mais impulsivas [...]” (Hermann, 2019, p. 29).

Ainda segundo Hermann (2019), a ética é essa linha fina entre o que queremos, o que devemos e o que podemos fazer em cada situação da vida. No campo da pesquisa, isso se traduz na atenção cuidadosa às pessoas envolvidas, aos contextos, aos impactos das decisões que tomamos durante o processo investigativo. A ética, nesse sentido, não é algo externo à pesquisa, ela atravessa todo o percurso. “O contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes” (Hermann, 2019, p. 22) fazem parte dessa teia de relações que precisa ser considerada o tempo todo.

Objetivando assegurar a prática ética nas pesquisas, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) publicou, em 7 de abril de 2016, a Resolução nº 510/2016. Este documento se consolidou como um marco regulatório para pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que envolvem seres humanos no Brasil. A resolução reconhece as especificidades dessas pesquisas, que adotam métodos e abordagens distintos daqueles utilizados nas ciências biomédicas. Entre os principais pontos da norma destacam-se: o reconhecimento das particularidades das CHS; a adaptação do modelo de Consentimento Livre e Esclarecido (CLE); a possibilidade de dispensa de registro formal do consentimento; a exigência de minimização de riscos e danos; e a promoção da beneficência e da justiça social.

Já a Resolução CNS nº 466/2012 estabelece diretrizes para garantir que toda pesquisa envolvendo seres humanos ocorra de forma ética, transparente e responsável. Um de seus pilares é a obrigatoriedade da revisão ética por Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), assegurando que qualquer projeto seja previamente analisado e aprovado por um comitê competente. Esse processo reforça a observância dos princípios éticos e a proteção dos direitos dos participantes.

Em um plano mais amplo, a ética na pesquisa representa um compromisso contínuo com decisões conscientes, críticas e bem fundamentadas. Trata-se de um esforço por equilibrar os impulsos humanos com os limites ditados pela razão e pela vida em sociedade. Como aponta Hermann (2019), a ética ocupa “uma posição no espaço ambíguo entre a vulnerabilidade humana, marcada por suas paixões, e as restrições estabelecidas por normas sociais que transcendem a singularidade do eu”.

Considerando a prática da ética na pesquisa um compromisso de assegurar a dignidade e autonomia dos seres humanos, em conformidade com a Resolução 510/2016, este estudo assumiu o compromisso de seguir os cuidados referentes à ética, minimizando os possíveis riscos da pesquisa. Para as professoras participantes, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando a “garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações” (Brasil, 2016, p. 5). O contato

para a apresentação e assinatura do termo ocorreu no dia das entrevistas, quando foi apresentado e colhido as assinaturas.

Em consonância com a orientação de Minayo (2007), que destaca a necessidade de evitar danos aos participantes, assegurando-lhes anonimato e autonomia, foram adotadas medidas concretas para a preservação da identidade das professoras. Para tal, recorreu-se ao uso de pseudônimos inspirados em pedras preciosas, como Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda, atribuídos de acordo com suas escolhas, quando foram apresentados os nomes e seus significados. A escolha por gemas preciosas foi simbólica: buscou-se uma analogia com a força, a resistência e o valor que essas mulheres expressaram ao compartilhar suas experiências, reiterando, assim, o compromisso com a confidencialidade e a proteção de suas trajetórias.

Buscamos garantir uma comunicação clara e respeitosa ao longo de todo o processo. Como estabelece a Resolução nº 510/2016, nos comprometemos com um “[...] processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante” (Brasil, 2016, p. 3). Também asseguramos que, ao final do estudo, os resultados serão compartilhados com todas as participantes, em reconhecimento à confiança e à contribuição generosa de cada uma.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos analisar os aspectos que contribuem para a sobrecarga de trabalho de mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás. A partir das entrevistas realizadas com Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda, buscamos responder à nossa pergunta de pesquisa: “Que aspectos caracterizam o trabalho docente e o trabalho doméstico realizados por mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás”? Para isso, analisamos as experiências e os relatos dessas profissionais.

Assim, pretendemos proporcionar um conhecimento da realidade de cinco mulheres que dedicam seus dias a cuidar e educar as crianças da educação infantil em Caldas Novas e, ao mesmo tempo, buscam conciliar as responsabilidades da maternidade. Ao darmos voz a elas, este estudo mostra como a sobrecarga que vivenciam é complexa e tem muitas faces. Ela vai além da sala de aula, formando uma rede de responsabilidades que alcança todas as partes de suas vidas. Seus relatos mostram uma rotina exaustiva, onde o trabalho de ensinar se mistura com as tarefas de casa e o cuidado familiar, deixando claro como a estrutura da educação e as condições de trabalho pesam no dia a dia dessas mães.

4.1 Perfil e contexto das mães professoras participantes

Para entendermos a fundo a sobrecarga dessas professoras, precisamos conhecer um pouco cada uma delas. Ametista, com seus 37 anos, se identifica como negra, casada e mãe de um filho de sete anos. Mora em Caldas Novas e é a principal responsável pela renda da família. A Ametista também cuida de todas as tarefas domésticas, sozinha, pois não tem diarista nem empregada. Profissionalmente, ela é formada em Geografia e Pedagogia e atua na área pedagógica há quase dez anos, trabalhando 40 horas semanais com crianças de três anos. Ela mesma relata que a necessidade do capitalismo a faz trabalhar mais do que suporta e que o tempo de trabalho é extenso e puxado. Ametista leva trabalho para casa e o realiza geralmente após as 22h00, depois de priorizar o cuidado com o filho. Se sente sobrecarregada a todo momento, devido às cobranças profissionais, pessoais e à sua própria autocobrança, além da dificuldade de conciliar o trabalho com o tempo para o filho e para si mesma. Ela percebe uma forte relação entre o trabalho docente e o trabalho em casa, especialmente no cuidado e na educação do filho, utilizando em casa a didática que usa com as crianças. A falta de recursos pedagógicos adequados fornecidos pelo poder público também é um ponto de dificuldade.

Madrepérola se declara negra, divorciada e mãe de uma menina de 8 anos. Ela reside em Caldas Novas e é a principal responsável por sua família, que consiste nela e na filha. Madrepérola também não tem empregada doméstica, contando com ajuda pontual para faxina. Sua filha é neurodivergente, dentro do espectro autista nível 2 a 3, o que demanda cuidados especiais. É formada em Pedagogia e trabalha há 15 anos na educação infantil, atualmente com crianças de três anos. Após o nascimento da filha, reduziu sua carga horária de 40 para 30 horas semanais. Gostaria de estudar, mas não sobra tempo. Seu dia a dia gira em torno do trabalho e dos cuidados com a filha, incluindo as terapias realizadas com ela, em uma rotina intensa e com raros momentos de folga. Madrepérola realiza todo o trabalho doméstico e os cuidados com a filha sozinha, sendo responsável por toda a administração da casa. Considera seu tempo de trabalho inadequado para dar conta de todas as atividades, devido à burocracia, relatórios e à atenção demandada pelas crianças. Ela leva trabalho escolar para casa, como planejamento e portfólio, muitas vezes utilizando os finais de semana para colocá-lo em dia. Madrepérola percebe uma grande sobrecarga tanto no trabalho quanto em casa, sentindo-se esgotada pela dupla jornada e pelas diversas demandas. Vê uma relação forte entre o cuidado com os filhos e o trabalho com as crianças, especialmente em relação ao autocuidado, como usar o banheiro ou limpar o nariz, tarefas que exigem orientação constante e envolvem um cuidado muito próximo ao materno e às necessidades emocionais.

Turquesa, aos 50 anos, é uma mulher branca, solteira, com uma filha do coração de 8 anos. Mora em Caldas Novas desde 2001 e divide a responsabilidade pela renda familiar com a mãe, não possuindo empregada doméstica. Tem 25 anos de experiência no magistério e atualmente trabalha com duas turmas de Maternal 2, totalizando 40 horas mais 14 horas excedentes. Ela também está cursando outra pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Mora com a mãe, que também necessita de cuidados, e brinca dizendo que tem “duas meninas” para cuidar. Mesmo às vezes a mãe fazendo companhia para a filha, é ela quem assume o cuidado com as duas e realiza grande parte do trabalho doméstico. Turquesa leva trabalho escolar para casa, como o PRODATA (diário), planejamento e confecção de materiais, geralmente fazendo isso nas segundas-feiras e domingos à tarde. Explica para a filha quando precisa trabalhar em casa, o que interfere um pouco no tempo dedicado a ela. Turquesa percebe sobrecarga em seu trabalho devido à grande quantidade de atividades, embora ache que a tecnologia facilitou, em comparação com o passado. Ela também vê uma relação entre o trabalho docente e o doméstico, principalmente em relação ao cuidado e à limpeza. Para ela, o cuidado com os filhos e o trabalho com as crianças da educação infantil também se assemelham, assim como os saberes utilizados nos dois ambientes. Turquesa inclui o tema do trabalho doméstico nas

atividades com as crianças, ensinando sobre higiene e organização. Prefere trabalhar com as crianças maiores da educação infantil, sentindo-se mais como professora do que cuidadora. Considera que os recursos pedagógicos disponíveis são insuficientes, exigindo que ela providencie muitos materiais.

Pérola, 48 anos, é branca, casada e mãe de dois filhos: um menino de 9 e uma menina de 7 anos. A renda familiar é dividida igualmente com o marido, e eles não têm empregada doméstica. Pérola trabalha há 26 anos no magistério, com uma carga horária de 8 horas por dia em apenas um CMEI, na turma de 2º Período. Não estuda atualmente por falta de tempo. Relata que sua vida pessoal e profissional se mistura. Considera muito ruim a falta de profissional de apoio em sua turma, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho de excelência com 22 crianças. A necessidade de realizar diversas tarefas burocráticas sem apoio, como colar atividades, preparar materiais e fazer relatórios, durante o horário de aula, é um grande desafio. Pérola e o marido dividem o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos, dependendo da época e da demanda do trabalho escolar. Leva muito trabalho escolar para casa, como planejamento, preparação de materiais e relatórios, realizando-o geralmente à noite, após os filhos dormirem, o que interfere no seu descanso. Essa situação atrapalha o trabalho doméstico e o tempo dedicado aos filhos, gerando angústia por não conseguir dar a atenção necessária à família. Pérola estima dedicar cerca de oito horas por semana ao trabalho escolar em casa, especialmente nos finais de semana. Percebe uma grande sobrecarga devido à rapidez e à falta de tempo para realizar as atividades de forma satisfatória na escola. Considera existir relação entre o trabalho docente e o doméstico, principalmente no cuidado com as crianças e no planejamento. E também vê uma forte relação entre o cuidado com os filhos e o trabalho com as crianças, baseada em carinho, afetividade e paciência. Para ela, os recursos pedagógicos oferecidos são poucos, sendo necessário que crie seus próprios materiais.

Esmeralda, com 41 anos, é branca, casada e mãe de dois filhos, uma de 9 e um de 15 anos. Ela e o esposo são os responsáveis pela renda familiar e não possuem ajuda doméstica. Diz que, inicialmente, sua escolha profissional não foi Pedagogia, mas que, por falta de opção, optou por essa formação. Sua carga horária é de 30 horas semanais, trabalhando com crianças do 2º Período em um CMEI, e atualmente cursa mestrado. Esmeralda também cuida das tarefas domésticas e dos filhos, incluindo auxiliá-los em trabalhos escolares. Considera que o tempo de trabalho não é suficiente para realizar todas as atividades, especialmente o planejamento, que demanda muita pesquisa de músicas, histórias e atividades lúdicas. Esmeralda utiliza no mínimo 8 horas por semana com o trabalho escolar em casa,

conciliando-o com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Percebe uma grande sobrecarga devido ao grande número de tarefas com prazos determinados, como relatórios e fotos para portfólios, muitas vezes tendo que usar seus próprios recursos. Esmeralda propõe mais tempo no CMEI para realizar essas tarefas e menos burocracia. Vê uma relação entre o trabalho docente e o doméstico no cuidar de tudo e de todos, com o mesmo cuidado dedicado aos filhos e às crianças. Considera que os saberes utilizados na escola e em casa também se relacionam, buscando ensinar de forma tranquila e lúdica. Comenta que os recursos pedagógicos oferecidos pela instituição são poucos, sendo necessário preparar e confeccionar muitos materiais.

Ao escutarmos atentamente as experiências de Ametista, Madrepérola, Pérola, Turquesa e Esmeralda em suas entrevistas, percebemos um cenário muito complexo, onde o trabalho como professoras se mistura com as demandas da maternidade, criando uma sobrecarga que vai muito além das horas em sala de aula. O que elas nos contam revela que o peso de suas funções e responsabilidades é imenso, afetando não só a qualidade da educação que conseguem oferecer, mas também a saúde e o bem-estar delas próprias.

4.2 Dimensão profissional da sobrecarga

A dimensão profissional da sobrecarga surge como um fator central nos relatos das entrevistadas, permeando suas rotinas diárias e extrapolando os limites da sala de aula. Uma das primeiras constatações é a extensão da jornada de trabalho profissional, que muitas vezes não se limita às horas contratuais. Ametista, por exemplo, com uma carga horária de 40 horas, considera seu tempo de trabalho extenso e “muito puxado. A necessidade hoje do capitalismo faz a gente trabalhar mais do que a gente suporta e acaba excedendo”. Turquesa também relata trabalhar em regime de 40 horas, mais 14 horas excedentes, evidenciando uma realidade de longas horas dedicadas à profissão.

A Educação Infantil, em particular, exige muito das professoras. Trata-se de um trabalho que une o cuidar e o educar, num movimento inseparável, exigindo uma atenção que ultrapassa a técnica e envolve a escuta, a presença e o afeto. Como afirma o Ministério da Educação, “é fundamental que a professora organize o tempo e o espaço da ação pedagógica sem negar as situações inesperadas” (Brasil, 2016, p. 76). Essa orientação, embora importante, coloca nas educadoras uma responsabilidade emocional contínua. Para aquelas que também são mães, a necessidade de organização e atenção se estende para além da escola, alcançando a rotina familiar, onde outras urgências também demandam tempo e cuidado.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil vai muito além de aplicar conteúdos. Como lembra Kramer (1996), educar crianças pequenas exige uma prática comprometida com o respeito às infâncias, com a criação de espaços seguros, acolhedores e culturalmente significativos. Isso requer planejamento constante, seleção de materiais, adaptação às necessidades individuais e construção de vínculos. Como reforça o MEC, é preciso reconhecer que “as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento” (Brasil, 2016, p. 9). Nesse sentido, o envolvimento da professora não termina com o fim da aula. Muitas continuam o trabalho em casa, revisando planejamentos, ajustando propostas, pensando nas crianças. Esse investimento, embora necessário, rouba o tempo do descanso e invade o espaço da vida privada.

Hirata (2016) denomina isso de “jornada interminável”, quando o tempo do trabalho e o tempo do cuidado se fundem, apagando as fronteiras entre vida profissional e pessoal. Para essas mulheres, a sensação de estar sempre devendo algo, seja à escola, seja à família, gera sofrimento. A sobrecarga, nesse contexto, não é apenas o acúmulo de tarefas, mas o reflexo de uma estrutura social que ainda distribui de forma desigual o trabalho do cuidado e cobra, especialmente das mulheres, uma dedicação total sem pausas, sem descanso, sem reconhecimento.

A sobrecarga profissional, um dos principais pilares dessa jornada interminável, é sentida intensamente pelas professoras, especialmente em razão das demandas burocráticas crescentes e da insuficiência de tempo para o planejamento pedagógico dentro da própria jornada de trabalho no CMEI. Madrepérola articula essa realidade com clareza, descrevendo o desafio de conciliar as exigências institucionais com a atenção às crianças:

Não, não dá tempo, porque são várias questões que a gente tem que dar conta. A gente tem que estar planejando. São muitos documentos hoje que são exigidos, muito relatório, muito papel. Então a gente acaba ficando sobrecarregada e sem tempo, até na sala de aula, até para as crianças mesmo. Porque aí a criança vem e fala com a gente, e a resposta é: não, não, eu estou fazendo relatório, agora eu não posso escutar, eu tenho que anotar isso aqui, se não depois não lembro, peraí! E aí você acaba às vezes não conseguindo nem fazer o relatório de bordo devido ao cuidado com as crianças (Madrepérola).

A necessidade de levar trabalho escolar para casa é um ponto sobre o qual concordam todas as entrevistadas. Ametista afirma que “não tem como você trabalhar numa sala de aula e desenvolver todas as suas tarefas, as suas atividades ali dentro”, dedicando cerca de dez horas semanais no espaço doméstico para atividades como pesquisa e confecção de materiais.

Madrepérola também relata levar trabalho para casa para “estar pesquisando. Tem que estar procurando coisas para fazer com as crianças”, como analisar músicas e histórias.

Turquesa diz que precisa levar trabalho do emprego para fazer em casa sempre, pois não consegue “fazer nada na sala, pelo fato das minhas crianças serem pequenas”. Pérola também fala sobre essa necessidade: “na escola não tem como a gente fazer um planejamento de aula, não tem como planejar e fazer uma atividade, pesquisar uma brincadeira para fazer com as crianças, pesquisar uma história para poder contar”. Esmeralda complementa, afirmando que “não dá tempo de cumprir dentro da instituição” as diversas tarefas.

