



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFG)

MARCIA REGINA TRISTÃO DUTRA

**Cuidado e cuidado de si: um estudo com professoras da Educação
Infantil**

GOIÂNIA-GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

MARCIA REGINA TRISTÃO DUTRA

3. Título do trabalho

CUIDADO E CUIDADO DE SI: UM ESTUDO COM PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Regina Tristão Dutra, Usuário Externo**, em 20/03/2026, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Izabel Machado, Professora do Magistério Superior**, em 23/03/2026, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6072951** e o código CRC **8A01DD6D**.

MARCIA REGINA TRISTÃO DUTRA

Cuidado e cuidado de si: um estudo com professoras da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para exame de qualificação, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Perspectivas Críticas e Interseccionais

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Machado

GOIÂNIA-GO
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DUTRA, MARCIA REGINA TRISTAO
CUIDADO E CUIDADO DE SI: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL [manuscrito] / MARCIA REGINA TRISTAO DUTRA. - 2026.
CV, 105 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. MARIA IZABEL MACHADO
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2026.

1. Cuidado. 2. Cuidado de Si. 3. Professoras da Educação Infantil. 4.
Gênero. 5. Experiência.

I. MACHADO, MARIA IZABEL , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 18 da sessão de **Defesa de Dissertação** de **MARCIA REGINA TRISTÃO DUTRA**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis (05/03/2026)**, a partir das **09h00**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“CUIDADO E CUIDADO DE SI: UM ESTUDO COM PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Maria Izabel Machado** (PPGE/FE/UFG), doutora em **Sociologia** pela **UFPR**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa** (PPGE/FE/UFG), doutor em **Sociologia** pela **UnB** - integrante titular interno e Prof.^a Dr.^a **Thaís Regina de Carvalho (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFPR** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Maria Izabel Machado**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Prof.^a Dr.^a Thaís Regina de Carvalho

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Izabel Machado, Professora do Magistério Superior**, em 17/03/2026, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Diretora**, em 18/03/2026, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Regina De Carvalho, Professora do Magistério Superior**, em 19/03/2026, às 22:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6027594** e o código CRC **95D16660**.

Referência: Processo nº 23070.063955/2025-14

SEI nº 6027594

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, às professoras da Educação Infantil que aceitaram compartilhar suas histórias. Este trabalho é, sobretudo, um registro do valor do cuidado que vocês produzem todos os dias — na escola e na vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado, pela escuta firme e generosa, pela direção ética e pela confiança que sustentaram minha travessia acadêmica.

Ao PPGE/UFG e à Faculdade de Educação, pela formação crítica e pela possibilidade de pesquisa que me foram ofertadas.

Às minhas filhas, por entenderem minhas ausências e me ensinarem a recomeçar; às amigas e colegas que encaminharam contatos e encorajaram os passos do campo.

Agradeço também às professoras e aos professores que, ao longo do percurso, sinalizaram bibliografias, metodologias e coragens.

Agradeço às mulheres que vieram antes de mim, que abriram as portas desta universidade — o meu ingresso tardio só foi possível porque outras insistiram e permaneceram. Como lembra bell hooks, “a esperança é um ato de resistência” — e reconheço em cada uma dessas mulheres a persistência que tornou possível o meu caminhar.

E, por fim, agradeço a mim mesma.

Por não ter desistido quando o cansaço parecia maior do que a força.

Por ter continuado mesmo com medo.

Por ter encontrado, entre trabalho, casa, pesquisa e vida, pequenos espaços de respiro.

Por ter escolhido seguir.

Por ter honrado a mulher que eu fui, a que eu sou e a que eu me torno ao escrever esta dissertação.

Que este texto retribua, em parte, o que recebi: cuidado, presença e apoio na luta por dignidade e respeito.

*“Entre o que faço pelo mundo e o que o mundo exige de mim, invento brechas para existir.
Cuidar de mim é o modo que encontro de não desaparecer.
O cuidado que dou e o cuidado que me falta moldam a mulher que sigo sendo.
É na fresta do tempo que eu me reencontro — e permaneço.
Sustento o outro, mas também me sustento.
O que me renova não é ausência de cansaço,
é a coragem de voltar a mim.”*

— M.R.T.D.

RESUMO

Esta dissertação investiga as práticas de cuidado de si de 12 professoras que atuam na Educação Infantil com idade a partir de 35 anos. Buscou-se compreender como essas mulheres articulam o cuidado de si diante das demandas profissionais e pessoais, em um contexto marcado por desigualdades de gênero e histórica naturalização da dedicação feminina ao cuidado de outros. A pesquisa é de caráter qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, e se apoia em categorias teóricas relacionadas ao cuidado, interseccionalidade, divisão sexual do trabalho, tecnologias de si, experiência e narrativa de si. A análise dos dados indica que, embora as professoras reconheçam a importância do cuidado de si, enfrentam barreiras significativas, como sobrecarga profissional, responsabilidades domésticas e limitações institucionais, que tensionam a implementação dessas práticas. As entrevistas também revelam que o cuidado de si se manifesta em uma dimensão moral, subjetivamente significativa e como estratégia de agência, permitindo que as professoras mantenham bem-estar, autonomia e reflitam sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Os resultados evidenciam a necessidade de expandir o debate sobre políticas e práticas institucionais que apoiem efetivamente o cuidado de si e a valorização da saúde física e emocional das educadoras.

Palavras-chave: cuidado, cuidado de si, professoras da Educação Infantil, gênero, experiência.

ABSTRACT

This dissertation investigates the self-care practices of female Early Childhood Education teachers aged 35 and older, seeking to understand how these women articulate self-care in the face of professional and personal demands, in a context marked by gender inequalities and the historical naturalization of female dedication to caring for others. The research is qualitative, with semi-structured interviews, and is based on theoretical categories related to care, intersectionality, the sexual division of labor, technologies of the self, experience, and self-narration. Preliminary data analysis indicates that, although the teachers recognize the importance of self-care, they face significant barriers, such as professional overload, domestic responsibilities, and institutional limitations, which strain the implementation of these practices. The interviews also reveal that self-care manifests itself ethically, subjectively meaningfully, and as a strategy of agency, allowing teachers to maintain well-being and autonomy, and to reflect on their personal and professional trajectories. Preliminary results highlight the need for institutional policies and practices that effectively support self-care and the appreciation of educators' physical and emotional health.

Keywords: self-care, early childhood teachers, gender, sexual division of labor, experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo – Marcos da Educação Infantil no Brasil	22
Quadro 2 - Comparativo – Marcos da Educação Infantil em Goiás e Goiânia	24
Quadro 3 - Identificação das entrevistadas	38
Quadro 4 - Resumo: Evolução do Conceito de Gênero e Articulação com Interseccionalidade	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMAI	Centro Municipal de Atendimento Inclusivo
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DC	Diretrizes Curriculares
DCGO	Documento Curricular de Goiás Ampliado
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DIRPED	Diretoria Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escolas Municipais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional
SME/GO	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositivo-Desafiador
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PASSOS METODOLÓGICOS	18
1.1 Contato com os documentos	22
1.2 O campo	28
1.3 Perfil das entrevistadas	33
1.4 Procedimentos para análise dos dados	38
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
2.1 Cuidado na Educação Infantil: o Documento Curricular da SME de Goiânia	48
2.2 Cuidado de si não é acessório	53
2.3 Tecnologias de si	56
2.4 Experiência	58
2.5 Entre o cuidado e a narrativa: o narrar-se como prática de constituição de si	59
	61
3 “PORQUE EU SOCORRO TODO MUNDO”: O CUIDADO NA EXPERIÊNCIA COTIDIANA	65
4 “A GENTE VAI AOS TRANCOS E BARRANCOS”: TENSIONANDO CUIDADO DE SI COM ESCASSEZ DE TEMPO	70
5 “EU DEVERIA CUIDAR, MAS NÃO CUIDO”: SIGNIFICADOS E IMPOSSIBILIDADES DO CUIDADO DE SI NA VIDA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	93
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um percurso complexo pelo conhecimento e pela pesquisa científica. O interesse pelos estudos de cuidado surgiu durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG), entre 2019 e 2022. Ao longo de oito semestres de formação, o trabalho não surgiu de forma simples ou imediata, sendo resultado de um processo longo e desafiador de aprendizado e investigação.

Essa trajetória vivenciada evidencia movimentos de ressignificação e produção de novas identificações no processo de subjetivação, indicando que as experiências concretas não apenas refletem práticas sociais, mas também as transformam. A subjetivação, conforme Foucault (2004), é um processo histórico e relacional, marcado por dispositivos de poder e saber que atravessam os sujeitos. Nesse contexto, as vivências analisadas revelam deslocamentos identitários que não se limitam à reprodução de normas, mas incorporam rupturas e reinvenções, abrindo espaço para novas formas de pertencimento. Butler (2003) contribui para essa compreensão ao afirmar que as identificações são performativas e se constituem na repetição e na possibilidade de desvio, o que permite compreender como, no âmbito do trabalho, da educação e dos movimentos sociais, emergem sentidos plurais e interseccionais que desafiam estruturas hegemônicas.

Ingressar na UFG na idade adulta foi um ato simbólico e desafiador, um sonho realizado. Sou aluna da escola pública, da geração que fez o vestibular em duas fases e, por estar inserida em um contexto de classe e gênero (só mais tarde entendi), só consegui acessar o ensino superior na fase adulta. Quando falo em contexto de classe, refiro-me às barreiras econômicas, sociais e educacionais que estudantes provenientes de famílias de baixa renda enfrentam para acessar a universidade, como a necessidade de conciliar estudos e trabalho, a limitação de recursos para materiais e cursos preparatórios, e a falta de referências acadêmicas próximas. Já o contexto de gênero se refere às expectativas sociais e culturais que historicamente limitam as oportunidades das mulheres, sobretudo aquelas de classes populares, em ocupar espaços de poder e conhecimento, fazendo com que muitas adiem ou enfrentem obstáculos adicionais para ingressar em cursos superiores. Minha trajetória evidencia como classe e gênero interagem, moldando o acesso à educação superior e exigindo estratégias de superação que vão além do desempenho acadêmico, tornando a conquista da universidade um feito tanto pessoal quanto socialmente significativo.

Minhas aspirações na escolha do curso de Pedagogia foram subjetivas e intelectuais. Era um prazer estar ali todos os dias, durante aquelas horas exaustivas, após um dia todo de

trabalho, mesmo tendo deixado minha filha caçula aos cuidados da filha maior, pois eu não tinha com quem contar; ela sempre foi minha única rede.