Nesse contexto de sobrecarga burocrática, o portfólio emerge como um instrumento avaliativo central na Educação Infantil, que, embora valorizado por sua capacidade de documentar o desenvolvimento das crianças, exige uma elaboração meticulosa por parte das docentes. De acordo com Giustina (2024), ele se configura como uma coletânea significativa dos trabalhos e percursos de aprendizagem das crianças, que ilustra seus esforços e avanços, promovendo, inclusive, a autoavaliação. Contudo, a natureza dessa ferramenta, que abrange desde produções autorais das crianças até registros processuais, relatórios e observações dos professores, transforma-se em um dos componentes do “excesso de papelada”.

Conforme o relato da professora Madrepérola, essa realidade materializa-se em sua vivência: “O que eu vejo mais sobrecarga na questão do ensino municipal é essa questão da papelada. Muito papel, muita coisa, muita exigência, ainda a questão pedagógica e os cuidados com a criança, e mais a rotina diária com elas. Então, tudo isso gera uma sobrecarga”. Esse depoimento reflete a intensificação das demandas burocráticas que acompanham a prática docente, transformando o que deveria ser uma ferramenta de apoio em mais um trabalho extra.

A criação do portfólio exige uma série de atividades intensivas para as professoras, as quais vão além da simples coleta de trabalhos. Em vista de que as crianças da Educação Infantil ainda não possuem habilidades de leitura e escrita, a docente assume a responsabilidade central pela sua elaboração, o que inclui o registro detalhado do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico de cada aluno, bem como a interpretação e organização de suas expressões como desenhos e colagens. Além disso, a professora deve garantir que o portfólio contenha elementos variados, como fotografias, ditados e resumos de reuniões, demandando um acompanhamento contínuo e a transcrição de falas e observações, o que consome tempo valioso dentro e fora da jornada escolar.

A insuficiência de recursos pedagógicos também contribui para a sobrecarga, exigindo que as professoras invistam tempo e, por vezes, recursos financeiros próprios para suprir as necessidades de suas atividades com as crianças. Ametista aponta que “parte mais do professor adquirir esses recursos, seja ele no papel, confeccionado por nós, ou seja, ele comprado”. Turquesa relata que “os brinquedos que eu tenho na minha sala foi eu que providenciei”, comprando materiais como blocos de montar e forminhas. Pérola também destaca a escassez de recursos, mencionando que procura criar os seus próprios recursos, “sempre com coisas simples do dia a dia”. Essa realidade impõe uma demanda adicional de trabalho criativo e manual fora do horário regular.

A sobrecarga profissional das professoras é muito mais do que apenas um acúmulo de tarefas. Ela atinge a autonomia e o seu reconhecimento enquanto profissionais e sua percepção de competência no exercício da docência. Mesmo empenhadas em realizar um trabalho de qualidade, muitas se deparam com limitações estruturais e decisões hierárquicas que comprometem sua liberdade de atuação. Esse sentimento foi relatado de forma marcante por Pérola, cuja fala revela o impacto emocional e simbólico da negação de sua autoridade docente:

O grupo gestor chamou o pai para conversar e disse que eu não tinha autonomia, não tinha essa abertura, liberdade de falar com pais e responsáveis, que eu não devia ter conversado com ele diretamente sem comunicar meus superiores. Tirou completamente a minha autoridade de professora, de profissional, e isso fez com que eu me sentisse um nada diante do pai.

Essa vivência de ter a “autoridade de professora, de profissional” retirada, como a Pérola descreveu, ecoa a frustração da Ametista em não conseguir oferecer o apoio especializado que as crianças necessitam, devido à falta de respaldo institucional. Soma-se a isso a “impotência” sentida por Turquesa ao não ter autonomia para desenvolver seus projetos pedagógicos da forma que acredita ser a melhor. Tudo isso revela uma dimensão subjetiva da sobrecarga que vai para além do visível, afetando a identidade e o propósito dessas profissionais.

Na perspectiva de Hypolito (2020), a autonomia docente tem sido gradualmente redefinida sob a lógica dos dispositivos de regulação e controle da gestão educacional, que deslocam o foco da formação crítica para a responsabilização individual por metas e resultados. Para o autor, essa transformação fragiliza a autonomia profissional ao submetê-la a critérios externos de desempenho, tensionando o sentido do trabalho docente e contribuindo para o sofrimento dos professores.

Outro aspecto relevante é a percepção de falta de apoio adequado no ambiente profissional. Pérola deixa bem claro a dificuldade de trabalhar sozinha com 22 crianças no Maternal 1, especialmente pela ausência de profissional de apoio. Madrepérola também sugere que a divisão de tarefas após a implementação do profissional de apoio e do pedagogo gerou mais sobrecarga para a pedagoga, pois tarefas como a documentação pedagógica não podem ser realizadas em conjunto como antes. Esse relato de Madrepérola ecoa as preocupações levantadas na pesquisa de Costa (2020), que identificou a “múltipla jornada” das professoras da educação básica, que acumulam funções profissionais com as responsabilidades de “donas de casa, mães e esposas”.

A sobrecarga de trabalho na educação infantil, percebida por essas mães professoras, vai muito além do desgaste físico e da falta de tempo; ela atinge profundamente o bem-estar emocional e mental. Ametista, por exemplo, nos conta que se sente “sobrecarregada a todo o momento”, vivenciando cansaço constante, cobranças de todos os lados e uma profunda angústia por não ter tempo para si mesma. Madrepérola relata que se sente esgotada e sem momentos de lazer, e detalha como as demandas de atividades na educação infantil, como os projetos, invadem seu tempo pessoal e de descanso:

Já tem um ensaio para um projeto, né? Tem sempre alguma programação dentro da rotina, como por exemplo, cumprir com a escala da contação de história no pátio. Não dá para fazer outra coisa que você poderia estar fazendo dentro da sala. Então, acaba ficando para o final de semana, para o sábado e às vezes até para o domingo mesmo, ou para esses feriados que a gente tem prolongado, quando aproveitamos para realizar algumas atividades da escola (Madrepérola).

Turquesa reforça essa percepção, relatando sentir-se sobrecarregada especialmente quando há projetos e eventos escolares. Pérola expressa a intensidade da rotina escolar, classificando-a como “horrível, estressante. Muito ruim. Muito desgastante”. Já Esmeralda descreve a sobrecarga como um resultado direto das muitas tarefas com prazos apertados e da impossibilidade de realizar o trabalho burocrático dentro do expediente da instituição. Esse cenário se alinha ao que Viegas (2022, p. 1) aponta, indicando que o trabalho docente, em tempos de “reformas neoliberais” e “mudanças na produção econômica” tem acarretado “novas e complexas responsabilidades” para os professores.

As professoras relatam o esgotamento e o cansaço extremo, mencionando colegas “esgotadas e adoecidas, chorando, se acabando de chorar” ou afastadas por problemas de saúde, denuncia Pérola. Essa realidade corrobora as pesquisas que identificam o adoecimento como um desfecho comum das condições de trabalho docente (Rebolo et al., 2020, p. 239). Em sua pesquisa, Costa (2019) explicita a relação entre a multiplicidade de atividades

desempenhadas pelas professoras e o consequente adoecimento profissional, como a Síndrome de Burnout. Essa síndrome, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, é uma das manifestações extremas da sobrecarga contínua vivenciada por muitos docentes. Já a pesquisa de Meireles (2019) com professoras da educação infantil demonstra claramente como a naturalização do trabalho doméstico e da educação de crianças como tarefas femininas implica em uma grande sobrecarga e contribui para o adoecimento das docentes.

A análise das entrevistas revela que a sobrecarga de trabalho das mães professoras na educação infantil em Caldas Novas, Goiás, é um fenômeno evidente. Aspectos inerentes à profissão, como a extensa jornada de trabalho, as elevadas demandas burocráticas, a falta de tempo para planejamento dentro do expediente e a insuficiência de recursos pedagógicos e apoio profissional, se somam às intensas responsabilidades domésticas e ao cuidado com os filhos. Essa convergência de demandas resulta em sobrecarga física, emocional e mental, impactando a qualidade de vida e o bem-estar dessas profissionais.

4.3 Dimensão doméstica da sobrecarga

A sobrecarga de trabalho doméstico é uma expressão persistente da desigualdade de gênero nas famílias brasileiras, uma realidade que, infelizmente, costuma ser naturalizada e atribuída às mulheres como se fosse uma extensão “natural” de seu papel familiar e afetivo. Como Camarano (2023) destaca, “cuidar custa tempo e dinheiro” e pode gerar perdas significativas na vida das mulheres, seja na inserção no mercado de trabalho, na educação ou na saúde física e emocional. Nossas entrevistas com as mães professoras mostram que a sobrecarga de trabalho doméstico é um aspecto central da rotina delas, e a ausência de apoio, até mesmo remunerado para essas tarefas é uma realidade comum entre elas. Ametista, por exemplo, expressa isso de forma muito clara:

Eu me sinto sobrecarregada a todo o momento. A gente chega numa fase que a gente tá muito, é muito cansada. Muita cobrança de todos os lados, tanto do profissional quanto meus objetivos na minha casa, por ser eu a que realizo todo o trabalho na esfera doméstica. Não tenho uma diarista, não tenho alguém para me ajudar. E aí às vezes eu chego em casa cansada do meu dia a dia, cansada da minha correria e não poder parar ali um momento, dar atenção ou de cuidar de mim.

Essa fala da Ametista ressalta como a carga de cuidar da casa recai totalmente sobre ela, sem apoio de trabalho para essas atividades, uma realidade que Madrepérola também compartilha, afirmando, como mãe solo, que “todo o trabalho doméstico, toda a questão do planejamento de tudo, eu quem tenho que estar decidindo e estar à frente. Sempre sou eu

mesma”. Esmeralda igualmente vivencia essa situação, relatando: “não tenho empregada doméstica e nem diarista”, o que explicita que a responsabilidade integral pelas demandas do lar recai sobre ela.

Mesmo Pérola e Turquesa, que compartilham algumas responsabilidades domésticas com seus respectivos parceiros, mencionam o volume e a demanda constante dessas tarefas. Pérola detalha as atividades que compreende como trabalho doméstico: “varrer uma casa, lavar um banheiro, limpar a poeira dos móveis. Trocar a roupa de cama, colocar a roupa na máquina, colocar no varal e tirar do varal, dobrar, guardar”, ilustrando a multiplicidade de ações envolvidas na manutenção do lar. Turquesa, embora conte com a ajuda da filha em algumas tarefas pontuais, como tirar o pó e lavar a pia, também não possui auxílio regular.

Um aspecto central da sobrecarga reside na intrínseca ligação entre as demandas domésticas e profissionais, demonstrando uma fronteira tênue e frequentemente invadida. Todas as entrevistadas relatam levar trabalho escolar para casa devido à insuficiência de tempo na jornada profissional. Ametista explicita essa necessidade: “não tem como você trabalhar numa sala de aula e desenvolver todas as suas tarefas, as suas atividades ali dentro. Há uma pesquisa ou até mesmo a confecção de um material para trabalhar em sala. Você necessita fazer fora do horário de trabalho”. Essa prática, comum a todas, estende a jornada de trabalho para além do horário formal, utilizando o tempo que poderia ser destinado ao descanso ou às responsabilidades domésticas.

Por outro lado, as tarefas domésticas também demandam tempo que poderia ser dedicado ao trabalho profissional ou ao autocuidado. Madrepérola descreve a simultaneidade de suas ações em casa: “ali tem dias que a gente fica esgotada, porque aí você olha, tá lavando o banheiro, estendendo a roupa, fazendo a comida. Então, às vezes, são três, quatro, até cinco coisas que a gente está mexendo ao mesmo tempo”. Essa realização multifacetada das tarefas domésticas, somada à necessidade de realizar trabalho escolar em casa, intensifica a sensação de sobrecarga e a dificuldade de dedicar atenção exclusiva a cada atividade.

A responsabilidade pelo cuidado dos filhos emerge como um fator significativo na sobrecarga doméstica. Ametista, mãe de um filho de sete anos, prioriza o cuidado dele mesmo ao levar trabalho para casa: “Quando eu levo, eu tento priorizar primeiro o cuidado do meu filho, porque além de tudo, a gente é mãe, né? Então eu tento priorizar o cuidar dele, o estar com ele”. Essa priorização, embora demonstre o vínculo materno, implica a postergação de outras necessidades, como o descanso e o trabalho profissional.

A demanda por cuidado no âmbito familiar manifesta-se com particular intensidade em diversas realidades, conforme ilustrado pelos relatos de mães e cuidadoras. Madrepérola,

por exemplo, mãe de uma filha com Transtorno do Espectro Autista, vivencia uma demanda de cuidado ainda mais intensa, impactando diretamente sua autonomia e tempo disponível. Conforme ela própria descreve: “a questão da autonomia, da fala, de tudo, ela depende dos meus cuidados e comandos. Tudo eu tenho que pedir para ela estar fazendo, tem que estar direcionando, tem que estar junto, tem que pegar firme em tudo, e cabe até ajuda física também, né?”. Essa necessidade constante de supervisão e assistência intensifica a já presente sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado (Camarano; Fernandes; Silva, 2023; Pinheiro 2023).

Similarmente, Pérola e Esmeralda, cada uma com dois filhos, relatam a demanda contínua por atenção, organização e suporte nas atividades escolares e cotidianas de seus filhos, ressaltando a necessidade de planejamento e a dedicação afetiva em suas rotinas. Além das responsabilidades parentais, a carga de cuidado se amplia para outras gerações. Ametista e Turquesa relatam prestar cuidados aos seus pais idosos, o que adiciona uma camada significativa de responsabilidade à dimensão doméstica da sobrecarga, gerando sentimentos de exaustão e dependência. Conforme pontua Biroli (2015), é crucial notar que, embora a necessidade de cuidados seja uma condição humana universal, a maneira como ela é assumida e os recursos disponíveis para seu suporte variam, agravando a vulnerabilidade de quem cuida, especialmente no caso das mulheres.

Segundo Bueno (2023), a chegada e a presença de crianças no lar alteram substancialmente o ritmo e o volume das tarefas diárias, transformando o cotidiano familiar em um espaço de intensa e variada dedicação. O cuidado, nesse contexto doméstico, abrange não apenas a satisfação das necessidades mais básicas, como a preparação de alimentos, higiene pessoal e a organização do ambiente, mas também o suporte emocional, o desenvolvimento de habilidades e o bem-estar integral de todos os membros da família. Constitui-se, assim, um trabalho que envolve uma interação contínua e complexa entre quem provê e quem recebe o cuidado, estabelecendo laços de interdependência, afeto, gratidão e apoio mútuo.

As narrativas das professoras revelam uma forte percepção de responsabilidade pelo trabalho doméstico e pelo cuidado familiar. Mesmo quando há alguma colaboração, como no caso de Pérola, que divide algumas tarefas com o marido, ou Ametista, que conta com a ajuda dos pais e do marido em momentos específicos, a organização e a supervisão geral das demandas domésticas frequentemente permanecem sob a responsabilidade materna. A dificuldade de Madrepérola em pedir ajuda ilustra essa internalização da responsabilidade: “eu tenho muita dificuldade nessa questão de pedir ajuda. É só em último caso. Já penso

assim: ah, mas todo mundo trabalha e faz as coisas. Porque tenho que chamar e pedir para lavar uma louça para mim?”.

Guimarães e Vieira (2020, p. 7) observam que, mesmo sendo essenciais para o funcionamento da vida cotidiana, muitas dessas tarefas sequer são reconhecidas como trabalho: “as atividades desempenhadas não costumam ser significadas como trabalho, ocupação regular ou profissão”, dizem as autoras. Isso quer dizer que aquilo que sustenta a vida: preparar comida, limpar a casa, cuidar dos filhos e dos idosos permanece, na maioria das vezes, invisível e desvalorizado, como se fosse apenas um gesto de amor ou dever familiar.

Essa lógica se conecta ao que Guimarães (2019) chamou de “cuidado como obrigação”. Ou seja, uma ideia profundamente enraizada de que cabe às mulheres, por afeto ou responsabilidade moral, dedicar-se ao cuidado dos outros, sem esperar qualquer retribuição. Camarano (2023) aponta que muitas mulheres acabam abrindo mão dos estudos, de oportunidades de trabalho e de seus próprios projetos para cuidar de filhos, pais ou outros familiares.

4.4 Interconexão entre sobrecarga profissional e doméstica

A ligação entre a sobrecarga profissional e doméstica configura-se como um tema central e recorrente nas narrativas das professoras entrevistadas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), revelando de maneira detalhada como as múltiplas exigências de seus trabalhos escolares se entrelaçam com as dinâmicas e responsabilidades de suas vidas no ambiente familiar. Essa relação demonstra como as responsabilidades e preocupações inerentes a cada uma dessas esferas inevitavelmente se estendem e exercem impacto significativo sobre a outra, frequentemente culminando em um ciclo exaustivo de sobrecarga física e mental que permeia o cotidiano dessas profissionais.