Em um primeiro momento, ter contato com alunos que acabavam de sair do ensino médio me reconectou com aquela jovem que sonhava com a universidade pública. Contudo, o desafio da permanência veio logo no primeiro semestre; meu cérebro adulto, desgastado, não estava preparado para aquela carga intelectual, aquela desconstrução de discursos, aqueles novos conceitos, para as verdades e para o desalento.

Fiz acompanhamento psicológico no programa da UFG, pois quis desistir várias vezes. Primeiro porque achava que estava perdendo meu tempo, pois eu lia, mas discorrer sobre os textos era muito penoso e ainda é; a escrita acadêmica era meu martírio, meu pesadelo. Além disso, não via sentido em gastar tanta energia em estudar teóricos de séculos passados, mas, aos poucos, entendi sobre o percurso da Pedagogia, sobre a desconstrução que eu precisava vivenciar para saciar minha sede intelectual. Em todas as aulas, chamava-me a atenção uma sala majoritariamente de mulheres, cada uma com suas mazelas, ali, no período noturno, agarradas ao sonho da independência financeira, de uma profissão, de um concurso público, de uma promoção/progressão salarial. Mulheres trabalhadoras, mães e estudantes universitárias, somente naquele tempo, pois, no tempo passado, para elas, o acesso à universidade fora adiado, como havia sido para mim.

A palestra sobre violência contra a mulher, realizada nas primeiras aulas da graduação, marcou um ponto de inflexão em minha trajetória. Ao compreender que estava inserida em uma relação abusiva, reafirmei a importância do espaço universitário como lugar de oposição e fortalecimento, especialmente pela presença de outras mulheres.

Para me manter na média exigida pela UFG, usava meu horário de almoço para as leituras, além dos finais de semana. Precisava dar conta da sobrecarga imposta a uma trabalhadora, mãe, esposa e universitária.

No primeiro período do curso, os debates sobre a infância e suas construções destacavam o papel das mulheres/mães na formação das crianças. O conceito do “jeito” feminino para a pedagogia/docência era frequentemente discutido e colegas que não se encaixavam nesse padrão eram questionadas/os quanto à sua escolha pelo curso. Tal conceito foi sendo problematizado à medida que avançavam os períodos.

Esse “jeito”, associado ao biológico e restrito às mulheres, pode explicar a predominância feminina nas salas de aula. Durante as discussões sobre a escolha do curso, poucas alunas mencionaram critérios como a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A maioria baseava sua escolha na maternidade/influência de trajetórias familiares

(mães, tias, madrinhas, pastoras). Para outras, a escolha da Pedagogia estava ligada à experiência com crianças em diferentes contextos. Assim, tornou-se necessário, para mim, tornar essa relação mais empírica, demonstrando que essas escolhas poderiam ser vinculadas ao universo do cuidado.

Essa inquietação em relação à escolha do curso foi confrontada durante as aulas de Sociologia da Educação, nas quais gradualmente absorvi conceitos sobre relações sociais, dinâmicas de poder e estruturas que perpetuam desigualdades, especialmente de gênero.

O processo de amadurecimento acadêmico e pessoal me permitiu uma compreensão mais profunda e multifacetada das realidades sociais. No caso de nós mulheres, isso se traduz em uma percepção mais abrangente e crítica das experiências diárias multifacetadas e influenciadas por uma série de fatores, incluindo contextos socioeconômicos, culturais, religiosos e políticos.

A análise desse cotidiano das mulheres pode revelar uma rica tapeçaria de experiências, muitas vezes invisíveis ou subestimadas em discursos mais amplos. Esse cotidiano é composto por uma série de desafios e negociações que as mulheres enfrentam em suas vidas pessoais e profissionais. A formação acadêmica, ao transcender a mera absorção de conhecimentos, permite uma compreensão mais ampla dessas experiências e das múltiplas camadas que as constituem.

Foi a partir desse processo de amadurecimento acadêmico que veio a percepção de que, antes da universidade, minha energia era dedicada às demandas familiares, às atividades domésticas e ao cuidado de todos, enquanto eu trabalhava em um *call center*¹. Além disso, aos domingos, participava ativamente de uma comunidade religiosa, desempenhando funções² na cantina e como professora na escola dominical. Eu estava imersa no cuidado e em suas implicações.

A partir desse despertar quanto ao cuidado e suas implicações, deu-se meu ingresso na iniciação científica, com o plano de trabalho “O ingresso tardio no ensino superior: a experiência de mulheres adultas no curso de Pedagogia”, vinculado à pesquisa Tecnologias de si na formação em Pedagogia: uma cartografia dos sujeitos³. O objetivo, além de compor um

¹ Ofício que consiste em atender o cliente, responder a perguntas, resolver problemas e fornecer informações sobre produtos e serviços. Contudo, a sobrecarga psíquica e emocional do profissional dessa área não cabe nessa descrição.

² Essas funções que desempenhei são as disponíveis para as mulheres no contexto de algumas doutrinas evangélicas tradicionais. O texto de 1 Timóteo 2:11-12 na Bíblia, traduzido por João Ferreira de Almeida (Edição Revista e Corrigida), diz o seguinte: “11 A mulher aprende em silêncio com toda a sujeição. 12 Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio.” Esse trecho é frequentemente citado em debates sobre o papel das mulheres na liderança e no ensino em contextos religiosos. Uma discussão que faremos em outro momento.

³ Projeto de pesquisa da Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado.

grupo de iniciação científica, era fazer correlações do percurso teórico com o cotidiano e perceber as nuances do cuidado.

Nesse percurso, identifiquei que meu ingresso tardio no ensino superior — ocorrido após o casamento e duas gestações, 26 anos após a conclusão do ensino médio — está profundamente relacionado aos estudos sobre cuidado e gênero. Destaco o termo “tardio” para enfatizar que, em diversos contextos, o processo de escolarização das mulheres é frequentemente adiado.

Durante a graduação, percebi que conciliar e adaptar a rotina acadêmica com a vida fora da universidade era meu maior desafio; trata-se da escassez de tempo para atividades pessoais, profissionais e para a realização de sonhos.

Como disse anteriormente, o esforço para alcançar a média exigida pelo curso foi exaustivo, resultando em ajustes nas relações sociais e familiares. Para me destacar como aluna na média padrão, matriculei-me em todas as disciplinas e aproveitei todas as oportunidades de formação oferecidas pela universidade, cumprindo integralmente as cargas horárias do currículo e participando ativamente de atividades de extensão e pesquisa.

Ao finalizar minha graduação, durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), refleti sobre os afetos motivadores e limitadores na vida das mulheres, explorando novamente os estudos de cuidado e gênero. O título do meu trabalho foi “Entre o 'você sempre faz o que ele manda' e 'eu sou prioridade agora, é isso que está diferente': afetos e seus significados na experiência de mulheres adultas estudantes de Pedagogia”. Obtive nota 10 e participei da formatura após quatro anos. Atualmente sou discente do mestrado em educação, na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Perspectivas Críticas e Interseccionais.

Seguindo essa inquietação e meu percurso acadêmico, neste projeto de pesquisa, vislumbrei analisar a experiência de mulheres que atuam como professoras da Educação Infantil no que tange às noções de cuidado e cuidado de si.

Portanto, considero que existe uma interdependência entre os conceitos de cuidado e cuidado de si, sendo meu objetivo geral neste estudo compreender e analisar quais práticas de cuidado de si essas professoras que atuam na Educação Infantil conseguem adotar em suas vivências pessoais e profissionais.

Tracei como objetivos específicos: analisar as concepções de cuidado e cuidado de si, avaliar a percepção das professoras sobre a importância do cuidado de si no contexto profissional e pessoal, e investigar as barreiras enfrentadas por elas na implementação dessas práticas.

Frente a esses objetivos, quis compreender as nuances do trabalho na Educação

Infantil, cujas tensões entre cuidar e educar estão postas permanentemente.

Esta pesquisa, portanto, reflete sobre os estudos sobre cuidado, feminização do magistério e cuidado de si, especialmente na Educação Infantil, onde é possível notar que as mulheres estão social e historicamente alocadas, o que se vincula à feminização do cuidado e à divisão sexual do trabalho.

A literatura demonstra que o trabalho na Educação Infantil é estruturado por dinâmicas raciais e de gênero que historicamente associam mulheres — especialmente mulheres negras — às atividades de cuidado e educação inicial. Gonzalez (2020) explicita como a organização social do trabalho no Brasil produziu a concentração de mulheres negras em funções de cuidado, marcadas por menor valorização e alta responsabilidade relacional. Essa compreensão é fundamental para situar a docência na Educação Infantil como campo atravessado por desigualdades estruturais, mesmo quando esta pesquisa não utiliza dados nacionais comparativos.

Considerando que minha amostra de 12 entrevistadas é composta majoritariamente por mulheres que se autodeclararam pardas ou negras (10 participantes), entendo ser coerente incorporar o recorte de raça/cor à análise. Nesse contexto, é fundamental compreender a categoria raça/cor como uma construção histórica, política e social, e não como um marcador biológico. Para Lélia Gonzalez (1988), a classificação racial brasileira se sustenta na ideologia da democracia racial, que mascara as hierarquias raciais ao enfatizar a mestiçagem, ao mesmo tempo em que organiza e naturaliza posições de poder no cotidiano. Sueli Carneiro (2003) reforça que a racialização opera como um princípio estruturante das desigualdades brasileiras, articulando-se especialmente ao gênero, de modo que pretas e pardas compartilham experiências comuns de vulnerabilização, o que justifica seu agrupamento analítico como população negra. Já Carla Akotirene (2019) aponta que ignorar a categoria raça significa invisibilizar os efeitos interseccionais que incidem sobre as mulheres negras, particularmente em setores como a Educação Infantil, onde a distribuição desigual de cuidado, trabalho e reconhecimento é atravessada por gênero, classe e raça. Além disso, a obra de Carolina Maria de Jesus ilumina, a partir de uma perspectiva vivida, como a cor da pele determina acesso a recursos, dignidade e oportunidades, revelando que raça/cor organiza concretamente as possibilidades de existência no Brasil.