A docência na Educação Infantil, por sua própria natureza, exige uma abordagem integrada entre o cuidar, o brincar e o educar, reconhecida tanto na legislação quanto no campo teórico. Contudo, a materialidade dessa prática, muitas vezes marcada por uma história assistencialista e por concepções sociais da mulher como cuidadora nata, acarreta uma complexa sobrecarga para as professoras (Linhares; Costa, 2022). Esta realidade é intensificada pela ideia de que a docência é um trabalho feminino, que historicamente atribui à mulher o papel de educadora dedicada, afetiva e versátil, esperando que ela dê conta de todas as demandas das crianças e de suas famílias (Finco; Gobbi; Faria, 2015).

A análise das entrevistas, em particular a de Madrepérola, ressalta como as responsabilidades de cuidado fora do ambiente escolar se somam às exigências da profissão,

culminando em esgotamento físico e mental. De acordo com Dorna e Muniz (2018), o maternar é, em si, uma atividade de trabalho complexa, que demanda competências específicas e gestão, indo além de uma noção instintiva. Para muitas professoras, essa é uma realidade não perceptível, como evidenciado no relato da Madrepérola. A docente não tinha parado para pensar na sobrecarga em casa até ser questionada, pois essa sempre foi a sua realidade como mãe solo. Ela percebe que a mulher é socialmente esperada para dar conta de tudo: casa e trabalho fora, realizando múltiplas tarefas simultaneamente.

Essa percepção da sobrecarga, que se manifesta na realização de múltiplas tarefas ao mesmo tempo, impacta diretamente a capacidade da professora de se dedicar plenamente às atividades, tanto profissionais como pessoais.

No ambiente escolar, essa sobrecarga se manifesta de diferentes formas. A professora de Educação Infantil frequentemente se vê como a única responsável por diversas questões relacionadas às crianças, estendendo o escopo de seu trabalho para além do pedagógico. Madrepérola ilustra essa situação ao afirmar que existe “a percepção de que apenas a escola e o professor são responsabilizados por observar e solucionar diversas questões relacionadas às crianças.” Essa expectativa, somada à rotina diária com as crianças e às exigências pedagógicas, contribui para intensificar a sobrecarga. Além disso, as demandas administrativas, muitas vezes extensas, adicionam uma camada de trabalho que poderia ser compartilhada com as profissionais de apoio à educação infantil. A professora destaca: “em grande parte, a documentação pedagógica, por exemplo, o relatório diário de sala, também tem que ser a gente. Elas poderiam realizar as atividades do planejamento, elas poderiam ajudar na realização ao invés de apenas acompanhar, mas algumas se opõem, alegando não ser sua função”. A ausência de apoio para essas tarefas, a falta de autonomia de outros profissionais para compartilhá-las, recaem pesadamente sobre as professoras.

Portanto, a compreensão do trabalho docente na Educação Infantil deve considerar a complexa interação entre as responsabilidades profissionais e pessoais, especialmente para as mulheres, que compõem a maioria deste corpo docente. Reconhecer e combater a ideia de que o cuidado não é um trabalho naturalmente feminino é fundamental para garantir não apenas a valorização profissional das educadoras, mas também a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, que merecem profissionais plenamente engajadas e com condições dignas de trabalho.

Essa discussão sobre a sobrecarga imposta pela dupla jornada do cuidado permeia as experiências das professoras e a necessidade de levar trabalho escolar para o ambiente doméstico emerge como um fator crucial nessa interconexão. Ametista, por exemplo,

descreve a impossibilidade de realizar todas as suas tarefas e atividades dentro da sala de aula. Ela salienta que a pesquisa e a confecção de materiais são frequentemente realizadas fora do horário de trabalho, dada sua jornada profissional extensa, o que, por vezes, só permite a realização dessas tarefas a partir das 22h. Turquesa reforça essa realidade, explicando que gasta de 4 a 5 horas semanais em trabalho escolar em casa. Já em época de fechamento de documentação, esse tempo se estende: “se eu gasto cinco horas cada noite, de quatro a cinco horas, por exemplo, eu pego seis horas da tarde e vou terminar lá para meia noite. Aí, se eu faço esses três dias seguidos, aí é umas quinze horas por semana”.

Nesse sentido, Esmeralda destaca o fato inevitável de levar o trabalho escolar para o ambiente doméstico, devido à rotina e burocracia na educação infantil: “porque a rotina na educação infantil é extensa. São tantos papéis, tanta burocracia. Tem todo o cuidado que nós precisamos ter com as crianças, que demanda tempo, que não dá tempo de cumprir dentro da instituição. Então levo pra realizar em casa.” Ela detalha que, no espaço doméstico, dedica no mínimo oito horas semanais a atividades escolares, que incluem a elaboração de relatórios e planos de aula, além da pesquisa de materiais. Essa extensão do trabalho profissional para o espaço privado, para Esmeralda, frequentemente invade seu tempo familiar e pessoal, gerando, inclusive, insatisfação nos filhos que demandam sua atenção.

Principalmente minha filha, ela sente muito. Às vezes ela me chama pra fazer alguma atividade, eu falo, não, filha, a mamãe precisa cumprir, eu preciso entregar. E às vezes ela chora. Então assim, é muito ruim. Às vezes a gente fica até frustrada. Porque, por não dar a atenção necessária. Porque o espaço de casa realmente teria que ser pra minha, pra mim e pra minha família. E o meu trabalho, muitas vezes, tem que ser priorizado pra eu conseguir, eh, cumprir com os prazos estabelecidos.

A extensão da jornada profissional para o lar, impulsionada pela demanda de planejamento, burocracia e preparação de recursos que não podem ser integralmente realizados no tempo de trabalho formal, implica subtrair tempo do descanso e da vida familiar para cumprir as obrigações pedagógicas. Essa indistinção entre os âmbitos profissional e pessoal intensifica a percepção de uma carga exaustiva, como também observado por Costa (2020).

Por outro lado, as demandas e preocupações do âmbito doméstico exercem uma influência igualmente poderosa sobre o desempenho e a disponibilidade profissional. Ametista, como principal responsável pela renda e pelo cuidado do filho, prioriza as necessidades da criança, realizando o trabalho escolar somente após ele dormir. Madrepérola, mãe solo de uma criança com necessidades especiais, descreve uma rotina “muito corrida, muito difícil”, que impacta seu tempo para estudo e autocuidado, com as demandas da filha

permeando suas atividades profissionais. A expectativa social de que as mulheres assumam a maior parte das responsabilidades domésticas e de cuidado com os filhos, conforme discutido por Meireles (2020), inevitavelmente se soma às exigências da profissão, ampliando a sensação de sobrecarga profissional.

Pérola, apesar da divisão de tarefas com o marido, sente que a intensidade do trabalho escolar a impede de dar atenção integral aos filhos quando precisa trabalhar em casa, gerando sentimentos de culpa e fazendo com que ele assuma mais responsabilidades no lar. Esmeralda vivencia a constante necessidade de conciliar as responsabilidades profissionais com os cuidados com os filhos e as tarefas domésticas, chegando a ter que “abrir mão de levar meus filhos em alguma atividade para conseguir dar conta dos meus afazeres da escola”.

Essa interferência entre as esferas profissional e doméstica gera um ciclo de sobrecarga no qual o tempo dedicado a uma área frequentemente subtrai tempo e energia da outra. A impossibilidade de se desligar completamente das responsabilidades profissionais no lar reduz o tempo para o descanso, para a atenção familiar e para as tarefas domésticas, levando Ametista a questionar quando terá tempo para si. Madrepérola sente-se constantemente sobrecarregada por ter que dar conta de tudo ao mesmo tempo, sem tempo para lazer ou descanso. Pérola descreve a rotina tumultuada e a falta de tempo para se dedicar adequadamente às atividades profissionais e pessoais, gerando-lhe desconforto e exaustão mental. Esmeralda sente-se como se falhasse por não conseguir cumprir todas as responsabilidades profissionais e domésticas, com a sobrecarga invadindo seu espaço pessoal. Essa experiência, na pesquisa Meireles (2019), é sintetizada da seguinte forma:

As precárias condições de trabalho nas escolas, as extensas jornadas, remuneração insuficiente, além das altas demandas familiares, pelas quais as mulheres são as principais, senão as únicas responsáveis, levam essas professoras a realizarem um alto esforço, tanto físico como mental, acarretando uma enorme sobrecarga de trabalho, uma vez que, mesmo inseridas no mercado trabalho, as tarefas domésticas, as quais deveriam ser de responsabilidade de todos, continuam sendo realizadas somente por elas (Meireles, 2019, p. 56).

Portanto, a interconexão entre a sobrecarga profissional e doméstica é uma realidade palpável na vida dessas professoras, onde a necessidade de estender o trabalho escolar para o lar e a influência das demandas familiares no desempenho profissional criam um ciclo vicioso de exaustão física e mental. A percepção de que a carga horária profissional é insuficiente para dar conta das demandas, a burocracia excessiva e a falta de recursos pedagógicos adequados no ambiente escolar contribuem significativamente para a perpetuação desse ciclo, impactando negativamente o bem-estar e a qualidade de vida dessas profissionais da educação infantil.

Como aponta Oliveira (2007, p. 81), a docente da Educação Infantil precisa ser capaz de lidar com as complexidades do mundo contemporâneo, impactando as relações parentais e o desenvolvimento infantil, o que exige uma constante reflexão sobre sua prática profissional e “investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno”. Essa necessidade de reflexão, planejamento e estudo não se encerra ao final do expediente escolar, demandando tempo e energia. A organização do material pedagógico, por exemplo, é um trabalho que demanda dos professores “empenho e dedicação de muitas horas de trabalho”.

Ademais, a natureza do trabalho na Educação Infantil, que integra intrinsecamente o cuidar e o educar, pode dificultar a separação entre as demandas profissionais e domésticas, sobretudo para as professoras que também são mães. A construção social da responsabilidade e da disponibilidade das mulheres para o trabalho doméstico e de cuidado faz com que transitem constantemente entre o trabalho remunerado na escola e o não remunerado em casa. Segundo Oliveira (2007), a atuação da professora na Educação Infantil no cenário contemporâneo demanda uma capacidade de navegar nas complexidades e nas rápidas transformações do mundo atual, que inegavelmente afetam as dinâmicas familiares.

4.5 Quando o trabalho não termina: a extensão do fazer docente ao espaço doméstico

Ao observar as rotinas narradas pelas professoras, torna-se evidente que a jornada de trabalho frequentemente ultrapassa os limites físicos da escola, adentrando o espaço doméstico e mesclando-se, de forma quase indissociável, com a vida pessoal. Essa dinâmica, onde o trabalho parece não ter um ponto final definido, é claramente ilustrada pelas palavras das próprias professoras. Madrepérola, por exemplo, menciona iniciar o dia preparando material para as aulas, indicando que parte do planejamento é realizada fora do horário de trabalho. Pérola relata que as tarefas da escola, “vira e mexe, tem que fazer no espaço doméstico”, evidenciando a dificuldade em separar completamente a vida profissional da pessoal. A própria Esmeralda expressa essa realidade de forma clara: “porque não dá tempo de cumprir dentro da instituição. Então levo pra realizar em casa. Geralmente realizo isso depois que já terminei minhas atividades de casa, já auxiliei os filhos, já tá tarde, já estou cansada, mas é o momento da noite que eu vou concluir tudo.”

A intensificação e a sobrecarga do trabalho são elementos centrais que levam à extensão das atividades docentes para o ambiente doméstico. Viegas (2022) destaca que o trabalho docente é marcado por condições de sobrecarga, pois a jornada formal muitas vezes não é suficiente para abarcar todas as demandas da profissão, forçando as professoras a

dedicarem tempo adicional em casa. Essa necessidade de levar trabalho para casa, como planejamento e correção de atividades, desmistifica a ideia de que a atuação do professor se limita ao tempo na escola.

Em sua entrevista, Madrepérola aponta para o início da jornada antes mesmo de chegar à instituição de ensino, mencionando que “inicia o dia preparando material para as aulas”. Essa constatação revela uma dedicação que antecede o tempo formalmente dedicado ao trabalho, indicando uma antecipação das tarefas pedagógicas no ambiente doméstico. A prática de levar o trabalho para casa e iniciá-lo antes ou continuá-lo após o expediente escolar é um ponto crucial na compreensão da extensão do fazer docente ao espaço doméstico. Borsoi (2012), entre outros, também evidenciou em sua pesquisa a extensão da jornada de trabalho dos professores para o espaço domiciliar.

A preparação de materiais didáticos e o planejamento de aulas são atividades que, frequentemente, acabam transbordando os limites da jornada escolar e invadindo o ambiente doméstico. Percebemos que essa realidade é um reflexo direto das condições de trabalho enfrentadas pelas professoras. Dias (2022), em sua dissertação, abordou essa questão, ressaltando que:

Foi mencionado pela maioria das participantes que os desafios no que diz respeito a estrutura do local de trabalho e de planejamento é uma barreira que atrapalha muitas professoras mães que desejam manter trabalho segregado do lar. Essa dificuldade é visível ao longo dos anos, pois muitas delas precisam realocar materiais e disponibilizar tempo de planejamentos em casa, causando uma intensificação do trabalho (Dias, 2022, p. 54).

Essa constatação também foi apontada pelas professoras Turquesa, ao mencionar que precisa fazer o plano de aula, atividades e pesquisas em casa, dedicando cerca de cinco horas semanais para isso; pela professora Pérola, quando explica que não consegue fazer planejamento de aula, criar atividades, pesquisar brincadeiras e histórias, nem confeccionar materiais durante suas oito horas de trabalho na escola, sendo tudo isso realizado em casa: “não tem como fazer isso durante as minhas oito horas de trabalho na escola. Então isso é tudo feito em casa, o diário, o planejamento, a preparação de material”. E por Esmeralda, que declara levar trabalho da escola para casa por não haver tempo suficiente para realizá-lo na instituição, fazendo essas tarefas geralmente à noite.

Uma professora entrevistada por Meireles (2019) expressa a expectativa social de que a mulher, ao chegar em casa, deve continuar seu trabalho doméstico, sendo isso visto como uma obrigação. A extensão do trabalho para o lar muitas vezes não é vista como uma sobrecarga adicional para as mulheres professoras, mas sim como uma parte natural de seus

papéis. Hypolito (2020) também destaca essa conexão histórica entre a feminização do magistério e as expectativas sociais em relação ao trabalho feminino.

A sobrecarga resultante da extensão do trabalho para o lar pode prejudicar seriamente a saúde física e mental dos docentes. Facci e Urt (2017), em sua obra “Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor”, destacam como as condições de trabalho, incluindo a sobrecarga, contribuem para o sofrimento e o adoecimento desses profissionais. Santos e Facci (2012) também apontam a “invasão do espaço domiciliar” como um fator determinante do mal-estar docente. Essa dificuldade em se desligar das demandas do trabalho e a necessidade de usar o tempo de descanso para trabalhar podem levar à exaustão e ao adoecimento. A fala de Pérola ilustra essa situação ao expressar a angústia de precisar priorizar as demandas profissionais, muitas vezes com prazos, e a consequente sensação de não conseguir estar totalmente presente para seus filhos.

A sobrecarga resultante da extensão do trabalho docente para o espaço doméstico pode, como temos afirmado, trazer consequências significativas para a saúde física e mental das professoras. Facci e Urt (2017) destacam que as condições laborais marcadas por excesso de tarefas, pressão por resultados e falta de tempo adequado para o descanso contribuem diretamente para o sofrimento psíquico da categoria. Viegas (2022), ao abordar esse tema, ressalta que a invasão do espaço doméstico é um dos fatores que mais impactam o bem-estar docente, uma vez que impede a desconexão com as demandas da escola mesmo fora do expediente. A necessidade de cumprir prazos, elaborar relatórios ou planejar aulas durante momentos que deveriam ser dedicados ao descanso contribui para um estado de exaustão contínua. A fala da professora Pérola expressa com clareza essa tensão, revelando o peso emocional desse cotidiano atravessado por sobrecargas:

Acredito que eu leve umas oito horas por semana, realizando trabalho escolar, quando é época de fechar documentos e tal. Bem mais. Já fiquei, tipo, sábado e domingo, fazendo coisas de escola, o dia todo. Assim, pra pra preparar o almoço, às vezes, lavar uma louça, pra não deixar as coisas ficarem acumuladas, pra entregar as coisas a tempo e a hora.

A professora Ametista afirma explicitamente que sempre leva trabalho para casa, ressaltando a impossibilidade de separar completamente a vida profissional da pessoal. Ela descreve sua rotina em casa, priorizando o cuidado com o filho e dedicando-se às tarefas profissionais após ele dormir. Essa organização demonstra a necessidade de conciliar as demandas da maternidade com as responsabilidades do trabalho, uma realidade também observada nas discussões sobre a dupla jornada feminina (Ávila, 2021; Meireles, 2019). A fala de Ametista ao final da entrevista sugere um peso emocional significativo associado a

essa sobrecarga, ecoando a necessidade de um olhar mais cuidadoso do poder público para com os profissionais da educação.