Essa predominância não é um dado isolado, mas reflete uma característica estrutural da Educação Infantil em Goiânia. Dados institucionais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) referentes ao ano de 2023¹ indicam que mais de mil mulheres atuantes na

¹ **Nota:** Dados obtidos a partir do *Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Goiânia – 2022 e 2023*, publicado no site oficial da Prefeitura de Goiânia. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatorio-PME-2022-e-2023.pdf>

Educação Infantil se autodeclararam pretas ou pardas. Esse cenário reforça que a docência nesse segmento é atravessada por marcadores raciais que operam conjuntamente com o gênero, demandando uma análise interseccional. Essa realidade evidencia que a docência nesse segmento é atravessada por marcadores sociais que não podem ser compreendidos apenas pela dimensão de gênero, exigindo uma abordagem interseccional (Carneiro, 2003; Crenshaw, 2002). A interseccionalidade permite analisar como raça e gênero se entrecruzam na produção das desigualdades e na configuração das experiências profissionais, especialmente em um campo historicamente feminizado e desvalorizado (Louro, 1997; Saffioti, 2013). Assim, esse recorte é fundamental para compreender como as práticas de cuidado e cuidado de si são vividas por mulheres pretas e pardas. Nesse sentido, o recorte racial é fundamental para compreender como as práticas de cuidado e de cuidado de si são vividas pelas mulheres pretas e pardas, que compõem a maioria da força de trabalho na Educação Infantil. Para isso, adoto a nomenclatura do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo a qual a categoria “população negra” corresponde à soma das pessoas autodeclaradas pretas e pardas, reconhecendo que suas trajetórias se desenvolvem em um contexto marcado simultaneamente por reconhecimento, precarização e resistência.²

No contexto das relações de gênero e raça, a resistência refere-se às práticas, estratégias e atitudes que sujeitos historicamente subalternizados desenvolvem para enfrentar, tensionar e transformar estruturas de opressão, entendida aqui na perspectiva de Collins (2000), para quem a resistência é inseparável das experiências situadas de grupos marginalizados. Inspirada em perspectivas feministas, a resistência não se limita a ações explícitas de confronto, incluindo gestos cotidianos de afirmação da identidade, cuidado de si e criação de espaços de autonomia frente à precarização e aos problemas estruturais, ou seja, mesmo em condições adversas, mulheres mobilizam saberes, redes e práticas que desafiam a lógica da desvalorização e afirmam sua dignidade e agência

Agência é um conceito central nas ciências sociais e na teoria feminista, referindo-se à capacidade dos sujeitos de agir, escolher e produzir efeitos no mundo, mesmo em contextos marcados por estruturas de poder e desigualdade. Diferente de uma ideia de liberdade absoluta, agência é entendida como ação situada: ela ocorre dentro de condições históricas, sociais e culturais que podem limitar ou possibilitar escolhas.

Sousa *et al.* (2024) destacam que a feminização do magistério envolve duas dimensões

² Adoto, neste estudo, a definição de “população negra” amplamente utilizada em pesquisas baseadas nos dados do IBGE, nas quais pretos e pardos são analisados conjuntamente, dada a convergência de seus indicadores sociais. Essa abordagem é sustentada por análises de Paixão e Carvano (IBGE), Szwako e Lavallo (2026), Campos (2024) e Costa e Schucman (2022), entre outros, que discutem historicamente a construção e o uso das categorias raciais do instituto.

complementares: uma quantitativa, relacionada ao aumento da participação feminina na composição da força de trabalho docente, e outra qualitativa, que diz respeito às mudanças simbólicas e estruturais na profissão, influenciadas pelos valores atribuídos ao “feminino” em diferentes períodos históricos. Aprofundando essa análise, as autoras utilizam os critérios de subordinação da professora, sua limitação à reprodução do saber, sua relação materna com a infância e sua função simbólica de transmissora de conhecimento, mas dentro de limites regulados socialmente, expressando como o gênero opera em termos institucionais e culturais no magistério. Apesar da expressiva participação de mulheres negras como professoras, as condições de trabalho, formação e valorização profissional permanecem desiguais, o que reforça a importância de uma análise interseccional que aborde gênero, raça, classe e poder em conjunto.

Durante meu estágio obrigatório na graduação, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no período matutino e vespertino, percebi a presença exclusiva de mulheres na Educação Infantil, pois, no quadro de docentes, não havia professores. À medida que dei andamento nesse trabalho, reconheci que não se trata de um fato aleatório, considerando a histórica concepção do cuidado como uma competência “natural” das mulheres, fazendo com que seu trabalho seja frequentemente interpretado como uma extensão das responsabilidades domésticas e maternas.

Essa leitura social — que confunde o ato profissional de educar e cuidar com uma vocação inata — contribui para a desvalorização simbólica e material da docência na Educação Infantil, o que precisa ser debatido na academia.

Essa desproporção de gênero nessa primeira etapa da educação básica não se manifesta apenas nos números, mas também nas formas de reconhecimento e remuneração. O fato de a profissão ser majoritariamente exercida por mulheres ajuda a explicar a manutenção de baixos salários e condições de trabalho menos prestigiadas, mesmo quando há exigência de formação superior. Isso ocorre porque, historicamente, o trabalho associado ao cuidado — como o cuidado de crianças, idosos e do lar — foi socialmente construído como uma extensão das “aptidões naturais” femininas, e não como uma função profissional que requer qualificação técnica. Dessa forma, as competências necessárias à docência na Educação Infantil são frequentemente naturalizadas como traços inatos das mulheres (paciência, afeto, sensibilidade), o que contribui para sua desvalorização simbólica e econômica.

Além disso, a divisão sexual do trabalho produziu uma hierarquia entre atividades consideradas produtivas (associadas aos homens) e atividades reprodutivas ou de cuidado (associadas às mulheres). Essa hierarquia se transfere para o campo educacional: etapas mais altas da escolarização — especialmente aquelas voltadas ao domínio de conteúdos abstratos,

como Matemática ou Ciências — tendem a ser percebidas socialmente como mais complexas e, portanto, mais prestigiadas; enquanto a Educação Infantil é associada ao cuidado básico, ao afeto e ao trabalho doméstico, recebendo menor reconhecimento social e financeiro.

Outro mecanismo que explica essa desvalorização é a ideia de que trabalhar com crianças pequenas é “vocação” ou “dom” — noção historicamente mobilizada para justificar salários mais baixos, jornadas mais extensas e ambientes de trabalho precários. Assim, quando uma profissão é marcada como “vocacional”, sua remuneração passa a ser tratada como secundária, reforçando práticas institucionais que naturalizam a disponibilidade e a dedicação integral das mulheres.

Também é importante destacar que a feminização da Educação Infantil se articula à racialização do trabalho. Mulheres negras, especialmente, estão concentradas nos postos mais sobrecarregados, com menor prestígio e maior proximidade com tarefas historicamente ligadas ao cuidado físico, à limpeza e à manutenção cotidiana — uma herança da estrutura escravocrata e de suas repercussões no mercado de trabalho contemporâneo. Essa combinação de gênero e raça contribui para reforçar desigualdades de reconhecimento dentro da própria categoria profissional.

Dessa forma, compreender essas relações entre gênero, cuidado e trabalho docente implica reconhecer que a desvalorização da Educação Infantil não é acidental, mas resultado de processos históricos, políticos e sociais que associaram o cuidado ao feminino, inferiorizaram o trabalho das mulheres e hierarquizaram as etapas de ensino. Analisar essa dinâmica é fundamental para desnaturalizar desigualdades e para sustentar a necessidade de políticas que valorizem a docência desde a primeira infância.

Outra observação aponta para os estereótipos que associam as mulheres ao “jeito” para o cuidado, a empatia, a paciência e a nutrição, as ditas qualidades relacionais. Novamente, o aparato biológico é utilizado como suporte para essa divisão sexual do trabalho que mantém as mulheres no lugar do cuidado e concede aos homens os espaços de poder e decisão. Esse essencialismo de gênero limita as escolhas pessoais e profissionais das mulheres, pois as expectativas sociais sobre seu papel de cuidadoras desestimulam ou até inviabilizam outras possibilidades, levando à opção por profissões e caminhos alinhados aos estereótipos ou experiências da subjetividade.

Outro fator limitante que busco tensionar neste trabalho é a sobrecarga gerada pelo trabalho doméstico, que prejudica sobretudo a vida das professoras. Mesmo alocadas no mercado de trabalho, elas seguem assumindo a maioria das responsabilidades domésticas e de cuidado, o que pode levar ao esgotamento físico e emocional, limitando o tempo e a energia de que elas dispõem para avançar em suas carreiras profissionais e desfrutar de lazer e

cuidados médicos, dentre outros benefícios.

Refletir sobre as professoras da Educação Infantil, relacionando sua vida e atividade profissional aos conceitos de gênero, cuidado e cuidado de si, possibilita entender que a presença majoritária de mulheres no ensino e a conseqüente desvalorização da docência não são coincidências, mas resultado de representações sociais sobre o gênero e ainda carência de políticas públicas⁴ e sociais que minimizem as desigualdades de gênero e seus impactos.

Em outras palavras, as políticas públicas podem ser compreendidas como processos complexos que envolvem múltiplos atores, instituições e interesses, resultando em decisões e ações do governo voltadas à satisfação das demandas sociais. De forma sintética, são o conjunto de ações e decisões do Estado direcionadas ao atendimento de necessidades coletivas, estruturadas em etapas como formulação, implementação e avaliação.

Já as desigualdades de gênero podem ser compreendidas como diferenças sistemáticas e hierárquicas entre homens e mulheres, construídas social e historicamente, que resultam em assimetrias de poder, oportunidades e reconhecimento. Joan Scott (1995), em seu artigo clássico *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, propõe o gênero como uma categoria analítica fundamental para entender relações sociais e estruturas de poder, destacando que essas desigualdades não se limitam ao âmbito privado, mas permeiam instituições e políticas. Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a equidade de gênero assumem papel estratégico na redução dessas disparidades, ao incorporar perspectivas que

⁴ O termo “política pública” pode ser entendido aqui [...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

reconheçam a dimensão social e cultural das relações de gênero.

Por fim, este trabalho busca problematizar os papéis, normas e práticas que produzem e reproduzem hierarquias e desigualdades, analisando seus impactos na vida das mulheres entrevistadas. A partir de trajetórias marcadas por recortes de classe, raça e gênero, essas mulheres perseguiram objetivos, aproveitaram oportunidades, profissionalizaram-se e se reinventam diariamente para exercer a docência, enfrentando seus desafios e, simultaneamente, mantendo-se responsáveis pelo cuidado da casa, dos filhos, dos idosos e por suas próprias aspirações pessoais.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta seção inicial. No primeiro capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas teóricas que orientaram a construção do objeto, bem como os caminhos trilhados para definir os procedimentos de coleta e análise dos dados. Essa etapa busca dar visibilidade às decisões que sustentam a investigação, evidenciando sua coerência com a perspectiva crítica e interseccional adotada.

No segundo capítulo, desenvolvo o referencial teórico que fundamenta o estudo, discutindo as categorias centrais — cuidado, cuidado de si e gênero — a partir de autoras e autores que problematizam essas temáticas no campo da educação, articulando-as às reflexões sobre subjetivação e práticas sociais.

Os três capítulos seguintes são dedicados à análise dos dados empíricos, organizados em eixos temáticos que emergiram das narrativas das professoras da Educação Infantil. Nessas narrativas, destacam-se conceitos como experiência e narrar-se, compreendidos como exercícios de cuidado e de cuidado de si no cotidiano profissional e pessoal, revelando tensões, estratégias e sentidos atribuídos às práticas educativas.

Por fim, nas considerações finais, retomo as principais reflexões construídas ao longo do trabalho, apontando as contribuições da pesquisa para compreender as práticas de cuidado de si entre professoras da Educação Infantil, bem como os desafios que perpassam a feminização e a valorização desse campo, indicando possibilidades para futuras investigações.

1 PASSOS METODOLÓGICOS

Preliminarmente, considero relevante apresentar uma retrospectiva sobre a origem deste trabalho, partindo da premissa de que o tema deve constituir um problema efetivamente vivenciado pelo pesquisador, ou seja, deve ter relação direta com sua experiência e inquietações (Severino, 2013).

Ao ingressar na graduação em 2019, aos 44 anos, eu havia conquistado por meio do trabalho o que a maioria dos meus colegas buscavam: emprego, casa própria, carro quitado, duas viagens por ano para a praia e uma família. Na minha turma, éramos 40 alunos, sendo 30 mulheres, 26 solteiras e quatro casadas e com filhos. Dessas quatro mulheres, três, incluindo eu, tinham mais de 40 anos. A presença expressiva de mulheres na sala de aula definia em números que Pedagogia era um curso para mulheres.

Durante as aulas de História da Educação, pesquisei a cronologia da formação docente no Brasil e constatei que ela passou por transformações significativas ao longo do tempo, reflexo de mudanças sociais e educacionais. Entre os principais marcos dessas mudanças estão a criação, em 1835, da primeira Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, inaugurando a nomenclatura “Curso Normal”, que preparava professores do ensino primário. Entre as décadas de 1930 e 1970, esse curso se consolidou como formação de nível médio, sendo requisito para a atuação docente. Com a promulgação da Lei 5.692/71⁵, o Curso Normal passou a integrar o ensino de segundo grau como habilitação profissionalizante, mantendo sua função formativa. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, a exigência para a docência migrou para o nível superior, priorizando cursos de licenciatura, o que marcou o declínio do Curso Normal e do Magistério, embora ainda presentes em alguns contextos voltados à educação infantil e anos iniciais.

É importante destacar que a escolarização feminina no Brasil, especialmente durante a vigência do Curso Normal e do Magistério, foi fortemente influenciada por discursos que associavam a mulher ao cuidado e à docência como extensão da maternidade. Estudos como os de Almeida (1998) e Louro (1997) evidenciam que a feminização do magistério não se deu apenas por escolha individual, mas por imposições sociais que reforçavam papéis de gênero

⁵ A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, reorganizando a estrutura educacional durante o regime militar. Essa legislação definiu um núcleo comum obrigatório para todo o país e introduziu a habilitação profissional no ensino de 2º grau, integrando formação geral e técnica com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Seu objetivo era garantir ao educando condições para o desenvolvimento pessoal, qualificação profissional e exercício da cidadania. A lei permaneceu vigente até a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), que substituiu esse modelo e passou a exigir formação superior para a docência na educação básica.

tradicionais.

Bruschini (1990) destaca que essa inserção no espaço educacional representava, ao mesmo tempo, uma oportunidade de trabalho e uma reafirmação da lógica patriarcal, que atribuía às mulheres funções de menor prestígio e remuneração. Essa perspectiva é aprofundada por Butler (2003) e Scott (1995), que problematizam como as relações de poder e as construções de gênero moldaram a trajetória educacional das mulheres, tornando o magistério um espaço de reprodução de desigualdades.

Ao perceber a presença majoritária de mulheres e avaliar minha trajetória pessoal e profissional, compreendi que só as circunstâncias não explicavam minha escolha pelo curso de Pedagogia, sendo necessárias mais reflexões e estudos. Ao retrair meu percurso no mundo do trabalho, lembrei que meu primeiro trabalho, aos 12 anos, foi cuidar de três primos como babá e realizar as atividades domésticas. Foram oito meses de exaustão, conciliando esse trabalho com os estudos. Mais tarde, dei-me conta de que esse período gerou prejuízo na minha capacidade de leitura e escrita.

Quando fiquei sem emprego, fazia artesanatos para vender, o que gerava pouca renda. Minha sorte é que a passagem de ônibus e o uniforme escolar eram gratuitos, o que me possibilitava continuar nos estudos. Finalmente, aos 15 anos, iniciei meu ensino médio e um novo trabalho, o de professora, por indicação de uma amiga, o que durou até os 17 anos. Percebi que conciliar trabalho e estudos poderia me dar uma oportunidade de carreira, mas isso exigiria diminuir a jornada de trabalho para seis horas. Por interferência familiar, não optei pela licenciatura no vestibular e, ao ser reprovada, migrei para o comércio varejista e para a prestação de serviços durante o dia enquanto fazia o curso pré-vestibular gratuito noturno. Após três reprovações e uma gestação, engavetei o projeto do ensino superior para me dedicar ao casamento e à maternidade.

Nesse exercício de retrospectiva, reconheço que estudar na UFG era um projeto dos anos 1990, quando o vestibular se dividia em duas fases. Até chegar ao Enem, foram 27 anos de espera, atravessados pelo instinto de sobrevivência tão necessário para encarar a realidade de classe, gênero e agora de idade.

Ao acessar o ensino superior, tomei a decisão de aproveitar o que a universidade poderia me oferecer. Além das aulas, decidi participar de projetos de extensão e da pesquisa científica. Já no segundo semestre da graduação, ao integrar o grupo de pesquisa do projeto “Tecnologias de si na formação em Pedagogia: uma cartografia dos sujeitos”, da Professora Doutora Maria Izabel Machado, dei os primeiros passos na trilha da pesquisa científica. Além do processo de formação acadêmica, vivenciei uma significativa reconstrução subjetiva;

muitas inquietações sobre o “ingresso tardio” no ensino superior foram esclarecidas, e outras surgiram. Foi na iniciação científica que fiz meus primeiros contatos com a literatura feminista, com os estudos de cuidado, gênero e seus desdobramentos.

Seguindo essa trilha científica pelos estudos de cuidado e gênero, busquei refletir durante os meus estudos em que medida os afetos motivam ou limitam as mulheres e o que elas entendiam por cuidado e cuidado de si. Os resultados da amostra realizada com cinco mulheres, estudantes dos períodos finais do curso de Pedagogia da UFG, com idade acima de 35 anos, demonstraram que esses afetos eram o que movia a vida dessas mulheres nas suas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas, refletindo em sobrecarga das tarefas de cuidado e domésticas e levando-as a priorizar os outros em detrimento de si mesmas. Com o tempo, despertaram para o cuidado de si.

Como essa realidade de cuidado e gênero é algo que eu própria vivenciei, optei, neste trabalho de mestrado, por continuar meus estudos com mulheres, usando o mesmo recorte geracional, a partir de 35 anos, mas agora com pedagogas, professoras ativas em salas de aula na etapa da Educação Infantil. Mantive o recorte geracional devido ao interesse em conhecer as narrativas dessas mulheres, sobretudo quanto à escolha da profissão e à sua experiência profissional como professoras pedagogas em um contexto onde as necessidades de cuidado são visíveis. Além disso, essa faixa etária permite analisar trajetórias profissionais mais consolidadas, em que se articulam experiências acumuladas e processos de subjetivação em diálogo com práticas de cuidado e cuidado de si.

Estudos sobre feminização da docência (Louro, 1997; Saffioti, 2013) indicam que as relações entre gênero, trabalho e cuidado são atravessadas por expectativas sociais que se intensificam ao longo da vida adulta, especialmente quando as mulheres se deparam com responsabilidades familiares e deveres profissionais. Além disso, pesquisas sobre desenvolvimento docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014) apontam que, após certo tempo de atuação, as professoras tendem a elaborar estratégias próprias para lidar com as exigências do trabalho, o que torna essa etapa da vida particularmente relevante para compreender as práticas de cuidado de si. A escolha, portanto, não foi apenas empírica — confirmada pela expressiva presença dessa faixa etária durante meu estágio e na amostra de entrevistadas —, mas também analítica, uma vez que possibilitava discutir como dimensões geração, gênero e experiência profissional se entrecruzam na construção de identidades docentes e na produção de sentidos sobre o cuidado.

Diante da quantidade de mulheres, nessa faixa etária, atuando na Educação Infantil, busquei compreender e analisar as práticas de cuidado de si adotadas por essas professoras. A

análise proposta considera a relatividade entre os conceitos de gênero, cuidado e cuidado de si no exercício da docência, sobretudo na educação básica. As relações de gênero estruturam papéis e expectativas que associam a profissão docente ao cuidado, atribuindo-lhe características historicamente vinculadas ao feminino.

Nesse contexto, o cuidado com o outro — alunos, famílias e comunidade — torna-se central, podendo reforçar desigualdades se naturalizado como responsabilidade feminina. Por outro lado, o cuidado de si, conforme discutido por Foucault (2006), emerge como postura reflexiva, responsável e estratégia de enfrentamento, orientada por valores que sustentam a vida e promovem a dignidade. Para o autor, o cuidado de si é uma prática moral que implica liberdade e autogoverno, permitindo ao sujeito construir modos de existência que escapem às imposições normativas.

Nesse sentido, o cuidado de si opera como gesto de oposição porque possibilita às docentes preservar sua saúde, autonomia e agência frente às múltiplas demandas profissionais e pessoais, subvertendo expectativas históricas que associam o magistério à abnegação e à vocação materna. Essa dimensão dialoga com a ética do cuidado proposta por Tronto (1993), que compreende o cuidar como prática moral e política, articulada a valores como atenção, responsabilidade, competência e responsividade, e com a perspectiva relacional desenvolvida por Gilligan (1982), que destaca a importância das relações humanas na deliberação moral, afastando-se dos modelos abstratos que buscam explicar as escolhas e se aproximando das práticas cotidianas que sustentam a vida.

Diante disso, decidi com minha orientadora que a abordagem metodológica adequada seria a qualitativa, visto que “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21). A abordagem qualitativa visa explorar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos em suas trajetórias, buscando uma aproximação efetiva da realidade social e da vida dos participantes (Minayo, 1994). Sua preocupação central não é a representatividade numérica, mas a compreensão dos grupos sociais, suas organizações e trajetórias, com foco na interpretação dos significados produzidos (Goldenberg, 1997).