Madrepérola também compartilha a experiência de levar trabalho para casa, mencionando que, apesar de ter um horário para atividades pedagógicas no contraturno, a quantidade de serviço é grande, incluindo pesquisa e preparação de materiais. A necessidade de terminar tarefas como relatórios em casa, muitas vezes em detrimento do convívio com a filha, é claramente expressa. Ela relata que sua filha percebe e verbaliza esse problema, demonstrando que a extensão do trabalho para o lar influencia as relações familiares.

A experiência da Madrepérola ilustra perfeitamente essa questão. Ela relata que, mesmo tendo um horário dedicado a atividades pedagógicas no contraturno da escola, a quantidade de serviço é tão grande que simplesmente não dá para dar conta de tudo. É desde a pesquisa e preparação de materiais até os inúmeros relatórios exigidos. Essa realidade a obriga a levar trabalho para casa, o que, conseqüentemente, acaba consumindo o tempo que deveria ser dela e da família. Ela compartilha como a extensão do trabalho para o ambiente doméstico afeta seu convívio com a filha:

No momento que eu deveria estar convivendo com ela, não é possível devido às atividades do trabalho que levo para fazer em casa. Ela fala mesmo. Às vezes ela não compreende bem essa questão, essa dinâmica. Quando ela me chama, já falo: filha, a mamãe tem que terminar esse relatório, a mamãe tem que montar isso aqui. E aí acaba que demanda esse tempo em casa, e o que deveria ser feito ali, a gente deixa para um próximo momento, porque a prioridade devido a grande cobrança acaba sendo, às vezes, o serviço escolar (Madrepérola).

A rotina de Turquesa revela uma intensa jornada que se inicia antes do amanhecer e se estende para além do horário escolar. Embora ela conte com apoio na sala de aula, a preocupação com a compra de materiais para a escola fora do horário de trabalho indica uma extensão das responsabilidades para além do tempo formal. A exaustão mencionada por Turquesa e sua observação sobre professoras chorando na escola devido à sobrecarga reforçam a conexão entre a intensificação do trabalho e o sofrimento docente. Conforme constatado por Viegas (2022), a rotina dos professores da educação básica é marcada por jornadas intensas e sobrecarga de trabalho, fatores que levam a uma dedicação constante que se estende para além do ambiente escolar, adentrando o espaço doméstico e gerando condições propícias ao adoecimento.

Pérola também explicita a necessidade de levar trabalho escolar para casa, mencionando que algumas tarefas exigem mais tempo e dedicação do que outras. Conciliar as exigências da profissão com o cuidado dos filhos surge como um dos principais desafios em seu relato. Em suas palavras, transparece a culpa e a angústia por, muitas vezes, precisar

priorizar as demandas escolares em detrimento do convívio familiar. O trabalho pedagógico, segundo ela, costuma ser reorganizado nos finais de semana, o que compromete o tempo de descanso. Mesmo no ambiente doméstico, a mente permanece ocupada com as obrigações da escola. Quando compartilha a sensação de estar fisicamente presente em casa, mas emocionalmente absorvida pelo trabalho, Pérola traduz o quanto é difícil desconectar-se das responsabilidades docentes.

No caso de Esmeralda, ela declara que leva trabalho da escola para casa porque simplesmente não há tempo suficiente para cumprir todas as demandas dentro da instituição. A rotina na educação infantil é super extensa, cheia de papéis e burocracia que consomem um tempo que não se tem na escola. Por isso, a realização das tarefas profissionais, como planejar e preparar atividades ocorre, geralmente, à noite, depois que ela já finalizou as atividades domésticas e cuidou dos filhos. Essa extensão da jornada de trabalho para o lar gera um acúmulo de funções e invade o espaço pessoal e do lar. O sofrimento de ter o tempo de casa ocupado pelo trabalho é evidente na sua fala:

Minha filha, ela fica muito sentida. Muitas vezes, ela, ela me cobra, ela reclama, ela fala que só tenho tempo pro trabalho, que em casa o tempo seria dela, mas que o meu trabalho ocupa o meu tempo e isso deixa ela chateada. Eu sofro muitas vezes com isso, porque eu preciso conciliar as duas coisas. Mas eu me sinto invadida (Esmeralda).

Em conjunto, as falas de Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda corroboram o ponto principal das fontes consultadas sobre a intensificação do trabalho docente e a sobrecarga, que inevitavelmente levam à extensão do fazer docente ao espaço doméstico. A dificuldade em estabelecer limites entre a vida profissional e pessoal, a necessidade de realizar planejamento e correção de atividades em casa e o impacto dessa dinâmica nas relações familiares e na saúde mental são temas recorrentes em todas as entrevistas e nas discussões teóricas apresentadas.

Para muitas professoras, a jornada de trabalho não termina quando elas saem da escola. A linha entre a vida profissional e pessoal se torna tênue, pois a divisão sexual do trabalho historicamente atribui às mulheres a maior parte das responsabilidades domésticas. Como aponta Viegas (2022), a predominância feminina no magistério significa que inúmeras educadoras lutem para conciliar as exigências da sala de aula com o cuidado dos filhos, a manutenção do lar e outras tarefas familiares. Essa realidade impõe uma dupla jornada, e em muitos casos, como discute Ávila (2021) ao abordar as múltiplas funções de professoras como donas de casa, mães e esposas, pode se transformar em uma tripla jornada de trabalho.

4.6 Dimensão emocional e mental da sobrecarga

A interligação entre as responsabilidades profissionais e domésticas pode gerar uma considerável sobrecarga emocional e mental, que se manifesta em sentimentos de angústia, desconforto, impotência e frustração, bem como na percepção de um desgaste significativo. A intensidade do trabalho e a dificuldade em equilibrar as diversas responsabilidades são fatores centrais nesse desgaste (Camarano, 2023).

A percepção de desgaste emocional e mental emerge da constante necessidade de atender a múltiplas demandas, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. A dedicação extensa e, muitas vezes, ininterrupta às tarefas, somada à dificuldade em encontrar tempo para si, contribui para um quadro de exaustão. Conforme apontado por Fontoura (2023, p. 57),

Trabalhar excessivamente, em primeiro lugar, priva as mulheres de tempo. Tempo livre ou tempo para quaisquer outras atividades. Em segundo lugar, compromete a qualidade de vida e pode mesmo gerar problemas de estresse, depressão e de esgotamento físico e mental. Cabe lembrar que a responsabilidade pelo trabalho doméstico gera também a chamada “carga mental”: mesmo que as mulheres deleguem a execução de algumas tarefas a terceiros, as decisões, o planejamento e o gerenciamento em torno delas permanecem a seu cargo.

A dimensão emocional e mental da sobrecarga vivenciada pelas professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) aparece em seus relatos. A professora Ametista expressa sentir-se sobrecarregada a todo o momento, descrevendo um estado de cansaço extremo e uma cobrança constante tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Essa sobrecarga gera tristeza, como quando se questiona sobre o tempo para si enquanto pessoa, evidenciando a invasão da esfera profissional no seu bem-estar mental e emocional. A dificuldade em “dar conta de tudo e de ser uma boa mãe” também contribui para esse sentimento de sobrecarga.

O desgaste emocional e mental é intensificado pela natureza do trabalho, que exige atenção constante aos alunos, muitas vezes de forma individualizada, demandando que o serviço seja levado para casa e consumindo um tempo significativo. Ametista relata a impossibilidade de realizar todas as tarefas pedagógicas no horário de trabalho, sendo necessário dedicar horas extras em casa, subtraindo tempo do descanso e da convivência familiar. Essa extensão da jornada profissional para o lar é confirmada por Madrepérola e Pérola, que mencionam a necessidade de planejar aulas, pesquisar atividades e confeccionar materiais fora do expediente no CMEI.

Ametista expressa desconforto por não conseguir resolver todos os problemas das crianças em sala de aula, especialmente em relação a necessidades de acompanhamento médico e especializado que não são buscados pelos pais. Pérola compartilha um sentimento

semelhante diante da impossibilidade de desenvolver um bom trabalho devido à falta de profissionais de apoio adequados. A sobrecarga a leva a sentir-se estressada e a questionar como conciliar as demandas profissionais com as responsabilidades familiares e o tempo para si.

Esmeralda também vivencia a invasão do espaço pessoal pela demanda profissional, chegando a ter que “abrir mão de levar meus filhos em alguma atividade pra conseguir dar conta dos meus afazeres da escola”. Esse conflito gera nela sentimentos de culpa e de frustração por não conseguir dar a atenção necessária à família. A falta de reconhecimento e de um olhar mais cuidadoso para os profissionais da educação, conforme o desabafo de Ametista, agrava o sentimento de esgotamento e adoecimento.

A intensidade do trabalho vivenciada pelas professoras em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), somada às responsabilidades domésticas e de cuidado, historicamente atribuídas às mulheres, impõe um peso emocional e mental significativo. As docentes, em sua maioria mulheres, lidam com a constante necessidade de equilibrar essas diferentes esferas, o que resulta em uma dupla ou tripla jornada que se estende para além do ambiente de trabalho formal. Essa sobrecarga é agravada pela pressão para cumprir prazos e demandas burocráticas, pela preocupação com o bem-estar das crianças, muitas vezes assumindo um papel que se assemelha ao maternal, como destacado por Ametista: “elas chegam para nós muito carentes de pai, de mãe, de colo, de abraço”, e pela gestão de suas próprias responsabilidades familiares, resultando na percepção de falta de tempo para si e para o lazer.

E as pessoas falam: ah, mas o que você faz pra se divertir? Respondo: eu não tenho tempo. Não dá tempo porque é uma coisa da escola, ou é questão ligada à filha, ou é questão ligada a casa, então acaba que fica só aquilo ali, então não tem como você relaxar, extravasar, descansar, passear, pois tem sempre alguma coisinha que você tá fazendo (Madrepérola).

A escola, que idealmente seria um espaço de construção coletiva e apoio, frequentemente se transforma em um cenário de grande pressão devido à precariedade de recursos pedagógicos e infraestrutura, à desvalorização social da profissão e à necessidade de levar trabalho para casa. Conforme analisado por Costa (2020) em sua pesquisa sobre a realidade dessas profissionais, a perpetuação da responsabilidade feminina pelo cuidado, tanto remunerado quanto não remunerado, contribui para o adoecimento profissional, devido ao esgotamento físico, pois “trabalha em condições de violência, trabalha e o seu resultado não é visto, trabalha sem condições materiais, trabalha não sendo valorizada, trabalha e não é

reconhecida, trabalha cansada, trabalha, trabalha, trabalha e não abandona, mas, adoecer” (Costa, 2020, p. 131).

Essa constante demanda e a privação do tempo para o autocuidado culminam em um acentuado desgaste físico e psíquico, frequentemente pouco reconhecido. A sobrecarga de trabalho, tanto remunerado quanto não remunerado, impacta diretamente a saúde mental das professoras, gerando estresse, fadiga, e sentimentos de exaustão e impotência (Meireles, 2019). Tal cenário não raro se manifesta em sofrimento visível no ambiente de trabalho, como evidencia a professora Turquesa: “Lá na escola mesmo, eu passo nos corredores e vejo muitas professoras chorando, se acabando de chorar, e a diretora lá conversando. Isso aí é exaustão. E a pessoa não sabe como agir. É triste, né? Por causa da sobrecarga”. Essa percepção reforça a dimensão desafiadora de uma jornada que, ao priorizar incessantemente o bem-estar do outro, negligencia as necessidades fundamentais da própria cuidadora, impactando em sua saúde e qualidade de vida.

4.7 A gestão do tempo na rotina das mães professoras

As entrevistas mostram os desafios envolvidos no uso do tempo pelas professoras de educação infantil, marcado pela conciliação entre trabalho remunerado, afazeres domésticos e cuidado com os filhos. A carga mental e a falta de tempo são desafios constantes. As estratégias de organização do tempo das docentes variam, mas a busca por equilíbrio é uma preocupação comum. Pinheiro e Camarano (2023) ressaltam a importância de discutir políticas de cuidado que considerem as desigualdades de gênero e as demandas de tempo das mulheres, o que se relaciona com as vivências apresentadas nas entrevistas.

A rotina matinal das professoras frequentemente se inicia antes do amanhecer, com a conciliação das atividades domésticas e o cuidado com os filhos. Ametista relata: “nossa, eu acordo 5h para realizar atividades em casa e atividades domésticas. Me organizo e me arrumo para trabalhar. Acordo meu filho, levo ele para a casa da minha mãe”. Essa descrição evidencia a carga mental envolvida na organização do dia, que se manifesta no planejamento e execução simultânea de tarefas domésticas e profissionais. Guimarães e Hirata (2020) definem a carga mental como o esforço cognitivo necessário para gerenciar as demandas do cotidiano, o que se torna evidente na fala de Ametista ao detalhar suas atividades antes mesmo de iniciar o trabalho na escola.

Madrepérola compartilha essa experiência, relatando que enfrenta uma “grande dificuldade nas questões de horário”. Ela explica que, embora tudo tenha seu tempo determinado, a pessoa de quem cuida nem sempre possui essa mesma percepção, o que a

obriga a estar constantemente direcionando e supervisionando as atividades. Segundo Madrepérola, “tem que ser ali tudo eu, né?”, evidenciando a demanda constante por sua atenção para garantir que os horários sejam cumpridos. A necessidade de “cronometrar e estar direcionando” as atividades da filha, que possui autismo, ilustra a pobreza de tempo, conceito que se refere à percepção de não ter tempo suficiente para realizar todas as tarefas desejadas (Pinheiro, Camarano, 2023). Para lidar com essa escassez de tempo, Madrepérola optou pela redução da carga horária de trabalho. Conforme relata Ametista,

O tempo de trabalho no meio profissional é extenso, né? Considero muito puxado. A necessidade hoje do capitalismo faz a gente trabalhar mais do que a gente suporta e acaba excedendo. E acaba tendo cargas horárias muito puxadas. (...) não considero que o tempo de trabalho seja adequado para tanta demanda.

A percepção de que o tempo de trabalho profissional é insuficiente para dar conta de todas as responsabilidades é um sentimento também presente no relato de Madrepérola. Ela expressa que “não, não dá tempo, porque são várias questões que a gente tem que dar conta”, incluindo planejamento, documentos, relatórios e a grande quantidade de papel exigida, o que a leva a sentir-se sobrecarregada e com pouco tempo para dedicar até mesmo às crianças em sala de aula.

Pérola destaca a dificuldade em separar a vida pessoal da profissional, afirmando que, “na verdade, uma coisa tá ali juntinho com a outra, né? Às vezes não tem como a gente falar assim, separadamente”. Essa interconexão fica evidente em sua descrição da rotina matinal, que envolve tanto o cuidado com os filhos quanto a preparação para o trabalho. Esmeralda também aponta para essa sobreposição de papéis, mencionando as “muitas tarefas” e “muitas responsabilidades” que causam “incômodo” e a sensação de “falhar o tempo todo”. Conforme ela,

são muitas tarefas, são muitos afazeres, desde o cuidado com os filhos, muitas responsabilidades, o dar conta de todo o trabalho de casa, sabe, assim, o educar, o dar atenção, é o sentar, o olhar, o partilhar. São, muitas tarefas que, por não dar conta de cumprir todas, às vezes causa sofrimento. É como se a gente falhasse o tempo todo.

A análise do uso do tempo também envolve a reflexão sobre o tempo dedicado ao cuidado de si e ao lazer das docentes. Guimarães e Vieira (2020) exploram as diferentes formas de cuidado, incluindo o cuidado de si, que se revela como uma necessidade. Pérola aponta que o lazer é “pouco”, mencionando atividades como ir à casa da sogra, cuidar da avó e ir à igreja. Em relação ao cuidado de si, ela cita pilates, fazer as unhas e pintar o cabelo. Turquesa destaca a importância da saúde mental e física, mencionando a leitura de livros sobre o tema, a alimentação saudável e o uso de remédios naturais.

A gestão do tempo na rotina das mães professoras revela a complexidade e os desafios intrínsecos à conciliação das múltiplas demandas profissionais e domésticas. As entrevistadas delineiam uma realidade em que o tempo pessoal e profissional se entrelaçam de maneira complexa, exigindo constante reorganização e sacrifícios. Conforme explicitado por Pérola, essa sobrecarga se manifesta de forma expressiva:

Então, o horário que sobra para fazer (o trabalho escolar) é a noite, depois que eu coloco os meus filhos para descansar, e que eu deveria estar indo descansar para um novo dia de trabalho. Muitas vezes eu tenho que fazer coisas da escola. Geralmente vai até meia noite e meia, uma hora da manhã, quando é época de fazer os relatórios descritivos do desenvolvimento das crianças e das atividades e organizar as fotos para o portfólio.

Essa dinâmica é confirmada pelas experiências de outras docentes: Esmeralda, por exemplo, descreve sua rigorosa rotina matinal, que inclui acordar às 5h40 para preparar o café da manhã e organizar os filhos para a escola antes de iniciar o trabalho, evidenciando a antecipação e disciplina necessárias para o dia. Pérola, ao ressaltar a dificuldade em separar a vida pessoal da profissional, ilustra a interpenetração das esferas, onde os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos competem com as exigências do magistério. Turquesa, por sua vez, enfatiza a importância do planejamento e da organização para dar conta das multitarefas, chegando a dedicar noites específicas para o trabalho escolar levado para casa, alterando sua rotina doméstica para tal. Contudo, a busca por esse equilíbrio é permeada por desafios, frequentemente resultando em esgotamento e na invasão do tempo de descanso.