Desde a elaboração dos estudos monográficos, aprendi que essa modalidade é ideal para identificar e compreender as narrativas das entrevistadas e os discursos que orientaram suas trajetórias, possibilitando captar fragmentos de suas realidades, relações e experiências docentes. Por meio dela, é possível compreender o mundo das participantes a partir delas

mesmas, proporcionando uma análise mais profunda das dinâmicas sociais em que estão inseridas, incluindo relações de poder e gênero. Como argumenta Minayo (1994), essa abordagem possibilita apreender estratégias pessoais desenvolvidas pelas participantes para sobreviver e se constituir como sujeitos em busca de maior equidade social nos espaços que ocupam.

Para compreender a trajetória da Educação Infantil no Brasil, também considere fundamental fazer um levantamento e análise dos marcos legais e curriculares que estruturaram essa etapa ao longo do tempo. Esses documentos refletem disputas históricas, avanços conceituais e compromissos políticos que consolidaram a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Na próxima seção, é traçado um breve histórico desses documentos, tanto nacionais quanto regionais.

1.1 Contato com os documentos

A história da Educação Infantil no Brasil entrelaça projetos pedagógicos, disputas políticas e avanços normativos em torno do direito das crianças pequenas à educação e ao cuidado. O quadro a seguir sintetiza os principais documentos nacionais, suas contribuições e o contexto histórico de sua elaboração, permitindo visualizar como cada normativa influenciou a organização pedagógica e as políticas públicas voltadas à primeira infância.

Quadro 1 - Comparativo – Marcos da Educação Infantil no Brasil³

Ano	Documento	Principais Contribuições	Contexto Histórico
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória; valorização da infância	Movimento liderado por Anísio Teixeira e outros educadores
1961	Lei 4.024/61 – Primeira LDB	Inclui educação pré-primária, ainda com caráter assistencialista	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1988	Constituição Federal	Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado; creches e pré-escolas	Redemocratização do Brasil
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Prioridade absoluta à criança; direito à educação desde a primeira infância	Proteção integral à criança e adolescente
1996	Lei 9.394/96 – Nova LDB	Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; desenvolvimento integral	Reforma educacional pós-Constituição
1998	Referencial Curricular Nacional (RCNEI)	Orientações pedagógicas para Educação Infantil	Primeiro documento curricular específico
1999/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI)	Princípios pedagógicos e direitos das crianças	Atualização das práticas pedagógicas
2014/2024	Plano Nacional de Educação (PNE)	Metas para universalização da Educação Infantil	Planejamento decenal da educação
2016	Marco Legal da Primeira Infância	Reforça direitos da criança de 0 a 6 anos	Política integrada para primeira infância
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define direitos de aprendizagem e campos de experiência	Currículo nacional obrigatório
2024	Diretrizes Operacionais Nacionais	Qualidade e equidade na Educação Infantil	Atualização normativa recente

Fonte: Elaborado pela autora

A elaboração dos documentos que estruturam a Educação Infantil no Brasil não ocorreu de forma linear ou consensual. Cada normativa — da Constituição de 1988 às DCNEI, BNCC e documentos locais — é resultado de disputas políticas, embates ideológicos e pressões de movimentos sociais, especialmente dos movimentos de mulheres, educadoras, pesquisadores da infância e entidades de defesa dos direitos das crianças.

³ Conforme defendem Kramer (1993), Rosenberg (1996), Cerisara (2002) e Dahlberg, Moss e Pence (2019), políticas curriculares para a Educação Infantil não são neutras, mas resultam de disputas históricas, embates ideológicos e tensões entre modelos assistenciais, tecnocráticos e democráticos.

Como demonstram autores do campo da sociologia da infância e das políticas públicas, a história da Educação Infantil é marcada por tensionamentos constantes entre perspectivas assistencialistas e concepções pedagógicas, entre projetos tecnocráticos e projetos democráticos (Kramer, 1993; Campos, 1999; Rosemberg, 1996). Esses documentos expressam vitórias parciais de grupos que lutaram para deslocar a creche de um lugar de “guarda” para um espaço de direitos, ao mesmo tempo em que incorporam contradições, concessões e disputas que permanecem abertas.

Assim, ao analisar os marcos legais, é essencial reconhecer que eles não consolidam apenas orientações pedagógicas: eles materializam correlações de força, conflitos entre diferentes visões de Estado e infância, disputas por financiamento, regulamentação do trabalho docente e concepções de cuidado. Como alertam Dahlberg, Moss e Pence (2019), documentos curriculares não são textos neutros; são instrumentos políticos que produzem realidades e refletem interesses, valores e lutas.

Seguindo, trago uma breve descrição de cada um dos documentos elencados no quadro.

O primeiro documento do nosso quadro é o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por intelectuais como Anísio Teixeira, cuja importância se deve a ter inaugurado a defesa pública, laica e gratuita da escola, enfatizando a valorização da infância como sujeito de direitos e a necessidade de um sistema articulado sob liderança estatal. Contudo, o documento, ao propor a “reconstrução educacional” como agenda nacional e pleitear a escola única e o planejamento estatal da educação, enfrentou forte resistência de setores conservadores, inclusive da Igreja (Azevedo *et al.*, 1932).

Na sequência, está a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, que, embora tenha representado o primeiro esforço de sistematização da organização educacional brasileira, reconheceu a “educação pré-primária” de modo tímido e sem ruptura com o paradigma assistencialista vigente até então. A LDB de 1961 incluiu essa etapa no sistema de ensino, mas não lhe atribuiu caráter educacional pleno nem garantiu responsabilidade estatal direta, deixando sua implementação majoritariamente sob encargo de instituições filantrópicas, religiosas ou particulares. Dessa forma, a infância pequena continuou sendo tratada como público “em risco” ou “necessitado de proteção”, reforçando práticas voltadas à guarda, higiene e alimentação em detrimento de propostas pedagógicas sistematizadas. Em vez de consolidar um direito educacional, a

LDB/1961 reforçou a lógica de que o atendimento às crianças menores de sete anos cabia ao âmbito doméstico ou assistencial, atrasando a consolidação da Educação Infantil como etapa formativa e contribuindo para manter desigualdades regionais e sociais no acesso.

A virada de paradigma ocorre apenas com a Constituição de 1988, responsável por inscrever a educação como direito social, atribuindo ao Estado a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas (Brasil, 1988). A consagração do princípio da prioridade absoluta às crianças e aos adolescentes é obra do ECA (Brasil, 1990), que estabelece proteção integral e a primazia da educação pública a esses grupos (Brasil, 1990). Já a LDB de 1996 institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (arts. 29–31), atribuindo-lhe como finalidade o desenvolvimento integral da criança e a avaliação por acompanhamento e registro, sem promoção/reprovação (Brasil, 1996). No campo curricular, o RCNEI (Brasil, 1998) configura o primeiro referencial nacional específico, dialogando com a LDB e fornecendo orientações pedagógicas para creches e pré-escolas (Brasil, 1998).

O novo século apresenta outros documentos importantes, como a Resolução CNE/CEB nº 5, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). A década de 2010 intensifica o arcabouço normativo, como o PNE (Lei 13.005/2014) fixando metas de universalização da pré-escola e ampliação de vagas em creches (Brasil, 2014), enquanto o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016) estabelece princípios intersetoriais (Brasil, 2016). Por fim, em 2017, a BNCC da Educação Infantil é homologada, definindo direitos de aprendizagem e campos de experiência (Brasil, 2017). Em 2024, o CNE aprova as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/2024) (Brasil, 2024d).

Esse percurso revela duas linhas simultâneas: (i) ampliação de direitos e referenciais elaborados por processos públicos; e (ii) falhas estruturais que atravessam a implementação das normativas e propostas — infraestrutura deficiente, turmas numerosas, falta de auxiliares, tempos pedagógicos comprimidos e sobrecarga burocrática — fatores que precarizam as práticas docentes.

No caso de Goiás e Goiânia, os documentos regionais também emergem de processos marcados por negociações, disputas internas e pressões por adequação às

agendas nacionais. A elaboração do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e do Documento Curricular da Educação Infantil da SME Goiânia, por exemplo, envolveu debates entre equipes técnicas, especialistas, docentes da rede e interesses políticos da gestão municipal.

Pesquisas mostram que esse tipo de documento frequentemente incorpora discursos hegemônicos, ao mesmo tempo em que tenta responder às demandas dos profissionais da educação (Cerisara, 2002; Adriana Duarte, 2011). Por isso, tais normativas precisam ser compreendidas não como consensos, mas como campos de disputa, nos quais coexistem diferentes concepções de infância, cuidado, docência e qualidade educativa..

Esse conjunto normativo assegura a integração entre educar e cuidar, a valorização do brincar e a promoção de direitos de aprendizagem, consolidando uma base sólida para práticas inclusivas e contextualizadas.

O quadro abaixo sintetiza os marcos regionais que regulamentam a Educação Infantil em Goiânia.

Quadro 2 - Comparativo – Marcos da Educação Infantil em Goiás e Goiânia

Tabela 2A (1996 → 2017)

Ano	Documento	Abrangência	Objetivo	Principais Contribuições	Base Legal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Nacional	Estabelecer princípios e normas gerais para a educação brasileira	Define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; estabelece princípios e organização	Lei nº 9.394/1996 e alterações (Lei nº 12.796/2013)
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Nacional	Orientar a organização curricular da Educação Infantil	Estabelece princípios pedagógicos, indissociabilidade entre educar e cuidar, organização do currículo	Resolução CNE/CEB nº 5/2009
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Nacional	Definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as etapas da Educação Básica	Define direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos para a Educação Infantil	Resolução CNE/CP nº 2/2017

Tabela 2B (2018-2023)

2018	Documento Curricular para Goiás (DC-GO)	Estadual	Adaptar a BNCC ao contexto estadual, garantindo alinhamento pedagógico	Alinha-se à BNCC e enfatiza o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas	BNCC e DCNEI
2020	Documento Curricular da Educação Infantil da SME Goiânia	Municipal	Organizar práticas pedagógicas e avaliação alinhadas à BNCC e ao DC-GO	Organiza práticas pedagógicas, planejamento e avaliação alinhados à BNCC e ao DC-GO	SME Goiânia, Ofício Circular nº 078/2020
2020	Orientações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – SME Goiânia	Municipal	Garantir atendimento educacional especializado para crianças com deficiência	Define diretrizes para atendimento de crianças com deficiência, incluindo SRM e CMAIs	SME Goiânia, Documento Oficial de Inclusão
2022	Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico – SME Goiânia	Municipal	Apresentar concepções norteadoras para planejamento e práticas pedagógicas	Apresenta concepções norteadoras para planejamento, avaliação e práticas pedagógicas	SME Goiânia, 2022
2023	Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil – SME Goiânia	Municipal	Definir procedimentos para registro e acompanhamento das aprendizagens	Estabelece procedimentos para registros, acompanhamento e avaliação das aprendizagens	SME Goiânia, 2022

Fonte: Elaborada pela autora

A leitura do quadro evidencia não apenas avanços normativos, mas também tensões entre políticas centralizadoras, demandas locais e condições concretas de trabalho. Como destacam Campos (1999) e Rosemberg (2002), documentos educacionais podem ampliar direitos, mas também podem produzir controle, padronização e responsabilização das professoras — sobretudo na Educação Infantil, historicamente marcada pela desvalorização do cuidado.

Assim, compreender esses marcos exige considerar tanto sua potência regulatória quanto as contradições e disputas políticas que os produziram e continuam a atravessá-los. Para analisar esses documentos normativos, recorreremos às

contribuições de Jaqueline Delgado Paschoal e Marcilene Druzian Santos, que discutem a finalidade da Educação Infantil no Brasil, destacando avanços legais e desafios persistentes. Para as autoras, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 consolidam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, superando a visão assistencialista (Paschoal; Santos, 2018): “A Educação Infantil deixou de ser vista apenas como espaço de assistência, passando a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, com função educativa e de promoção do desenvolvimento integral” (p. 102).

Seguindo, trago uma breve descrição de cada um dos documentos elencados no quadro.

Primeiramente, na LDB (Brasil, 1996) e as DCNEI (Brasil, 2010) orientam a indissociabilidade entre cuidar e educar, enquanto a BNCC (Brasil, 2017) explicita direitos de aprendizagem e os campos de experiência, reforçando as aprendizagens por meio do brincar e das diferentes linguagens (Paschoal; Santos, 2018).

Seguindo, no âmbito estadual, o DC-GO (Goiás, 2018) adapta a BNCC ao contexto goiano, enfatizando o brincar como eixo estruturante e colocando as experiências das crianças em posição de centralidade. Essa ênfase dialoga diretamente com a defesa de Paschoal e Santos (2018) de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral, “sobretudo no que tange ao desenvolvimento de suas diferentes linguagens” (p. 102), articulando sensibilidade, ludicidade e liberdade de expressão como princípios do currículo.

Em Goiânia, as professoras devem utilizar o Documento Curricular da Educação Infantil (DC-EI) (Goiânia, 2020a), que organiza práticas pedagógicas, planejamento e avaliação alinhados à BNCC e ao DC-GO, reafirmando a indissociabilidade entre cuidado e educação e a necessidade de uma rotina integrada. Na prática, o DC-EI (Goiânia, 2020a) responde ao ponto central de Paschoal e Santos (2018) ao orientar que as experiências e saberes das crianças se articulem a conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos para promover o desenvolvimento pleno.

Já as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico* (Goiânia, 2022) fundamentam-se na Teoria Histórico-Cultural e reafirmam princípios de planejamento intencional, avaliação e educação integral.

Essa base teórica sustenta a exigência de Paschoal e Santos (2018) de promover “formação continuada das professoras” como condição para compreender

e operacionalizar a especificidade da Educação Infantil, vinculando concepções, metodologias e processos avaliativos às práticas concretas da rede.

Além disso, o texto *Documentação Pedagógica da Educação Infantil* (Goiânia, 2023) e os materiais atualizados sobre documentação, planejamento e avaliação na Educação Infantil (Goiânia, 2023) detalham processos de observação, registro e reflexão — instrumentos que tornam visível a ação educativa e a aprendizagem das crianças, em coerência com o acompanhamento e registro do desenvolvimento previsto no art. 31 da LDB (Brasil, 1996) e nas DCNEI (Brasil, 2010).

Esses registros operam como mediação entre planejamento e avaliação, reforçando a indissociabilidade entre cuidar-educar e buscando garantir a qualidade dos serviços oferecidos às crianças e famílias (Goiânia, 2019; Paschoal; Santos, 2018).

No campo da inclusão, as *Orientações referentes ao AEE* (Goiânia, 2020c), em consonância com a Política Nacional de Educação Especial e com o Decreto n.º 7.611/2011, especificam objetivos, espaços (SRM/CMAI) e procedimentos colaborativos para garantir acesso, participação e aprendizagem. Essa política municipal atende ao princípio constitucional de “direito da criança à educação de qualidade” (Brasil, 1988) e ao dever do Estado previsto pela LDB de garantir educação inclusiva (Brasil, 1996), ao mesmo tempo que responde à preocupação de Paschoal e Santos (2018) com a efetivação de práticas inclusivas que não se reduzam a ações burocráticas.

Apesar da coerência normativa, persistem os desafios destacados por Paschoal e Santos (2018), como a ausência de “condições objetivas para o trabalho pedagógico” — tempo de planejamento, formação continuada, infraestrutura e materiais —, sem as quais “as propostas correm o risco de se tornarem meras exigências burocráticas” (p. 103) e falharem em atingir os objetivos almejados.

As diretrizes municipais (DC-EI, Concepções, Documentação e AEE) oferecem parâmetros para superar esses obstáculos, mas sua efetividade depende de políticas de gestão, financiamento e valorização docente, como também sublinham as DCNEI (Brasil, 2010) e o DC-GO (Goiás, 2018).

Com base nessa breve leitura normativa e teórica, é possível perceber que os documentos nacionais, estaduais e municipais convergem para uma concepção de

Educação Infantil que articula cuidado, educação, ludicidade e inclusão, conforme defendido por Paschoal e Santos (2018). Contudo, como as autoras alertam, a efetivação dessas diretrizes depende de condições concretas, sob risco de se tornarem exigências burocráticas.

Com as determinações legais das últimas décadas, espera-se um atendimento pedagógico que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Para que isso aconteça, o trabalho pedagógico deve articular a realidade sociocultural das crianças, seus interesses específicos e os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Nesse contexto, as propostas pedagógicas devem ser capazes de entender a criança como um ser complexo e de múltiplas necessidades, emocionais, sociais, cognitivas e psicomotoras, com todas as suas particularidades.

A discussão teórica apresentada até aqui evidencia que as concepções de Educação Infantil, bem como a indissociabilidade entre cuidar e educar, não se limitam aos direitos das crianças, mas incidem também na constituição do trabalho docente e, portanto, na própria experiência das professoras. Quando o cuidado é reconhecido como dimensão pedagógica, ética e política, e não como atributo natural das mulheres, torna-se possível compreender que esse trabalho exige intencionalidade, planejamento, formação e condições institucionais adequadas.

É justamente nesse ponto que o debate se aproxima do objeto desta pesquisa. Se o cuidado com o outro ocupa lugar central na Educação Infantil, ele atravessa e organiza o cotidiano das professoras — consumindo tempo, energia, afeto e disponibilidade emocional. Assim, torna-se fundamental perguntar: como essas mulheres cuidam de si em meio a uma rotina em que o cuidado com o outro é exigido de forma contínua e, muitas vezes, naturalizada? As concepções legais e teóricas sobre cuidar/educar ajudam a iluminar esse problema, porque deixam claro que o trabalho docente na Educação Infantil envolve densidade emocional, esforço relacional e carga física — elementos que impactam diretamente as possibilidades de preservação de si.

Desse modo, o cuidado de si não surge como prática acessória ou individualista, mas como condição necessária para que o cuidado pedagógico possa se sustentar sem esgotamento, funcionando como uma forma de manutenção do sujeito docente e de resistência às normas que historicamente associaram mulheres à abnegação, à

maternagem e à dedicação ilimitada. A abordagem normativa da Educação Infantil, portanto, dialoga diretamente com o objeto desta dissertação: ao compreender o cuidado como dimensão profissional, evidencia-se a importância de compreender também como as professoras produzem, negociam e significam o cuidado de si em suas trajetórias.

Realizado esse percurso teórico e normativo, passamos, na próxima seção, ao campo empírico, caracterizando as professoras da Educação Infantil que constituem os sujeitos da pesquisa.

Realizado esse percurso, passamos na próxima seção para o campo empírico, caracterizando as professoras da Educação Infantil que constituem os sujeitos da nossa pesquisa.

1.2 O campo

A ciência sempre representa a conexão entre uma estrutura teórica e os dados empíricos, articulando o pensamento lógico com a realidade, o conhecimento teórico com a experiência prática e o ideal com o concreto (Severino, 2013). É sob essa perspectiva que se justifica a apresentação do campo desta pesquisa: se o cuidado e o cuidado de si são categorias teóricas, é no cotidiano das professoras da Educação Infantil que essas noções ganham materialidade, significação e forma. Assim, compreender quem são essas mulheres, como vivem, trabalham e narram suas experiências torna-se condição indispensável para analisar como produzem o cuidado de si na prática.

A escolha da pesquisa empírica se justifica por ser uma estratégia que revela elementos importantes dos discursos (re)produzidos sobre a realidade de ser uma professora na educação infantil. Ela desnuda conteúdos que vão além do que a leitura dos documentos norteadores comporta, o que é essencial para esta pesquisa, já que o foco não é somente o teórico, mas o vivido por essas professoras.

Este trabalho estabeleceu como premissa que, para falar sobre a experiência das professoras, era preciso que elas mesmas participassem do processo de construção do conhecimento. Como pesquisadora, interessa-me apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severino, 2013). Conforme Minayo afirma (2009), adentrar o trabalho de campo em interação com o grupo investigado fornece elementos do real ao pesquisador, o que é essencial para a pesquisa social.

Como citado anteriormente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a captura de dados sendo feita por meio de entrevistas em profundidade⁴ utilizando um roteiro semiestruturado (Apêndice A), aplicadas a professoras atuantes na Educação Infantil em Goiânia, com idade a partir de 35 anos. Entrevistas em profundidade são aquelas que possibilitam “ao pesquisador mergulhar no universo simbólico do entrevistado, compreendendo não apenas o que ele diz, mas como ele diz, em que contexto, com que emoções” (Minayo, 2014, p. 80). Trata-se, portanto, de um instrumento apropriado para acessar as camadas subjetivas da experiência das professoras.

Além disso, como afirmam Clandinin e Connelly (2000, p. 20, tradução livre), “as pessoas modelam suas vidas por meio de histórias. [...] [sua] narrativa é uma forma de dar sentido à experiência⁵”. Assim, a entrevista em profundidade oferece uma oportunidade de observar como as professoras constroem sentido para suas experiências e expressam sua identidade profissional e pessoal.