A busca por conciliar o tempo dedicado à profissão com as demandas do lar é uma constante na vida das entrevistadas, revelando uma rotina frequentemente intensa e sobrecarregada. A percepção de que as horas do dia parecem insuficientes para atender a todas as responsabilidades é um sentimento compartilhado. Ametista, por exemplo, descreve seu dia a dia como uma corrida contra o tempo, acordando cedo para realizar as atividades domésticas antes de iniciar sua jornada profissional. Conciliar as responsabilidades do trabalho com as demandas da casa e da família é um desafio constante.

A dificuldade em separar essas duas esferas da vida é ainda mais acentuada pela necessidade de levar trabalho escolar para casa. Como relata Ametista, “a gente sempre leva trabalho para casa. Não tem como não levar”, o que estende a jornada profissional para além do horário formal. Madrepérola também compartilha dessa experiência, mencionando que, apesar de ter uma hora atividade no contraturno, acaba levando muito serviço para casa, como planejamento e a elaboração de portfólios.

A falta de tempo para atividades pessoais e para o cuidado de si também emerge dos depoimentos no que se refere a existência de uma tensão entre a dedicação à família e a necessidade de autocuidado. Embora o desejo de proporcionar bem-estar aos filhos e familiares seja um pilar central na vida dessas mulheres, a busca por tempo livre raramente se concretiza em momentos dedicados a si mesmas. Pelo contrário, o tempo que poderia ser de lazer ou desenvolvimento pessoal é frequentemente absorvido pelas demandas inadiáveis do lar e do trabalho. Ametista expressa essa angústia claramente ao se perguntar:

Que hora que eu tenho tempo para mim enquanto pessoa, né? A Ametista em si não tem tempo para ela. Eu tenho que primeiro ajudar, servir e trabalhar, porque é uma renda que a gente precisa para depois cuidar da Ametista. Então, às vezes eu me sinto muito sobrecarregada e estressada, porque a gente tem cobrança de todos os lados, tanto profissional quanto pessoal.

Ametista não tem tempo para ela. Sua fala revela o impacto da sobrecarga na vida pessoal, onde as necessidades individuais acabam sendo postergadas em função das demandas do trabalho e da família. Da mesma forma, Madrepérola relata que gostaria de estudar e fazer cursos, mas simplesmente não sobra tempo para isso. Tais relatos revelam que essa priorização não é uma escolha consciente entre família e autocuidado, mas uma realidade imposta pela exaustão e pela expectativa social de que a mulher seja o “ser para os outros”, sem tempo para a própria individualidade (Ávila; Ferreira, 2014).

Em sua pesquisa, Machado (2014) discute como a articulação entre o tempo dedicado à vida profissional e às responsabilidades domésticas configura-se como um desafio constante na rotina de muitas pessoas. A percepção de que as 24 horas do dia são insuficientes para dar conta de todas as demandas é uma realidade frequentemente relatada pelas entrevistadas de sua pesquisa. Em suas falas, as mulheres revelam essa multiplicidade de tarefas, como exemplificado na seguinte declaração: “é tudo corrido, saio do trabalho, passo no mercado, cuido da casa, é uma loucura” (Machado, 2014, p. 55).

Ávila e Ferreira (2014) nos mostram que essa pobreza de tempo, longe de ser uma questão de má gestão individual, configura-se como uma consequência estrutural da divisão sexual do trabalho, onde as mulheres internalizam a responsabilidade quase solitária pelas esferas produtiva e reprodutiva. A ausência de apoio institucional adequado, como creches, serviços de saúde eficientes ou transporte de qualidade, exacerbam essa condição, transformando o dilema do tempo em um problema coletivo que demanda respostas políticas e sociais e não apenas arranjos individuais (Machado, 2014).

4.8 Trabalho docente, trabalho doméstico e cuidado com os filhos

As práticas de cuidado na primeira infância foram, por um longo período, tradicionalmente associadas à esfera feminina e ao mito da educadora nata (Linhares; Costa, 2022). Como observa Rosemberg (2016, p. 168), “nesta área de assistência à infância as qualificações das trabalhadoras tiveram como base sua capacidade de amar as crianças e a socialização das mulheres para o cuidado”.

Essa associação histórica entre cuidado e maternidade influencia a forma como professoras que também são mães vivenciam e interpretam seu fazer pedagógico nos CMEIs. As professoras mães frequentemente percebem uma estreita relação entre o cuidado com seus próprios filhos e o trabalho que realizam com as crianças na educação infantil. Essa conexão se manifesta em falas sobre carinho, afetividade, paciência e na preocupação em ensinar bons hábitos e comportamentos. Como expressa Madrepérola, “a gente acaba se apegando, vamos dizer, querendo o melhor, tanto para os nossos filhos quanto para as crianças”. Essa perspectiva é afirmada por Ametista, que compartilha a integração de seus papéis:

Muitas das coisas que faço com eles, realizo lá na minha casa para o meu filho. Então a gente vê que tem essa relação. Ah, eu falo muito que antes de ser professora, a gente tem que pensar que a gente é mãe. Porque eu sou mãe. E o carinho que eu quero que meu filho receba na escola, é o mesmo carinho que eu busco dar para os meus alunos aqui também.

A experiência da maternidade das professoras se entrelaça profundamente com a prática docente, revelando uma indistinção de saberes e cuidados entre o ambiente doméstico e o escolar. Conforme Madrepérola,

esses cuidados com os filhos e na escola acabam sendo iguais. Digamos assim, a questão do banho, do autocuidado, da ajuda no banheiro, dessa autonomia, da limpeza dos dentes, alimentação. Bem parecido, tanto em casa como nos CMEIs, para a mulher.

Essa semelhança se estende à preocupação com a saúde dos alunos, espelhando o cuidado com os próprios filhos. Por exemplo, Madrepérola compara o temor pela febre de um aluno ao que sente por sua filha: “Eu acho que é a mesma coisa assim em relação com a minha filha. Quando ela dá a febre, fico desesperada com medo do perigo que é aumentar essa temperatura de repente, da convulsão, de tudo”. Além disso, ela estende essa responsabilidade à orientação sobre o vestuário adequado para brincadeiras, uma prática que aplica em ambos os ambientes:

...fazemos muitas brincadeiras e orientamos os pais a mandar as meninas vestidas de shortinhos por baixo do vestido ou apenas de shorts e blusa, assim como faço com a

minha filha também. Então acabo fazendo essa mistura em relação aos ensinamentos e cuidados com minha filha e as crianças do CMEI (Madrepérola).

Da mesma forma, Esmeralda confirma que “o cuidado com os filhos e com os alunos, eles são muito parecidos. Porque tem todo o cuidado, a preocupação de ensinar boas maneiras, bons hábitos de higiene, se estão se alimentando bem, o cuidado em respeitar as pessoas”. Essa articulação de papéis materno e docente leva as professoras a assumirem a responsabilidade de educar para a vida, como Ametista expressa: “nós hoje, enquanto professoras, estamos sendo responsabilizadas e tendo que cuidar e educar as crianças, praticamente da mesma forma que educamos nossos filhos”. Elas se veem como transmissoras de noções de boas condutas, como explicitado por Ametista: “foi delegado a nossa função, além da de ensinar, muitas outras coisas como até noções de boas condutas, como ensinar a agradecer, chegar e falar um bom dia, pedir licença, pedir desculpas quando acontecer alguma coisa, cumprimentar quando chegar alguém”.

Observa-se ainda que a atenção às necessidades emocionais também se manifesta no ambiente escolar, como relata Madrepérola ao identificar a tristeza nos alunos: “Se está mais tristonho, chamo para conversar, verificando o que está acontecendo. Então, esses momentos a gente tem tanto com nossos filhos quanto com as nossas crianças no CMEI. Essa preocupação e esse cuidado com a saúde, com o bem estar, com as emoções delas”.

Um ponto central que emerge das pesquisas, como dissemos, é a dificuldade de conciliar as demandas do trabalho docente com as responsabilidades do lar e da maternidade (Avila, 2019). Essa tensão é sentida no cotidiano das professoras entrevistadas. Pérola, por exemplo, expressa que, com as oito horas de trabalho em sala de aula, “o tempo não é suficiente para fazer tudo o que precisa. Muita coisa a gente faz em casa”. Essa sensação de constante falta de tempo é ressaltada pelas pesquisas de Costa (2020, p. 12) que problematiza a relação existente entre ser mulher e professora, e a “multiplicidade de atividades desempenhadas por ela no trabalho assalariado e doméstico”.

Dias (2022) identificou que as professoras desenvolvem estratégias para tentar gerenciar as fronteiras entre trabalho e lar. A organização e o planejamento surgem como táticas essenciais para tentar equilibrar as demandas. Esmeralda relata que, em ambos os locais (trabalho e casa), “tem que ser tudo muito organizado pra conseguir realizar tudo a tempo e a hora”. Pérola compartilha que “ambos ambientes precisam de planejamento para que as coisas possam fluir melhor”.

A percepção de um cronograma esmagador e a luta constante contra a insuficiência de tempo são recorrentes nos relatos das entrevistadas. Madrepérola, por exemplo, descreve

como as atividades do trabalho profissional são frequentemente levadas para casa, invadindo o tempo familiar e gerando uma priorização do serviço escolar devido à alta cobrança. Ametista, ao mencionar o tempo de trabalho profissional como “extenso”, também ilustra como o próprio trabalho consome grande parte do dia, deixando pouco espaço para as outras tarefas.

Essa profunda articulação de responsabilidades, que interconecta o universo profissional e o doméstico-familiar, é influenciada pela divisão sexual do trabalho, que historicamente naturalizou o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos como responsabilidades femininas exclusivas. A fala da entrevistada Persistente, da pesquisa realizada por Avila (2019, p. 87), evidenciando essa dinâmica:

Então, independente da tua vida paralela como mãe, o negócio te cobra, independente da tua vida como negócio, a tua família te cobra. Então são explicações que elas explicam, mas não justificam, sabe? Ou justificam, mas não explicam. Já não sei te dizer como, mas as situações se contaminam.

Para Meireles (2019, p. 43), as professoras, mesmo exercendo uma profissão no espaço público, continuam sendo as principais, senão as únicas, responsáveis pelas tarefas do lar e pelos cuidados com a família. Isso culmina na chamada “dupla ou tripla jornada de trabalho”, um fator que, segundo Costa (2020), contribui para o adoecimento profissional.

Um aspecto particularmente relevante e presente nas entrevistas é a profunda intersecção entre o trabalho docente e as práticas de cuidado com os próprios filhos. As professoras frequentemente reportam a aplicação direta dos saberes e cuidados desenvolvidos na esfera doméstica ao lidar com as crianças em seu ambiente escolar. Madrepérola destaca essa transposição de saberes e afetos, revelando que as “regrinhas sociais que a gente vai adquirindo na vivência da maternidade, do nosso dia a dia, a gente acaba levando para a sala de aula também”, o que a leva a uma conduta orientada pelo questionamento: “e se fosse minha filha? Como eu gostaria que fosse?”, evidenciando o uso dos ensinamentos maternos no cotidiano pedagógico. Portanto, utiliza no CMEI saberes e práticas semelhantes aos que utiliza com sua filha em casa, especialmente em relação a noções de boas condutas e cuidados.

Sim, ainda mais hoje em dia, que foi delegado a nossa função, além da de ensinar, muitas outras coisas como até noções de boas condutas, como ensinar a agradecer, chegar e falar um bom dia, pedir licença, pedir desculpas quando acontecer alguma coisa, cumprimentar quando chegar alguém, né, então todas essas regrinhas sociais que a gente aprendeu, por exemplo, falar baixo, respeitar os mais velhos e ouvir com atenção. Então, tudo que foi passado para a gente, a gente acaba utilizando com as crianças na escola também (Madrepérola).

Essa conexão entre os papéis materno e docente é reiterada por outras educadoras e revela-se como elemento estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Ametista, por exemplo, enfatiza que o gesto de cuidar no ambiente escolar assume contornos que remetem à intimidade familiar, como quando afirma: “Às vezes, minha aluna, no simples fato de eu por no colo ou pentear os cabelos dela, ou de amarrar um sapato, ou de um elogio [...], já se sentem motivada e valorizada e muda a forma de olhar para a gente [...]. Que é um cuidado que às vezes eles não têm em casa”.

Essa prática sublinha uma pedagogia do cuidado que vai além do conteúdo programático, incorporando aspectos formativos essenciais para o desenvolvimento social e pessoal das crianças, espelhando a dedicação e os valores transmitidos no ambiente familiar. O depoimento de Ametista revela a dimensão afetiva e humanizada do trabalho docente, onde a professora assume um papel que transcende o meramente instrucional, buscando suprir carências emocionais e sociais, muitas vezes ausentes no ambiente familiar da criança. Essa transposição de saberes e afetos, enraizada na experiência feminina do cuidado, alinha-se à compreensão de que a pedagogia não se restringe à transmissão de conteúdo, mas à formação do ser em sua totalidade, corroborando a visão de que o cuidado é uma atividade central na educação infantil.

Pérola também aponta essa relação, destacando a importância do “carinho, de afetividade, de paciência, de amor, de colocar no colo, de explicar o que é certo e o que não é”, considerando que “tudo está bem entrelaçado”, diz ela. Essa tendência em transpor práticas e sentimentos maternos para o ambiente profissional pode ser vista à luz da histórica tensão na construção da identidade docente na Educação Infantil, que muitas vezes se situa entre as figuras de mãe, faxineira e professora. O forte apelo ao papel de mãe pode, em certas circunstâncias, sobrepor-se à identidade profissional específica (Guimarães, 2012). A sobreposição das identidades de mãe e professora, embora possa qualificar as interações pedagógicas, simultaneamente fragiliza as fronteiras entre as esferas pública e privada, intensificando a já conhecida “dupla jornada” (Ávila, 2019; Dias, 2022).

4.9 A centralidade do cuidado nas mães professoras

O trabalho de cuidado, em sua ampla e frequentemente desvalorizada abrangência, compreende uma variedade de atividades essenciais à vida e ao bem-estar coletivo. Isso inclui tanto o cuidado direto com crianças e idosos quanto as tarefas domésticas cotidianas, como cozinhar, limpar e manter a organização da casa (Bueno, 2023). Casanova e Brites (2019) destacam que, historicamente, esse tipo de trabalho foi social e culturalmente atribuído às

mulheres, consolidando a ideia de que a responsabilidade pelo lar e pela família seria uma incumbência naturalmente feminina. Essa percepção está presente nos relatos das entrevistadas, como observa Madrepérola:

Em casa, eu não tinha parado para pensar, até eu fosse despertada em relação a essa questão, a partir dessa entrevista. Porque sempre foi assim, vamos dizer. A mulher é quem tem que dar conta de tudo. Tem que dar conta de casa, tem que dar conta do serviço. E sempre falam: ah, mas a mulher fala que dá conta de tudo ao mesmo tempo.

Madrepérola, evidenciando a permanência de uma lógica que coloca sobre a mulher a responsabilidade integral pelas tarefas do cuidado, mostra, assim, sua centralidade no cotidiano dessas profissionais. O que não apenas sobrecarrega as mulheres, mas também contribui para a invisibilidade econômica e social desse trabalho (Bueno 2023), inclusive quando ele se manifesta no âmbito profissional, como na educação infantil. A professora Ametista ilustra essa transposição do cuidado doméstico para a prática pedagógica ao afirmar: “a relação principal é de cuidar, né? Porque acho que nós, professoras da educação Infantil de CMEI, a gente carrega com a nossa responsabilidade o cuidar dessas crianças”. No entanto, apesar de essencial, essa dimensão do trabalho docente, enraizada nos saberes maternos, é frequentemente desvalorizada socialmente.

Nesse sentido, Meireles (2019, p. 45) aponta que “talvez os efeitos dessa invisibilidade ajudem a produzir, no imaginário de homens e de mulheres, a naturalização do trabalho doméstico como trabalho feminino”. A consequência é que, apesar de sua centralidade para a reprodução social, o trabalho de cuidado, especialmente quando desempenhado por mulheres em contextos profissionais tradicionalmente femininos, como o magistério, continua a ser marcado pela desvalorização social e econômica (Guimarães; Pinheiro, 2023).

As entrevistas realizadas com Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda oferecem um panorama abrangente da dinâmica do cuidado na vida das professoras mães, revelando as fontes e as naturezas do apoio que recebem. Mostram os desafios dessa realidade ao sublinharem a importância das redes de suporte para a conciliação entre as demandas profissionais e familiares. Como ilustrado pela Ametista, o suporte frequentemente se manifesta através da rede familiar mais próxima. Ela compartilhou que “quem me ajuda com meu filho é meu marido, minha mãe que é avó, meu pai também, os avós. Eles me ajudam nesse cuidado diário, porque eu saio cedo para o trabalho e não tenho com quem deixar.”

Já no caso de Madrepérola, a rede de apoio é estendida, um reflexo do circuito da ajuda nas comunidades. Ela relata: “tem a minha amiga/irmã, a minha irmã mesmo, de sangue, e a minha madrasta. É para quem eu peço mais socorro. São elas quem me ajudam

quando eu preciso”. Essa fala evidencia a relevância das redes de amizade e vizinhança na “sobrevivência” e bem-estar das famílias. Guimarães e Vieira (2020, p. 10) discutem esse conceito, caracterizando o cuidado como “ajuda” como uma modalidade informal de provisão. Para as autoras, no circuito da “ajuda”, “as atividades desempenhadas não são entendidas como trabalho e nem como obrigação. Sustentam-se em (e se reproduzem a partir de) relações sociais assentadas na reciprocidade, grupal ou comunitária”. Essa modalidade é particularmente comum em contextos de extrema pobreza e onde a proteção da política social é escassa ou pouco efetiva.

Os relatos das professoras revelam as consequências da desigualdade na distribuição do cuidado, tanto na esfera doméstica quanto na profissional. As narrativas apontam para uma vivência de sobrecarga, em que as exigências burocráticas e pedagógicas da docência se somam às responsabilidades familiares, gerando um cenário de esgotamento e limitação de tempo. Madrepérola, que além de professora é a principal responsável pela filha neurodivergente (espectro autista nível 2 a 3), ilustra essa assimetria na esfera privada, destacando como o ônus do cuidado recai desproporcionalmente sobre ela. A dificuldade em pedir ajuda, mesmo diante de uma rotina exaustiva, reforça o ideal de autossuficiência feminina, historicamente construída.

A ausência paterna, a participação limitada dos pais nas tarefas cotidianas de cuidado, revela a divisão de responsabilidades desigual no ambiente familiar, reforçando a sobrecarga que recai sobre as mulheres (Bueno, 2023). Mesmo em situações que exigem atenção constante e especializada, como no cuidado de uma filha neurodivergente, o envolvimento paterno, quando existe, tende a ser pontual. Essa participação restrita não desloca a centralidade da mãe como figura principal e contínua na provisão dos cuidados (Camarano, 2023).

Esse cenário impõe às mulheres não apenas uma carga física e emocional significativa, mas também reafirma a persistência de uma estrutura social que desvaloriza e invisibiliza o trabalho feminino, tanto no espaço privado quanto na esfera pública. Como argumenta Almeida ([s.d.], p. 1), quando o cuidado é realizado no ambiente doméstico, ele tende a ser associado a uma suposta natureza feminina, e por isso desconsiderado como trabalho:

se este “trabalho” feito em casa, no ambiente doméstico, parece fazer parte “intrinsecamente” da vida das mulheres: amar os filhos, cuidá-los, alimentá-los, vesti-los, tal trabalho é comumente desconsiderado como tal e passa a ser visto como obrigatoriedade, dever e naturalidade de um modo-feminino-de-ser idealizado.

Esse processo de naturalização do cuidado é vivenciado de forma marcante por mulheres como Ametista, uma das entrevistadas, que expressa com clareza o sentimento de esgotamento diante da multiplicidade de papéis exigidos socialmente:

Eu me cobro muito, então eu acabo me sentindo sobrecarregada, porque você, além de ser mãe e dona de casa, você é professora e tudo isso exige muito da gente. Você lida com pessoas o tempo todo, com pais diferentes, que te cobram muito também. Me sinto sobrecarregada de ter que dar conta de tudo e de ser uma boa mãe. E às vezes eu sofro por ficar tanto tempo fora, no trabalho.

A fala de Ametista evidencia como a sobrecarga está ancorada na divisão sexual do trabalho e na perspectiva de que o cuidado é uma atribuição natural das mulheres. Tal lógica restringe sua autonomia e limita suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, perpetuando desigualdades sociais e econômicas (Biroli, 2015).

A pesquisa de Michelle (2019) aponta que o nascimento dos filhos foi um ponto de tensão significativo para professoras entrevistadas por ela, mesmo aquelas que contavam com algum tipo de apoio familiar ou institucional, gerando um dilema na construção de suas carreiras profissionais. Essa realidade é ilustrada pelo depoimento de Esmeralda, uma mãe casada, mas que assume, em sua totalidade, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e de cuidado dos filhos. A descrição de suas atividades é extensa e marcada por diferentes camadas de responsabilidades. Vai desde os cuidados básicos com a casa, como “tirar poeira, lavar todo o chão, lavar os banheiros, lavar o box do banheiro, lavar a pia”, passando pela lavagem de louças e roupas, com todas as etapas envolvidas: “colocar na máquina, tirar, estender e passar” até as exigências mais delicadas do cuidado com os filhos, que incluem preparar as refeições, organizar materiais e uniformes, além de acompanhar as atividades diárias e os hábitos de higiene.

De acordo com Bueno (2023), este cenário é um reflexo da naturalização e invisibilização do trabalho de cuidado como uma “obrigação” feminina, intrinsecamente ligada a atributos de “amor”, “carinho” e “afeto”, ao invés de ser reconhecido como trabalho socialmente e economicamente valioso. A persistência dessa divisão sexual do trabalho no âmbito doméstico impacta significativamente a autonomia das mulheres e sua participação plena em outras esferas da vida, reiterando a urgência de uma reorganização social do cuidado que transcenda a responsabilização individual e familiar.

A situação de Ametista, ao mencionar contar com a “ajuda” de outros membros da família para o cuidado do filho, lança luz sobre as nuances e complexidades que permeiam a organização social do cuidado. Guimarães e Vieira (2020) alertam que embora tal arranjo possa indicar um aparente compartilhamento de tarefas, o uso do termo “ajuda” em contextos

domésticos femininos frequentemente dissocia a atividade de seu reconhecimento como trabalho:

o termo “ajuda”, recorrentemente utilizado, acentua a dimensão de afeto, zelo e atenção às necessidades de quem demanda o serviço [...]. Por outro lado, afasta o sentido de trabalho de tal forma que aquelas mulheres que assumem protagonismo nas redes familiares e comunitárias de cuidado e desempenham essa atividade de forma intensa e permanente não se veem e nem são vistas (pela família, vizinhança e serviços sociais) como trabalhadoras (Guimarães, 2020, p. 124-125).

Esta compreensão é crucial para desvelar como a carga de trabalho reprodutivo persiste majoritariamente sobre as mulheres, mesmo quando há envolvimento de outros familiares. O fato de Ametista ser a principal responsável pela renda familiar e ainda assim ter que gerenciar e, em grande parte, realizar as tarefas de cuidado diário, exemplifica a dupla jornada que muitas mães professoras enfrentam. Conforme Biroli (2015), a assimetria na atribuição das responsabilidades de cuidado tem um impacto direto nas possibilidades de acesso a tempo, recursos e participação plena.

Para as professoras entrevistadas, essa dupla jornada não representa apenas uma tensão, mas é parte central de suas vidas, atravessando o dia a dia e interferindo tanto no trabalho quanto na vida pessoal. A necessidade de conciliar as demandas do magistério, muitas vezes “um processo muito burocrático” (Madrepérola), com “muitos relatórios, diário, relatório de bordo” (Esmeralda), força-as a “levar trabalho pra casa sim” (Esmeralda), consumindo o tempo que deveria ser dedicado à família ou ao descanso. Como Esmeralda descreve, a sobrecarga “acaba invadindo a nossa vida pessoal, o nosso espaço do nosso lar”, gerando “angústia” (Madrepérola) e “sofrimento” (Esmeralda), a ponto de uma delas ter que “abrir mão de levar meus filhos em alguma atividade” (Esmeralda). Essa realidade é intensificada pela percepção social de que “a mulher é quem tem que dar conta de tudo” (Madrepérola), resultando em uma exaustão constante, pois “a gente está realizando tudo ao mesmo tempo” (Madrepérola).

Esses depoimentos permitiram evidenciar como essas mães professoras, enquanto sujeitos e pensadoras de suas próprias realidades, navegam e articulam cotidianamente a relação entre trabalho remunerado, trabalho reprodutivo, gênero e cuidado.

4.10 Gênero e desigualdade no trabalho de cuidado

A desigualdade de gênero no trabalho de cuidado se expressa na atribuição social e cultural dessas atividades majoritariamente às mulheres (Bueno 2023). Essa atribuição não ocorre ao acaso, mas é resultado de um longo processo histórico de naturalização, que vincula

o feminino ao espaço doméstico e ao cuidado familiar (Costa, 2020). Tal perspectiva histórica e cultural resulta na expectativa de que as mulheres sejam as principais, senão as únicas, responsáveis pelas tarefas de manutenção do lar e pelo cuidado de pessoas, sejam filhos, idosos ou outros familiares necessitados de atenção (Meireles, 2019).

As narrativas revelam que as docentes da educação infantil vivenciam jornadas duplas, e por vezes triplas, marcadas por exigências extensas e complexas. Elas precisam conciliar as demandas da profissão com as tarefas inadiáveis do cuidado familiar e doméstico. Essas responsabilidades incluem desde o cuidado direto com os filhos, como o acompanhamento escolar, a alimentação e o lazer, até o suporte a pais ou avós idosos, além da gestão completa da rotina do lar. A análise das falas evidencia que essa sobrecarga não é compartilhada de maneira equilibrada, recaindo majoritariamente sobre as mulheres. Isso afeta o tempo disponível para a convivência familiar, como mostra o relato de Pérola:

Às vezes a criança fala: “mãe, deita aqui um pouquinho comigo”. “Daqui há pouco a mamãe vai, só tô terminando o relatório aqui, só tô terminando o plano de aula, só vou terminar de assistir isso aqui”. Aí, quando você chega lá na cama, o filho já tá dormindo. Então isso é ruim. Dá aquela sensação ruim.

Essa questão se manifesta tanto no espaço público da docência, onde o envolvimento afetivo e o cuidado são componentes intrínsecos à prática pedagógica, muitas vezes sem o apoio adequado, quanto no privado, onde o trabalho de cuidado ainda é socialmente percebido como um dever “naturalmente” feminino. Tal realidade evidencia uma desigualdade que permeia a vivência das mães professoras, posicionando o cuidado como um elemento central em suas existências, frequentemente em detrimento do próprio bem-estar físico e mental.

A afirmação de Biroli (2015, p. 90) de que “diferentes tipos de ocupação estão abertos a elas no âmbito em que o trabalho remunerado se realiza, mas a exploração do seu trabalho na esfera doméstica permanece e pode ser compreendida como um dos fundamentos (...) da dominação de gênero” ressalta a persistência da desigualdade de gênero mesmo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse contexto, a fala de Madrepérola ilustra a percepção de que as responsabilidades domésticas e de cuidado são historicamente designadas às mulheres, das quais se espera que deem “conta de tudo”. Ela descreve a necessidade de realizar “quatro, cinco coisas ao mesmo tempo”, devido à sua posição como a principal responsável por sua família e pelo lar.

A análise permitiu identificar que a sobrecarga vivenciada pelas professoras está ligada à invisibilidade e à desvalorização de parcelas significativas do trabalho que realizam. Como na pesquisa realizada por Meireles (2019, p. 49), onde a autora identificou que a desvalorização e culpabilização sobre as docentes se soma à percepção social de que o

trabalho doméstico é invisibilizado e considerado “não trabalho”: “o ambiente familiar é o espaço onde as mulheres continuam sustentando, sozinhas, o peso que o trabalho doméstico possui, além de não serem reconhecidas pelo esforço que fazem para garantir a ordem social no campo da produção e reprodução humana.”

Essa situação leva as mulheres professoras à desvalorização, que se manifesta em todos os papéis que desempenham, especialmente no ambiente escolar, onde muitas vezes são vistas apenas como “babás ou simples cuidadoras” (Meireles, 2019, p. 49), o que reduz a complexidade e a importância do trabalho docente. Essa percepção não apenas fragiliza o reconhecimento profissional, como também reflete as desigualdades de gênero presentes na sociedade (Bruschini, 2007). A permanência desse olhar marcado por preconceitos agrava a sobrecarga vivida pelas mães professoras, que, além das exigências profissionais, enfrentam expectativas sociais intensas relacionadas ao cuidado.

Turquesa expressa o incômodo de ser reconhecida apenas pela dimensão do cuidado: “eu não gosto de me sentir só cuidadora”. Para ela, é fundamental que sua identidade como professora, aquela que ensina, planeja e forma, seja valorizada. Sua experiência revela uma sobrecarga múltipla, pois além das 40 horas semanais de trabalho no CMEI e das tarefas pedagógicas levadas para casa, recai sobre ela quase toda a responsabilidade pelo cuidado doméstico e pela atenção à mãe idosa. De forma semelhante, Ametista descreve que a exigência de ser, ao mesmo tempo, “mãe, dona de casa e professora”, resulta em esgotamento contínuo e na ausência de tempo para si mesma.

A sobreposição de papéis se intensifica diante da expectativa social de que o cuidado, inclusive com familiares idosos, deve recair prioritariamente sobre as mulheres. Essa desigualdade aparece no desabafo de Turquesa: “Eu fico chateada pelo fato de me sentir sobrecarregada com a minha mãe. Aí, às vezes isso me incomoda demais, porque ela não tem só eu de filha, né? Mas sempre sobra para quem fica em casa, para aquela que não casou.” Seu relato mostra como a carga de responsabilidades é distribuída de maneira desigual.

Na docência, mesmo se sentindo realizadas, as professoras têm momentos de desconforto ou impotência. Isso surge ao perceberem carências emocionais ou necessidades especiais nas crianças. Muitas vezes, família ou sistema de saúde não suprem essas demandas. A fala de Madrepérola destaca a linha de frente das professoras nessa identificação: “tem toda essa outra questão, não só as pedagógicas, como fonoaudiologias e psicológicas, que a gente tem que estar ali atenta.” A responsabilidade por orientar pais e buscar ajuda recai sobre elas.

Essa herança histórica contribui para a visão de que o cuidado corporal possui um caráter não educativo e, por isso, é frequentemente desvalorizado em comparação ao ensino

formal, que é entendido como mais “escolar” e, portanto, mais reconhecido socialmente. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendam a indissociabilidade entre cuidar e educar (Brasil, 1998), os estudos apontam que, na prática, essa integração ainda representa um desafio. Muitas professoras continuam percebendo e vivenciando a dicotomia entre essas duas funções.

Turquesa exemplifica essa percepção ao diferenciar sua atuação no berçário, onde “só cuidava”, da docência com crianças maiores, na qual sente-se mais professora. Ainda assim, mesmo com as crianças maiores, a dimensão do cuidado permanece presente e intensa. As falas de Madrepérola e Esmeralda, ao reforçarem a ideia de cuidar como se cuida dos próprios filhos, reafirmam a dificuldade de dissociar os papéis de mãe e educadora na rotina da Educação Infantil. A tentativa de caracterizar o trabalho como prioritariamente “educativo” surge como estratégia de busca por maior reconhecimento profissional, enquanto o cuidado é frequentemente tratado como uma atividade acessória, “uma coisa menor”, no interior da prática docente (Duque; Moreira, 2020).

A identidade da professora na Educação Infantil, assim, é muitas vezes construída sob a tensão entre diferentes papéis sociais, como o de mãe, faxineira e educadora (Guimarães, 2012). Os relatos das participantes revelam como essa sobreposição de funções é vivida de forma intensa, sendo atravessada por uma expectativa social que posiciona a professora como substituta da mãe. A diretriz institucional “cuidem das crianças como gostariam que cuidassem dos seus filhos”, frequentemente reforçada nas práticas cotidianas, evidencia essa associação, como expressa Madrepérola:

Nossa diretora sempre frisa bastante isso: cuidem das crianças como vocês gostariam que cuidassem dos seus filhos. Você vai agir, ter uma atitude, pensando: “e se fosse minha filha? Como eu gostaria que fosse?” O cuidado que a gente tem com os filhos a gente acaba tendo com as crianças no CMEI também. Essa questão do autocuidado, a questão da preocupação com uma febre, se vai aumentando, se é necessário ligar para os pais, se não atende a gente já fica apreensiva.

Essa orientação está ligada à forma como a docência na Educação Infantil é associada ao papel tradicional das mulheres, relacionando o cuidado a uma característica naturalmente feminina e, com isso, desvalorizando a formação acadêmica e o conhecimento pedagógico das professoras. Características culturalmente atribuídas às mães, como paciência, sensibilidade e doçura, acabam sendo mais valorizadas do que o conhecimento técnico e didático. Termos como “amor” e “cuidar” aparecem com frequência nos discursos que envolvem a prática docente, enquanto palavras como “planejar” e “profissão” surgem com menor ênfase (Duque; Moreira, 2020). A “fusão” entre os papéis de mãe e professora favorece práticas com viés

assistencialista, sustentadas pela ideia de vocação feminina, e acaba reforçando a responsabilização individual das docentes pelo sucesso ou fracasso do trabalho educativo (Finco; Gobbi; Faria, 2015).

As consequências da desigualdade de gênero no trabalho de cuidado refletem-se na saúde e no bem-estar das professoras. A sobrecarga constante e a ausência de tempo pessoal, expressas em frases como “não sobra tempo”, “não tem como você relaxar, extravasar, descansar”, geram cansaço crônico e sofrimento emocional. Ametista descreve uma realidade preocupante ao afirmar que muitos profissionais estão “esgotados e adoecidos”, vivendo “à base de remédios”. As evidências apresentadas dialogam com os achados de Meireles (2019), que apontam para os efeitos da sobrecarga, inclusive do trabalho doméstico naturalizado como feminino, sobre a saúde física e mental das docentes.