O roteiro semiestruturado foi escolhido por ser uma técnica familiar para mim desde a fase da iniciação científica e dos estudos monográficos, quando o teste pela primeira vez. Ele permite organizar um conjunto de perguntas previamente definidas, com foco nos objetivos do trabalho, para garantir que os principais tópicos da pesquisa sejam abordados. Ao contrário do roteiro estruturado, o semiestruturado tem a vantagem de possibilitar ajustes durante a entrevista, oportunizando que novos temas emergentes sejam explorados conforme as respostas do entrevistado, o que permite compreender melhor percepções, sentimentos e experiências das participantes.

Considereei a entrevista a técnica mais adequada para acessar o narrar-se das professoras, pois os dados obtidos por meio dela permitem problematizar os significados e questionar aquilo que é visto como familiar, desafiando o que a ordem social naturaliza. O objetivo central era compreender as conexões entre os temas investigados e o sistema social mais amplo, bem como captar a totalidade de suas determinações, revelando estruturas de poder e contribuindo para sua transformação (Castro, 2001).

Além disso, a entrevista é um instrumento fundamental para ampliar e

⁴ Autorização conforme o Comitê de Ética: Parecer nº 7214120.

⁵ Original: “Narrative inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus”.

fortalecer a pesquisa, permitindo estabelecer vínculos entre o sistema social e

aspectos como reprodução social, desigualdades, relações de poder e opressão, tanto no contexto educacional quanto fora dele (Mainardes; Marcondes, 2022).

Para viabilizar essa abordagem, foi essencial uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, as professoras da Educação Infantil. O fato de haver colegas da minha turma de mestrado atuando na área facilitou a minha tarefa. O processo de aproximação ocorreu gradualmente, por meio de redes sociais, ligações telefônicas e mensagens, o que será melhor descrito mais adiante.

Importante para a produção de dados foi a técnica de amostragem por indicação em cadeia, conhecida como “bola de neve”. Nessa estratégia, os participantes iniciais indicam novos entrevistados com as características desejadas a partir de suas redes pessoais, expandindo progressivamente a amostra (Vinuto, 2014).

Em conversa prévia com as colegas que atuam em sala de aula e com a minha orientadora, cheguei à conclusão de que a rotina escolar poderia dificultar a realização das entrevistas. A técnica de bola de neve se mostrou eficaz na identificação e recrutamento de participantes, pois permitiu agendar as entrevistas conforme a disponibilidade de cada entrevistada. Assim, elas puderam ser realizadas também nos fins de semana e feriados, a partir da indicação das professoras. A prioridade foi conduzir as entrevistas presencialmente, mas, a pedido delas, todas foram realizadas virtualmente, o que facilitou bastante o meu trabalho, pois propiciou economia da logística, tempo e comodidade de poder fazer minha pesquisa da minha mesa de estudos.

Ao permitir que uma participante pudesse indicar outra potencial entrevistada, tentei ampliar a amostra de forma orgânica. A expectativa inicial era realizar entre 8 e 15 entrevistas, considerando que a literatura aponta esse intervalo como o adequado para estudos qualitativos, especialmente quando se busca compreender fenômenos em profundidade (Minayo, 2014). Em pesquisas qualitativas, a saturação ocorre quando novas entrevistas deixam de trazer informações relevantes ou diferentes, indicando que os dados já contemplam a diversidade necessária para responder ao problema de pesquisa (Fontanella; Ricas; Turato, 2011; Glaser; Strauss, 1967; Minayo, 2014). Esse conceito não se limita à quantidade de participantes, mas à profundidade e à repetição dos conteúdos, indicando que o fenômeno foi explorado de forma suficiente para sustentar interpretações consistentes (Morse, 2015). A literatura aponta que, em grupos relativamente homogêneos, a saturação pode ser alcançada com um número reduzido de entrevistas, variando entre 12 e 15 (Guest; Bunce; Johnson, 2006; Minayo, 2014). No meu estudo, após a 12ª entrevista, percebi que os relatos estavam começando a se repetir, sem novas categorias ou perspectivas significativas, o que sinalizou a saturação teórica dos dados. Por isso, optei por encerrar a coleta nesse ponto, garantindo

consistência e densidade analítica.

Seguindo essa fase de inserção no campo para acessar as professoras e conseguir as entrevistas, foi sugerido pelas colegas de curso que atuam na educação que eu entrasse em grupos de WhatsApp específicos da Educação Infantil. Aceitei a sugestão e, a partir de um *link* fornecido por duas colegas, consegui ser adicionada em dois grupos. O primeiro grupo, da rede municipal de educação de Goiânia, era composto por 582 membros, que compartilhavam todo tipo de assunto relacionado à Educação Infantil, desde informes, queixas, manifestação política, mudanças de documentos até outros temas de interesse coletivo. O segundo grupo, mais específico, formado por 1.082 professoras/es da Educação Infantil, compartilhava capa de cadernos, modelos de planejamento, modelos de lembrancinhas, livros, atividades temáticas, dentre outros tipos de materiais.

Durante todo o mês de janeiro de 2025, duas vezes por dia, de manhã (a partir das 8h) e à noite (após as 18h), realizei postagens convidando os membros a participar voluntariamente da pesquisa. Segue a primeira versão do convite:

Prezada Professora,

É com alegria que convidamos você a participar, como voluntária, da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: *‘‘Cuidado e Cuidado de Si: Um Estudo com Professoras na Educação Infantil’’.

Sou Márcia Regina Tristão Dutra, pesquisadora responsável, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado. Minha área de atuação é a Pedagogia, com ênfase nas relações de gênero. Este estudo visa compreender e analisar quais práticas de cuidado de si professoras da educação infantil com idade igual ou superior a 35 anos conseguem adotar em suas vivências.

A pesquisa é direcionada às professoras da cidade de Goiânia, e serão realizadas entrevistas presenciais ou virtuais, de acordo com sua preferência e disponibilidade, em datas, horários e locais previamente combinados. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma sigilosa e anônima, garantindo sua privacidade e liberdade para participar, recusar ou interromper sua colaboração a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Contato e Dúvidas Para esclarecimentos, estou à disposição pelo e-mail: tristadutra@gmail.com / marcia_dutra@discente.ufg.br ou pelo telefone: (62) 99915-0150.

Aguardamos ansiosamente por sua contribuição nesta jornada! Atenciosamente,
Márcia Regina Tristão Dutra Pesquisadora Responsável

Como não obtive respostas, decidi mudar a mensagem/convite:

Bom dia colegas!

Meu nome é Marcia, sou aluna do mestrado na UFG, meu projeto é Cuidado de si: Um estudo com professoras na educação infantil. Estou na fase das entrevistas com professoras que este ano estão em sala de aula, na educação infantil de Goiânia, que tenham idade 35+. Quem puder ser voluntária/indicar alguém me chama no privado. Desde já agradeço o apoio.

A alteração do texto da mensagem deu resultado. Logo, comecei a ter retorno, primeiro de três colegas, sendo uma delas uma professora que atuava em Senador Canedo. Entrei em contato com ela, agradei pelo retorno e expliquei que a pesquisa abarcava somente o município de Goiânia. Ela me indicou colegas que atuavam em Goiânia, o que deu início às captações no formato ‘‘bola de neve’’.

Além desses dois grupos específicos, o convite foi postado no grupo dos alunos do programa de pós-graduação (226 membros) e no grupo da minha turma de graduação (27 membros). Tive retorno de apenas uma colega, que atuava na Educação Infantil, mas outras duas colegas, que não atuavam na Educação Infantil, indicaram contatos que aceitaram o convite.

Continuando minha garimpagem, fiz contato com uma ex-colega da graduação que estava inserida no recorte da pesquisa, mas ela não vinha atuando no ambiente escolar. Ela me relatou que havia mantido o trabalho de costureira e que achava mais vantajoso permanecer trabalhando em casa.

Por último, contatei uma prima que atua na Educação Infantil como auxiliar, e ela me passou o contato de uma colega.

Considero relevante apontar que, nos agendamentos da entrevista, as professoras mostraram preferência pelo período noturno, sendo o horário das 20h o mais requisitado durante a semana e, aos sábados, após as 16h. Esses horários são reveladoras de como elas organizam sua rotina e do pouco tempo livre que têm disponível, assunto sobre o qual discorrerei na análise dos dados. Também ressalto que essas agendas me permitiram conciliar minhas demandas de trabalho, estudos e pesquisa.

Durante esse período, realizei contato com 25 mulheres, entre professoras, coordenadoras e diretoras, e consegui finalizar minha amostra com 12 entrevistas, realizadas no período de 05/01/2025 a 18/02/2025. Das 13 mulheres que não consegui entrevistar, três agendaram três vezes, mas não compareceram. Quatro agradeceram pelo convite, mas se recusaram a participar por motivos pessoais. As demais não se enquadravam no recorte, seja pelo cargo que exerciam, seja pela idade.

Todas as entrevistas foram realizadas virtualmente, pois, sempre que era sugerido o encontro presencial, as professoras alegavam indisponibilidade e pediam entrevista virtual, mostrando uma familiaridade com as novas ferramentas tecnológicas que provavelmente remonta ao uso delas durante a pandemia de COVID-19, quando as escolas estavam fechadas. Para realizar as entrevistas, utilizei a plataforma *Google Meet*. Em 11 delas, usei o gravador do meu telefone celular. Uma delas foi realizada por chamada de vídeo pelo WhatsApp, sendo gravada pelo celular da minha filha.

Para tranquilizar as entrevistadas e provar a seriedade da investigação, adotei como estratégia, logo na abertura das entrevistas, socializar as informações da pesquisa. Nesses momentos, eu lia e explicava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exigido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), dando enfoque à preservação da identidade e do anonimato. Só após essa introdução e com a autorização das entrevistadas é que eu iniciava a gravação dos áudios.

Para a condução das entrevistas, utilizei um roteiro semiestruturado (Apêndice A), com quatro blocos de perguntas: identificação, trajetória profissional, dia a dia no trabalho e vida para além do trabalho. De maneira geral, as entrevistas transcorreram sem intercorrências. Em 12 delas, as entrevistadas/escola estavam sozinhas em casa. Em uma das entrevistas, porém, marcada

para domingo à noite, achei melhor sugerir o reagendamento. A candidata estava na sala de sua casa, tendo diante de si uma mesa atulhada de materiais de retorno às aulas (lembrancinhas). Seu esposo estava presente, com o filho de 1 ano e 6 meses. Percebendo que ela estava sobrecarregada e pouco à vontade para falar naquele momento, sugeri novo dia/horário. Ela aceitou a mudança, e a entrevista foi remarcada para o dia seguinte, à noite. Nessa nova data, transcorreu tranquilamente.

Outro ponto relevante é que, das 12 professoras, dez atuavam somente em Goiânia, enquanto duas atuavam em Goiânia e Aparecida de Goiânia. Considero importante salientar que, das dez professoras que atuavam em Goiânia, oito trabalhavam em dois períodos. Dessas oito, duas faziam “dobras”, termo utilizado por elas, na mesma instituição, enquanto seis se deslocavam para outra instituição.

Seguindo nosso percurso metodológico, será realizado no próximo tópico um breve resumo das características das entrevistadas.

1.3 Perfil das entrevistadas

Inicialmente, é importante esclarecer os critérios de inclusão para as entrevistas: as entrevistadas deveriam ser professoras, com idade a partir de 35 anos, atuantes na Educação Infantil na cidade de Goiânia. Seriam assim eliminados professores homens, professoras com idade abaixo de 35 anos, professoras de outras etapas, auxiliares e professoras de outros municípios e cargos de gestão.

A amostra revelou uma média de idade de 46 anos entre as entrevistadas, o que confirma a adequação do recorte geracional adotado nesta pesquisa, voltado para compreender trajetórias profissionais mais consolidadas e experiências acumuladas no magistério da Educação Infantil.

Ao serem questionadas sobre sua raça, duas entrevistadas foram incisivas ao responder: “eu sou uma mulher negra” (Sueli,2025) e “Eu sou uma mulher preta”(Conceição, 2025), enquanto sete entrevistadas responderam ser pardas e duas disseram ser brancas. Quando questionadas sobre a sua orientação sexual, todas as entrevistadas se autodeclararam heterossexuais. Importante registrar que essa pergunta gerou confusão em três entrevistadas, que responderam “sou casada/sou mulher”. Não realizei a análise dessas respostas, pois não era o objetivo da pesquisa.

Em relação à religião, seis se autodeclararam católicas, duas sem religião, duas espíritas e duas evangélicas/protestantes. Quando questionadas com quem moravam, oito responderam que eram casadas e moravam com marido e filhos, enquanto quatro responderam que eram divorciadas ou sem parceiros no momento da entrevista, mas moravam com os

filhos. Quanto à quantidade de filhos, a média foi de dois, destacando-se uma entrevistada, com cinco. Da amostra, somente duas entrevistadas tinham filhos menores, ao passo que as demais tinham filhos já adolescentes ou adultos.

Ainda sobre a relevância do cotidiano das professoras, um aspecto que merece destaque é a carga de trabalho. Oito das entrevistadas atuavam em dois períodos, o que revela a intensidade de suas jornadas. Uma delas, Edna, chegava a permanecer durante a semana na casa de uma amiga para facilitar a logística de deslocamento até a escola. Da amostra, quatro entrevistadas trabalhavam em um período.

Outro fato importante é que, entre as professoras que trabalhavam em dois turnos, duas (Edna e Anna Lins) já tinham tempo de contribuição suficiente para a aposentadoria, mas, por motivos financeiros, continuavam em sala de aula. De modo geral, todas as participantes buscavam atuar em instituições perto de suas residências, com exceção de Edna, que trabalhava em uma escola distante de sua casa.

Quanto à escolha dos nomes utilizados para identificar as entrevistadas, optei por homenagear pioneiras da educação em Goiás, recorrendo à obra *Dicionário de educadores e educadoras de Goiás* (Valdez, 2017). Os nomes foram escolhidos seguindo a ordem alfabética: Aurora de Freitas Teixeira (1903-1991), Anna Lins (1889-1985), Edna de Roure Aguiar (1922-1960), Flora Augusta de Alencar (1924-2008), Grace Machado (1906-1985), Jurema Pereira de Oliveira Camilo (1942-2010), Pacífica Josefina de Castro (Mestra Inhola, 1846-1933) e Silvina Ermelinda Xavier de Brito (1848-1920). Para as entrevistadas que se declararam negras, foram escolhidos os nomes de intelectuais negras: Beatriz Nascimento (1942-1995), Sueli Carneiro (1950-) e Conceição Evaristo (1946-).

Os termos “negras”, “pardas” e “quilombola” foram utilizados conforme a autoidentificação das entrevistadas, respeitando a forma como elas se declararam quando perguntadas: “Como você se autodeclara quanto à sua raça?” Observei, no entanto, que a autodeclaração nem sempre coincidiu com as características fenotípicas. Ana Lins, que se reconheceu como branca, apresentava fenótipo negro, enquanto Grace, que se autodeclarou parda, exibia fenótipo branco. Essa contradição indica nuances importantes sobre identidade racial, mas aqui será apenas registrada como parte do perfil das entrevistadas, sendo aprofundada posteriormente na análise dos dados.

Os próximos parágrafos apresentam uma breve descrição das entrevistadas e, no final desse tópico, os principais dados são sintetizados em um quadro. Essas informações contemplam a parte inicial do roteiro da entrevista (Apêndice A), em que são levantados os dados pessoais das entrevistadas.

Aurora: Autoidentificada como uma mulher parda, de orientação heterossexual, 39 anos, casada, sem religião. Segundo seu relato, antes da universidade, passou pela religião

evangélica e hoje se identifica sem religião. Atualmente, trabalha em dois turnos na mesma escola, desdobrando-se para conciliar estudos, trabalho e maternidade, tendo um filho autista de 7 anos. Em sua avaliação, a escolha da profissão foi correta. Afirmou que, se não fosse professora, seria médica, o que suas condições econômicas na época não permitiam. Disse se sentir realizada, apesar dos inúmeros desafios da profissão. Declarou ainda não abdicar da terapia, da academia e da ajuda de uma diarista quinzenal.

Anna Lins: Autodeclarou-se como uma mulher branca, de 50 anos, orientação heterossexual, casada, de religião católica, mãe de duas filhas adultas. Revelou ter feito curso de enfermagem, mas não gostou. Foi com o magistério que se identificou e se sentiu realizada. Afirmou ser uma mulher livre, que gosta de viver a vida, sair com as amigas, viajar e dançar. Não abre mão dos finais de semana e das férias. Reconheceu que precisa dar mais atenção à saúde e atividades físicas.

Edna: Mulher de 61 anos, autodeclarada parda, com orientação heterossexual, de religião católica, divorciada, com dois filhos adultos. Uma informação importante sobre ela é que recebeu um diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) já adulta. A docência, segundo seu relato, longe de ser uma escolha, foi a profissão para a qual a vida a levou. Não costuma sair, preferindo ficar em casa e dormir. Essa foi a única entrevistada que conheci pessoalmente. Marcamos um encontro em uma pastelaria perto da casa dela, para buscar o TCLE, e conversamos bastante sobre vários assuntos. Em meio a tantas trocas, ela me confidenciou que fazia muitos anos que não passeava, pois sua rotina pessoal e profissional não lhe permitia.

Flora: A participante se autodeclarou como uma mulher parda, de 47 anos, praticante da religião espírita, divorciada e morando com os filhos e um sobrinho. Segundo seu relato, cursou Pedagogia inicialmente com o propósito de apoiar a aprendizagem dos filhos, um diagnosticado com TDAH e outro com Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Sua escolha pela Pedagogia, portanto, não foi motivada por razões financeiras, mas por uma preocupação afetiva e educativa em relação aos filhos.

Grace: Autodeclarada mulher parda, de 39 anos, vinda de uma família de professores, disse não se enxergar fazendo outra coisa. Concilia docência e maternidade, com o filho bebê ficando na mesma instituição onde ela trabalha, durante um período. Revelou contar com a ajuda de uma diarista e afirmou que todo o tempo livre é para o filho. Antes do nascimento do filho, defendeu seu mestrado. Não abre mão da terapia e da academia e, além disso, aproveita os finais de semana e as férias para o descanso.

Beatriz: Essa entrevistada, ao se autodeclarar como uma mulher negra, fez questão de enfatizar: “com muito orgulho”. Autoidentificada como heterossexual, tem 50 anos e é

praticante da religião espírita. Divorciada, tem dois filhos. Revelou ter exercido várias profissões antes da docência, tendo sido incentivada a cursar Pedagogia pelo pai, que é professor, e pelo irmão. Antes da escolha pela Pedagogia, fez História e Filosofia. Disse se sentir realizada em exercer a docência.

Conceição: Autodeclarada mulher preta, de origem quilombola, da comunidade Kalunga, uma das mais conhecidas do Brasil. Declarou ter 48 anos, ser de orientação heterossexual e professar a religião católica. Casada, é mãe de uma filha. Estudou em escolas rurais antes de se mudar para Goiânia aos 14 anos, onde trabalhou como babá e fez o magistério. Conseguiu emprego na escola onde estudavam as crianças de quem cuidava como babá. Sobre a escolha da profissão, lembrou-se de uma professora que influenciou sua escolha. Falou com pesar sobre o retorno ao trabalho, já que a filha tinha somente dois meses e estava na fase da amamentação. Apesar das dificuldades, conseguiu conciliar o trabalho e a amamentação da filha. As irmãs, os pais e o esposo se mobilizaram para cuidar da menina até que ela completasse 1 ano. Nesse período, ela conseguiu habilitação para carro, o que facilitou a logística com a filha. Atuando na Educação Infantil há mais de 20 anos, permanecia na mesma escola até o dia da entrevista.

Sueli: Autodeclarada mulher preta, de 37 anos, heterossexual e praticante da religião evangélica. Casada, com dois filhos. Sua entrada na profissão teve origem em um voluntariado para alfabetizar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relatou que, antes do projeto, foi babá, ajudando nas atividades escolares das crianças. Com incentivo da patroa para estudar e seguir a carreira, iniciou o magistério, depois a faculdade. Reconheceu que cuidar da criança é prazeroso e disse ser muito feliz como professora. Nas férias, opta sempre por retornar a sua cidade natal, no estado do Maranhão.

Júlia: Mulher de 48 anos, autodeclarada parda, casada, mãe de uma filha, praticante da religião evangélica. Seu primeiro emprego foi aos 16 anos, em uma escola tradicional. Entrou como auxiliar de secretaria e, por 14 anos, atuou em vários cargos da escola. Escolheu o curso de Pedagogia para assinar documentos, pois preferia os “papéis” à sala de aula. Relatou que a docência veio de forma “mágica”, durante estágio do curso de Pedagogia. Além de professora, dedica-se ao voluntariado, integrando um grupo de trabalhos em hospitais e dando aula para crianças em situações de vulnerabilidade, além dos trabalhos na igreja. Segundo ela, gosta de cuidar: “eu cuido muito”.

Pacífica: Uma avó de 38 anos, autodeclarada mulher branca, heterossexual, praticante da religião evangélica. Foi mãe na adolescência, e desse filho ganhou uma neta. Casou novamente aos