A partir desses relatos, torna-se evidente que o acúmulo de funções, a sobreposição de papéis e as expectativas de cuidado direcionadas às mulheres professoras geram um processo contínuo de desgaste. No entanto, essa realidade nem sempre é nomeada, reconhecida ou debatida no ambiente institucional. É nesse contexto que se insere a próxima seção desta análise, que trata da invisibilidade, do silêncio e da naturalização da sobrecarga pelas próprias mães professoras.

4.11 Invisibilidade, silêncio e naturalização da sobrecarga pelas mães professoras

Um aspecto crucial da sobrecarga revelada pelas entrevistas é sua naturalização, particularmente no que concerne às responsabilidades domésticas e de cuidado familiar (Meireles, 2019). Muitas professoras parecem inicialmente não perceber essa dimensão de suas vidas como sobrecarga, ou a aceitam como algo esperado. Madrepérola verbaliza essa descoberta ao notar que só refletiu sobre a sobrecarga que tem em casa quando questionada em relação a essa questão, na entrevista. Identificamos em Ametista uma forte expressão da pressão em “dar conta de tudo”, o que reflete a internalização das expectativas sociais sobre o papel da mulher-mãe-professora. Sua fala sobre a constância e a pressão para cumprir múltiplos papéis ilustra como essa condição se torna uma realidade vivida diuturnamente.

A sobrecarga emerge nas entrevistas como um elemento central na vida das professoras mães. Elas descrevem uma rotina exaustiva, fruto da constante necessidade de gerenciar as múltiplas demandas que se apresentam. A sensação é de um peso contínuo, que se manifesta em diferentes momentos do dia e em diversas esferas. “Eu me sinto sobrecarregada a todo o momento”; “muita cobrança de todos os lados, tanto do profissional quanto do pessoal e até nossa mesma” (Ametista).

A análise dos depoimentos revela que a sobrecarga vivenciada pelas professoras que são mães resulta de pressões que emanam tanto do ambiente externo quanto de expectativas internalizadas. Isso é verbalizado pelas entrevistadas e também pelas participantes da pesquisa.

As narrativas permitem perceber que a sobrecarga é resultado da superposição de trabalhos: o trabalho docente e o trabalho reprodutivo, que inclui as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos. As professoras relatam a impossibilidade de concluir as tarefas escolares no ambiente de trabalho, o que as força a “levar trabalho para casa” (Madrepérola), invadindo o tempo que seria dedicado ao descanso ou à vida familiar.

De acordo com Meireles (2019, p. 7), essa internalização da divisão sexual do trabalho faz com que o trabalho doméstico e de cuidado, mesmo sendo essencial para a “manutenção da vida das pessoas” e exigindo “alto esforço, físico e mental”, não seja visto como uma carga compartilhável, mas como uma obrigação inerente ao ser mulher e mãe. Mesmo quando há alguma divisão de tarefas com parceiros ou filhos, a responsabilidade pela gestão, organização e “cobrança” muitas vezes recai sobre a professora. Essa perspectiva dialoga com a ideia do cuidado como um elemento fundamental da existência, que nem sempre é nomeado como trabalho (Meireles 2019).

No ambiente escolar, a sobrecarga assume contornos próprios, marcados pela invisibilidade de certas dimensões do trabalho docente e pelo silenciamento das dificuldades (Fidalgo, 2000). As professoras da educação infantil, em particular, dedicam uma parte significativa de seu tempo e energia ao cuidado das crianças, uma dimensão que, embora intrínseca e vital para a profissão, pode ser desvalorizada ou obscurecida por outras exigências, como a burocracia (Costa 2020). Madrepérola associa a sobrecarga na esfera municipal à “papelada, vamos dizer assim, né, e essa cobrança dos pais também, da sociedade em geral, da gente dar conta de tudo”, incluindo questões de saúde.

A percepção de que demandas de cuidado, como lidar com questões de saúde das crianças, são “jogadas” para a professora (Madrepérola), sem o devido reconhecimento ou suporte, demonstra como a esfera profissional absorve responsabilidades de cuidado, refletindo a naturalização do cuidado como papel feminino, mas sem o reconhecimento formal que isso deveria implicar (Costa 2020). A falta de tempo adequado no CMEI para dar conta da burocracia e do planejamento, que força a professora a levar trabalho para casa, torna esse trabalho extra invisível para a instituição, misturando-se à sobrecarga doméstica.

De acordo com Costa (2020), a sobrecarga, quando invisível e naturalizada, impõe um pesado custo às professoras, manifestando-se em cansaço, estresse e, em muitos casos,

adoecimento. As falas das entrevistadas são repletas de relatos de esgotamento emocional e físico. A preocupação de Turquesa com a saúde mental na profissão e a sugestão para a pesquisa abordar esse tema ressaltam a consciência do adoecimento como uma realidade coletiva entre docentes. A sobrecarga recai sobre o indivíduo, transformando-se em sofrimento pessoal e contribuindo para o “mal-estar docente”, que pode culminar em síndromes como o Burnout (Meireles, 2019; Costa, 2020).

Apesar da força dos mecanismos de naturalização e silenciamento que permeiam o cotidiano docente, as entrevistas evidenciam brechas por onde emerge a consciência crítica e a verbalização da sobrecarga de trabalho. O simples fato de participar da pesquisa, ao serem convidadas a relatar suas vivências e sentimentos, pareceu funcionar como um estímulo à reflexão. Nesse processo de escuta qualificada, as professoras passam a nomear a sobrecarga que enfrentam, reconhecendo seus impactos subjetivos e profissionais, além de indicar a urgência por mudanças. É nesse contexto que Madrepérola propõe uma “divisão igualitária” nas responsabilidades do ambiente profissional, enquanto Turquesa enfatiza a necessidade de mais tempo “para planejar”.

As entrevistas com professoras mães revelam uma sobrecarga resultado da difícil conciliação entre trabalho e família, da desigualdade na divisão do trabalho entre homens e mulheres e das condições da docência na educação básica. A naturalização do cuidado doméstico e a invisibilidade do trabalho de cuidado na escola e em casa contribuem para que essa sobrecarga seja aceita ou ignorada, gerando sofrimento e doenças.

Aprofundando essa compreensão, a análise revela uma dinâmica ainda mais complexa da naturalização do trabalho reprodutivo, marcada pelo sacrifício pessoal e pela priorização da família em detrimento do autocuidado. Embora as docentes articulem o esgotamento e a escassez de tempo provenientes das exigências profissionais como o excesso de burocracia e o planejamento de aulas que invadem o espaço doméstico, forçando-as a “levar trabalho para casa” (Madrepérola), o que resulta em invasão do tempo de descanso ou familiar, observa-se uma notável ausência de reclamações diretas e explícitas sobre a carga do trabalho doméstico não remunerado. Pelo contrário, essa responsabilidade é frequentemente internalizada como uma extensão do papel feminino e maternal, como observam os estudos feministas, o que influencia a forma como as mulheres vivenciam e nomeiam a própria sobrecarga (Ávila, Ferreira, 2014; Meireles, 2019).

A busca por uma jornada de trabalho remunerado mais flexível, por exemplo, não raro visa aproveitar o tempo para as tarefas do lar, em vez de criar espaço para o lazer,

autocuidado ou o desenvolvimento pessoal. Tal aspiração é ecoada na fala da entrevistada Pérola, que expressa:

Pra mim seria um sonho ficar diretamente com as crianças quatro horas e no outro período de quatro horas de trabalho. Eu fazer todo aquele serviço que falei. Assim, eu não levaria nada pra casa. Aí, em casa, eu cuidaria apenas da minha família. Ficaria mais leve, muito mais. Acho que a vida seria muito mais feliz.

Essa dinâmica demonstra a frequente realocação do tempo “livre” do trabalho remunerado para o trabalho reprodutivo, o qual permanece ignorado e desvalorizado. Assim, a reivindicação por “tempo livre” está direcionada a mais tempo para o “trabalho do cuidado”. É nesse complexo contexto de contradições, onde a aceitação do dever maternal e doméstico se entrelaça com o esgotamento profissional, que as vozes das professoras emergem como uma resistência ao silêncio, clamando urgentemente por reconhecimento e mudanças que promovam equilíbrio e bem-estar em todas as esferas de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo encerra esta pesquisa de Mestrado, propondo uma síntese dos achados e sua articulação com o referencial teórico que norteou o estudo. Partimos da premissa da crescente inserção feminina no mercado de trabalho e a persistência da desigualdade na divisão do trabalho de cuidado, que recai majoritariamente sobre as mulheres, gerando sobrecarga. Nosso objetivo foi desvelar essa realidade na experiência das mães professoras de educação infantil em Caldas Novas, Goiás.

A análise das entrevistas confirmou que a sobrecarga vivenciada por essas professoras não se limita a um simples acúmulo de tarefas, mas emerge da intersecção entre as esferas profissional e doméstica. As narrativas das participantes evidenciam como as demandas de cada ambiente se potencializam mutuamente, configurando um fardo que transcende a dimensão individual e reflete estruturas sociais e de gênero.

No âmbito profissional, a sobrecarga manifesta-se de diversas formas. Um ponto recorrente nas falas é o volume excessivo de demandas burocráticas, como a elaboração de relatórios diários detalhados (diário de bordo), planos de aula e a organização de portfólios. Madrepérola, Pérola e Esmeralda descrevem a quantidade de papelada como um fator importante de desgaste, consumindo tempo valioso que deveria ser dedicado à interação direta com as crianças ou ao planejamento.

A insuficiência de recursos pedagógicos e o apoio profissional limitado também contribuem significativamente para a sobrecarga. Ametista relata a necessidade constante de pesquisar e confeccionar materiais por conta própria, o que é corroborado por Turquesa, Pérola e Esmeralda. A ausência de auxiliares em número adequado ou com autonomia para auxiliar em tarefas pedagógicas e burocráticas, como destacado por Madrepérola e Pérola, força as professoras a gerenciar turmas grandes e diversas, sozinhas, dificultando o atendimento individualizado e a conclusão das tarefas.

A realidade no ambiente escolar leva, inevitavelmente, à extensão do trabalho docente para o espaço doméstico. A necessidade de realizar planejamento, pesquisa, correção de documentos e outras tarefas fora do horário formal de trabalho é uma constante. Ametista menciona realizar essas tarefas após as 22h, enquanto Turquesa dedica de quatro a cinco horas semanais ao trabalho escolar em casa, aumentando durante o período de elaboração de portfólios. Madrepérola e Pérola relatam usar fins de semana e feriados para colocar o trabalho em dia.

A falta de apoio remunerado (empregada doméstica ou diarista), mencionada por Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda, intensifica a responsabilidade pela

totalidade das tarefas domésticas. Mesmo quando há alguma ajuda de parceiros ou familiares, a carga mental da organização e a responsabilidade final pela execução permanecem com as professoras. Madrepérola expressa a sensação de “dar conta de tudo”, um fardo especialmente pesado para mães solo.

A fusão entre as demandas profissionais e domésticas gera um ciclo de exaustão que compromete o bem-estar e a qualidade de vida. O tempo dedicado ao trabalho do CMEI, em casa subtrai horas que seriam para descanso, lazer, autocuidado ou convivência familiar de qualidade. Pérola ilustra essa perda de tempo com os filhos ao relatar que, ao terminar as tarefas escolares, a criança já adormeceu. Madrepérola observa que sua filha percebe essa dinâmica, enquanto Esmeralda sente a sobrecarga invadindo seu espaço pessoal.

A dimensão emocional e mental da sobrecarga também emergiu nas entrevistas. Sentimentos como cansaço constante, angústia, desconforto, frustração, impotência e a sensação de não dar conta, perpassam as falas. Ametista se sente sobrecarregada “a todo o momento”. Madrepérola e Pérola relatam esgotamento. Esmeralda sente que falha constantemente por não conseguir cumprir todas as responsabilidades.

A invisibilidade e naturalização do trabalho de cuidado são pilares que sustentam essa sobrecarga, tanto no lar quanto na escola. Madrepérola expressou que só percebeu a sobrecarga doméstica ao ser questionada, pois “sempre foi assim” e é vista como “coisa de mulher”. Essa norma de gênero perpetua a divisão desigual do trabalho de cuidado e doméstico. Na educação infantil, o cuidado, embora essencial, torna-se menos visível frente às demandas burocráticas, somando-se à sobrecarga doméstica naturalizada e contribuindo para a tensão na identidade docente. As professoras, em suas falas, revelam como os saberes e práticas de cuidado desenvolvidos em casa são mobilizados na escola, reforçando essa interconexão e a invisibilidade do cuidado enquanto trabalho profissional.

As falas das professoras mostram a transposição dos saberes e práticas de cuidado aprendidos no contexto doméstico para o ambiente escolar, revelando, assim, uma sobreposição entre os espaços público e privado.

Há um consenso entre as professoras quanto à urgência de reduzir a carga burocrática. Madrepérola, Pérola e Esmeralda enfatizam a necessidade de diminuir a papelada e as exigências de relatórios e documentos que consomem tempo excessivo. Associado a isso, propõem a ampliação do tempo disponível na escola para a realização dessas tarefas, planejamento e pesquisa. Pérola sugere a divisão da jornada de 8 horas, com 4 horas em sala e 4 horas dedicadas às demais atividades na escola, eliminando a necessidade de levar trabalho para casa. Esmeralda também defende mais tempo no CMEI para cumprir as tarefas que

extrapolam o expediente. Turquesa propõe que mães com crianças pequenas tenham alguma flexibilidade, como sair mais cedo algumas vezes na semana, desde que esse tempo seja usado produtivamente para as atividades escolares.

As professoras também apontam para a necessidade de maior apoio profissional. Madrepérola sugere uma melhor divisão de tarefas com as profissionais de apoio, permitindo que auxiliem na documentação e na realização das atividades pedagógicas, não apenas no cuidado direto das crianças. Esmeralda vai além, propondo a contratação de pessoas específicas para realizar tarefas como fotografar e organizar portfólios. Há um apelo por mais recursos pedagógicos e financeiros, com Esmeralda mencionando a necessidade de melhores salários. Ametista e Turquesa destacam a importância de um “olhar mais cuidadoso” do poder público para a exaustão e adoecimento dos profissionais da educação, sugerindo a necessidade de apoio à saúde mental.

No nível social e familiar, embora as propostas sejam menos detalhadas, a análise das falas revela a necessidade implícita de desconstruir as normas de gênero que naturalizam a sobrecarga feminina. Madrepérola reconhece a dificuldade em pedir ajuda em casa devido à crença internalizada de que a mulher deve dar conta de tudo. A divisão equitativa das responsabilidades no lar é um fator crucial para aliviar a sobrecarga das mães professoras, permitindo que o tempo fora do trabalho profissional seja efetivamente dedicado ao descanso e à família.

Para as próprias professoras, emerge a importância da conscientização sobre a sobrecarga e a necessidade de buscar apoio e autocuidado. Turquesa enfatiza a necessidade de cuidar da saúde mental e física, sugerindo que as professoras priorizem alimentação e busquem formas de lidar com o estresse, como leitura ou terapia. Pérola menciona a academia como uma tentativa de autocuidado, e Madrepérola cita idas à cabeleireira.

Este estudo alcança seus objetivos ao detalhar as características da sobrecarga profissional e doméstica de professoras que atuam na educação infantil, elucidar sua dinâmica na rotina e analisar a relação entre trabalho docente e trabalho de cuidado. As entrevistas respondem à pergunta norteadora, afirmando que a sobrecarga é alimentada por demandas escolares excessivas, pela divisão desigual do trabalho de cuidado no lar e pela constante invasão de uma esfera pela outra.

É essencial, contudo, reconhecer as limitações inerentes a um estudo qualitativo com número reduzido de participantes e delimitação geográfica específica. Os achados oferecem um panorama da realidade em Caldas Novas, mas não podem ser generalizados para todas as

mães professoras de educação infantil. Tais limitações abrem, no entanto, importantes caminhos para futuras investigações.

A sobrecarga das mães professoras de educação infantil em Caldas Novas é uma realidade. É um fenômeno alimentado por um ambiente profissional com demandas excessivas e uma estrutura social que perpetua as desigualdades de gênero no trabalho de cuidado. Dar visibilidade a essa condição, desnaturalizá-la e propor mudanças é necessário para garantir o bem-estar dessas profissionais, valorizar a docência e assegurar uma educação infantil de qualidade. E as vozes de Ametista, Madrepérola, Turquesa, Pérola e Esmeralda ecoam um chamado por reconhecimento, apoio institucional e social, e uma reestruturação mais justa e humana das responsabilidades no trabalho e na vida.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. Editora Brasiliense, 2000.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Lélia. **50 ML DE CABOCHARD: (ou da invisibilidade do trabalho feminino)**. [S. l.: s. n.], [s.d.].
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Educação infantil: cuidar, educar e brincar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ÁVILA, Maria Betânia de Melo. **O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência**. Recife: O Autor, 2009.
- ÁVILA, Maria Betânia de. **Trabalho e gênero na educação infantil: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2019.
- BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: mito e realidade do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIROLE, Flávia. **Responsabilidades, cuidado e democracia**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 81-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151804>
- BORSOI, I. C. F. **Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Vol. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22/01/2024.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22/01/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, 24 de maio de 2016, p. 44-46. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 09 de mar. 2024.

BRITES, Jussara; BATISTA, Mônica de Oliveira. A dupla jornada de trabalho das professoras da educação infantil e os impactos na saúde. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, e40125, 2021.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 535-576, set./dez. 2007.

BUENO, N. C.; PREUSS, L. T. **O trabalho de cuidado na pauta das marchas de mulheres no Brasil**. Ponta Grossa: Atena, 2023.

CAMARANO, A. A.; SILVA, B.; FERNANDES, D. O cuidado como ocupação. In: CAMARANO, Ana A.; PINHEIRO, Luana (Org.). **Cuidar, verbo transitivo: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil**. Brasília: IPEA, 2023.

CAMPOS, M. F.; VIEGAS, M. F. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 417-437, 2021. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n2.202132. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270>. Acesso em: 16 fev. 2024.

COSTA, Renata Raquel. **Ser mulher e professora na educação básica: do trabalho múltiplo à síndrome de Burnout**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

DAMETTO, Jarbas e ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 37, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 149-155, Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307343306003>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DEDECCA, C. S. Tempo, trabalho e gênero. In: **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT Brasil, 2004.

DIAS, G. A. F. **Equilibrando-se na corda bamba: táticas de professoras mães no gerenciamento da fronteira trabalho-lar**. 06/06/2022. 80 f. Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração Instituição de Ensino: Fucape pesquisa e ensino S/A (ES), Vitória Biblioteca Depositária: Fucape.

DIAS, Maria Claudia da Silva Antunes. **Gênero e trabalho docente na educação infantil: desafios e possibilidades**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2022, Fortaleza. Anais [do] IX CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2022.

DORNA, Livia Borges Hoffmann; MUNIZ, Hélder Pordeus. O maternar como atividade de trabalho. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 13, n. 2, p. e1628, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v13n2/11.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DUQUE, Letícia de Souza; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Cuidar-educar na creche: itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupec e BDTD**. Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-15, set.-dez. 2020. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37472>, acesso 02/05/2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (Orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Bruna Milene. **A educação não pode salvar o mundo: reflexões acerca da sobrecarga de trabalho docente e da responsabilidade sobre a formação das crianças**. Educação e Cultura em Debate, v. 7, n. 1, p. 220-225, 2021.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Organizadoras). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. 188 p. ISBN 978-85-64440-25-8.

FONTOURA, N. **Debates conceituais em torno do cuidado e de sua provisão**. In: CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO, Luana (org.). **Cuidar, verbo transitivo: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2023. il. color. ISBN: 978-65-5635-057-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/9786556350578>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTINA, Flávia Pinheiro. O portfólio como instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 40, p. 199-212, jan./abr. 2024.

GOMES, L.; BRITO, J. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

GONÇALVES, S. P.; GONÇALVES, J.P.; MARQUES, C. G. **Manual de investigação qualitativa**. Lisboa: Pactor, 2021.

GOOGLE Maps, Goiás, <https://www.google.com/maps/place/Goi%C3%A1s/@-15.9466686,-49.5778588,1070074m/data=!3m2!1e3!4b1!4m6!3m5!1s0x935db96386b920f5:0x8c6d8f8cd8cf0d3!8m2!3d-15.7050424!4d-49.3653149!16zL20vMDEyeXpf?entry=ttu>, acesso em: 12 de fev. de 2024.

GUEDES, Maria Tereza Campos; DAROS, Dimas Antonio de Melo. **Gênero, trabalho e políticas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

GUEDES, O. de S.; DAROS, M. A. **O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético**. Serv. Soc. Rev., v. 12, n. 1, p. 122-134, 2009.

GUIMARÃES Nadya Araujo. Os múltiplos fios que tecem as relações de cuidado. In: ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. (Org.). **Cuidar, verbo coletivo: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021, p. 11-30.

GUIMARÃES, Daniela Martins de. **A construção da identidade profissional de professoras da educação infantil: entre o materno, o doméstico e o pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 234, p. 443-462, maio/ago. 2012.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012. p. 88–100.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. O cuidado e seus circuitos: significados, relações, retribuições. In: GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena Sumiko. **O gênero do cuidado: desigualdades, significações e identidades**. Cotia: Ateliê Editorial, 2020. p. 91-128.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho de cuidado e desigualdades de gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; PINHEIRO, Luana. O halo do cuidado: desafios para medir o trabalho remunerado de cuidado no Brasil. In: CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO, Luana (Org.). **Cuidar, verbo transitivo: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. p. 443-482.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; VIEIRA, Maria Antonieta Leopoldi (Orgs.). **Gênero, famílias e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

GUIMARÃES, Nadya. Araujo.; VIEIRA, P. P. F. As “ajudas”: o cuidado que não diz seu nome. **Trabalho, gênero e cuidado: estudos avançados**, v. 34, n. 98, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/LN8YgwX9J7Xgr67tZTVjf9B/>>.

GUTMAN, L. **Mulheres visíveis, mães invisíveis**. Tradução Luís Carlos Cabral. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Seller Editora, 2013.

HERMANN, N. Ética. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ed.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 27-35. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

HIRATA, Helena. Cuidado: teorias e práticas. In: ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. (Org.). **Cuidar, verbo coletivo: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021, p. 31-40.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: a intersecção de três dimensões do trabalho de reprodução social. In: MARIANO, Silvia (org.). **Trabalho e Gênero: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 19-38.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 111-128, 2015.

HIRATA, Helena. **O trabalho de cuidado**. Sur Rev Int Direitos Humanos, v. 13, p. 53-64, 2016.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 132, p. 595-609. Set/dez. 2007

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. rev. e ampl. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020. 164 p. ISBN 978-65-86578-43-0. Disponível em:

https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**. Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de Caldas Novas Goiás**. Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/caldasnovas/panorama>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades por cor ou raça no Brasil**. Informativo. Rio de Janeiro. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Informativo. Rio de Janeiro. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza>. Acesso em: 04 de março de 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIMA, F.P.A. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LINHARES, Francisco Reginaldo; COSTA, Maria da Conceição. A educação infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 660-671, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2837>.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro, E.P.U., 2018.

MACHADO, Maíra Saruê. Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? In: ÁVILA, Maria Betânia (Compilador/a o Editor/a); FERREIRA, Verônica (Compilador/a o Editor/a). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Recife: SOS CORPO Editorial, 2014. p. 50-51

MARCONDES, Mariana Mazzini. Gênero, cuidado e creches. In: ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. (Org.). **Cuidar, verbo coletivo**: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021, p. 193-209.

MARCONDES, Mariana Mazzini. O cuidado na perspectiva da divisão sexual do trabalho: contribuições para os estudos sobre a feminização do mundo do trabalho. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras**: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume I)

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Cap. 5, p. 326–352.

MEIRELES, Janaina Barela. **Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul**. 2019. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MENDES, Maria Betânia Barbosa. **Maternidade e trabalho**: conciliação e conflitos. São Paulo: Cortez, 2010.

MICHELLE, Stéfany de Souza. **Maternidade e carreira docente**: as estratégias de conciliação de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.09-28.

MOLINIER, Pascale. O trabalho de cuidado: uma ética de ação. In: TEIXEIRA, João Paulo; BARBOSA, Livia (org.). **Cuidado**: uma nova questão para a sociedade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

MONTEIRO, J. K.; JACOBY, A. R. **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba, PR: Juruá, 2013.

MORENO, Renata (Tica). ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa. (Org.). **Cuidar da vida na pandemia**: trabalhos, desigualdades e sobrecargas (in)visíveis. In: Cuidar, verbo coletivo: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021, p. 89-103.

NÓVOA, A.; **Profissão**: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas, Análise Psicológica, 1-2-3 (VII), 1989, p.435-456.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., v. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Biruta. São Paulo. 3a. ed. 2019.

OXFAM. **Tempo de cuidar**. Documento informativo da Oxfam Brasil/Datafolha. 2020. Disponível em: www.oxfam.org.br. Acesso em: 23 jan. 2024.

OXFAM. **Top CEOs got a real-term 9% pay rise in 2022 while workers worldwide took a 3% paycu**. 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/press-releases/top-ceos-got-real-term-9-pay-rise-2022-while-workers-worldwide-took-3-pay-cut> . Acesso em 28/01/2024.

PEREIRA, Mariana Bicalho. **A conciliação do trabalho docente com a maternidade**: um estudo em escolas no interior de Minas Gerais. 2021. 39 f. Monografia (Graduação em

Engenharia de Produção) - Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, João Monlevade, 2021.

PINHEIRO, Luana; CAMARANO, Ana Amélia (Orgs.). **Cuidar, verbo transitivo**: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil. Rio de Janeiro: IPEA, 2023.

PINHEIRO, Tânia Mara Campos. **Gênero e educação infantil**: desafios para a prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2021.

PINTO, Mércia de F. N.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 611-626, 2012.

PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

REBOLO, Flavinês; DIAS, Alcione Ribeiro; QUEIROZ, Vanderlei Braulino; FREIRE, Silvia Segóvia Araujo. Saúde e adoecimento dos professores no Brasil: uma análise a partir das produções acadêmicas. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (Orgs.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: EdUFMS, 2020. cap. 8, p. 2015–240.

RIBEIRO, M. S. de S.; RIBEIRO, L. C. M. A importância da rotina e os contextos da educação infantil: especificidades da prática docente. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2023, p. 23-40. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/31565>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ROCHA, Enid; REZENDE, Valéria. Entre o cuidar e o direito de ser cuidado: os jovens nem-nem e os cuidados no contexto da pandemia de Covid-19. In: CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO, Luana (Orgs.). **Cuidar, verbo transitivo**: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. p. 182-223.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica, 2016. p. 162-183.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 687-709, set./dez. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 1995. p. 71-99. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1210>, acesso em 03 jan. 2024, 23h07.

SILVA, Allender Barreto Lima da; TEIXEIRA, Larissa do Vale; PEREIRA, Leonardo Faustino; ALVES, Mariana de Paula. **Glossário Antidiscriminatório do MPMG**. Belo Horizonte: Ministério Público de Minas Gerais, 2023.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Prefácio. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (Orgs.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: EdUFMS, 2020. p. 6–9

SIQUEIRA, D. P.; SAMPARO, A. J. F. Os direitos da mulher no mercado de trabalho: da discriminação de gênero à luta pela igualdade. **Revista Direito em Debate**, v. 26, n. 48, p. 287-325, 2017.

SORJ, Bila; FONTES, André. O tempo das mulheres: trabalho, família e o dilema da “conciliação”. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (org.). **Gênero, classe e raça: interseccionalidades nas desigualdades contemporâneas**. Brasília, DF: Editora UnB, 2018.

STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa**. Traduzido por Cristina Antunes. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, I. A. C. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TOKARSKI, Carolina Pereira; CORREA, Ranna Mirthes Sousa; BURILLE, Stephanie Natalie. A agenda de cuidados e a organização social da primeira infância: licenças, creches e o trabalho doméstico remunerado no Chile, no Uruguai e no México.1 In: CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO, Luana (org.). **Cuidar, verbo transitivo: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. p. 369–437.

TORRES, Alexandre de Carvalho. **Impactos da tecnologia na morfologia do trabalho e a expansão do trabalho remoto pela pandemia de Covid-19: análise sob a ótica da promoção do trabalho decente**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 116-170.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEGAS, Moacir Fernando. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, v.16, n.1, p. 961-980, abr. 2024. DOI: <http://10.9771/gmed.v16i1.57826>.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. contínuo 2022, p. 1-21.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013, p. 131-154.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZELIZER, V. A economia do Care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nádia Araújo. (Org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas, 2012, p.15-28.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Relate suas informações pessoais
 - Nome.
 - Idade.
 - Cor.
 - Estado Civil.
 - Quantos filhos no total e qual a idade deles?
 - Onde reside?
 - Quem é o principal responsável pela renda familiar?
 - Se tiver empregada doméstica ou diarista (quantas vezes por semana).
2. Relate sua vida profissional
 - Formação/Escolaridade.
 - Há quanto tempo trabalha no magistério?
 - Como foi sua escolha profissional?
 - Carga horária de trabalho.
 - Em que turma trabalha?
 - Em quantos CMEIs ou Escolas você trabalha?
 - Exerce outras atividades remuneradas fora do magistério/qual?
 - Estuda atualmente? Onde? Faz o que?
3. Descreva passo a passo, com riqueza de detalhes, um dia na sua vida (pessoal e profissional).
4. Quem realiza o trabalho doméstico da sua casa e o trabalho com os filhos?
Quem faz o que? Quem é mais responsável pela administração da casa e dos cuidados com o filho? Quais atividades você acha que compreende esse trabalho?
5. Na sua falta, por motivo de saúde, quem realiza as tarefas domésticas e quem cuida de você?
6. Você inclui seus filhos nas tarefas domésticas e de cuidado? Como? O que eles fazem?
7. Além dos filhos, você presta cuidados para mais alguém (familiar conhecido...)? Descreva uma situação.

8. Você considera adequado o tempo de trabalho profissional que possui em sua carga horária para dar conta de todas as atividades? Explique. Dê exemplos?
9. Você leva trabalho escolar para casa? Há essa necessidade (caso leve)? Em que horários consegue realizá-los?
10. Quando você tem que realizar trabalho da escola em casa, em que medida isso interfere no trabalho doméstico e no cuidado com os filhos? Explique. Conte com detalhes, por exemplo, o que ocorre entre o momento que chega em casa e a hora de dormir.
11. Quantas horas de trabalho escolar despende, por semana, no espaço doméstico? Descreva, em detalhes a realização dessas horas trabalhadas. Como será sua organização e o que pretende para hoje ou amanhã, por exemplo.
12. O que você percebe de sobrecarga no seu trabalho na esfera pública e privada? Descreva. Dê exemplos. Exemplificar os momentos.
13. Diga-me o que você propõe para reverter o quadro atual de sobrecarga no qual você se encontra. Explique.
14. Você percebe alguma relação entre o trabalho docente e o trabalho que realiza em casa? Qual seria?
15. Para você, existe relação entre o cuidado com os filhos e o trabalho com os alunos? Quais?
16. Em relação aos saberes que você utiliza na escola e no espaço doméstico, em especial o cuidado com os filhos, você percebe alguma relação? Fale sobre isso.
17. Em algum momento em sua prática com as crianças você inclui o tema do trabalho doméstico e de cuidado? De que forma?
18. Qual seu sentimento em relação ao trabalho com as crianças da educação infantil.
19. Fale-me sobre os recursos pedagógicos oferecidos para utilização nas aulas. São adequados?
20. Que coisas, na sua vida profissional, trazem desconforto ou incômodo? E na vida doméstica? Relate com detalhes e exemplos.
21. O que faz em termos de lazer e de cuidado de si?
22. Gostaria de falar sobre alguma questão que ainda não foi abordada? Fique à vontade para discorrer.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora,

Você está sendo convidada para participar como voluntária da pesquisa intitulada **TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOMÉSTICO DE MÃES PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CALDAS NOVAS, GOIÁS**, que pretende compreender descrever e analisar os aspectos que caracterizam o trabalho docente e o trabalho doméstico das mães professoras que atuam na educação infantil no município de Caldas Novas, Goiás, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Professor Dr. Moacir Fernando Viegas, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do número +55 (51) 981179040 e do e-mail mviegas@unisc.br.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são professoras concursadas, cujos filhos sejam menores de 12 anos, por apresentarem maior dependência, exigirem uma demanda maior de atenção e cuidado, além do interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Sua participação consiste em participação em entrevista semiestruturada com duração de aproximadamente 40 minutos em local e horário a sua escolha.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como ao coletar dados sensíveis, como informações pessoais; Os participantes podem experimentar estresse emocional ao abordar certos tópicos; Podem ser estigmatizados devido à associação com determinados temas de pesquisa; Riscos à confidencialidade: vazamento de dados e quebra de anonimato há o risco de informações confidenciais serem divulgadas, comprometendo a privacidade dos participantes. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: fornecer informações claras e detalhadas aos participantes sobre os objetivos, procedimentos e potenciais riscos da pesquisa; Assegurar que as informações pessoais dos participantes sejam protegidas e que a pesquisa seja conduzida de forma anônima, quando possível; Manter uma comunicação transparente com os participantes ao longo do processo de pesquisa, explicando qualquer desenvolvimento relevante. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como contribuir com o estudo do contexto de ampliação de diferentes formas do trabalho feminino na atualidade, observando o trabalho doméstico não remunerado, o

trabalho de cuidado com os filhos e familiares na prevenção e manutenção da vida e o trabalho profissional da docência, onde nota-se uma expressiva sobrecarga para as mulheres. Dessa forma, sua participação na pesquisa justifica-se pela sua relevância como potencial instrumento de contribuição para refletir acerca da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado majoritariamente pelas mulheres e por contribuir com uma melhor compreensão das relações entre trabalho e maternidade.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através da disponibilização da dissertação.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informada:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esse serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local:

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido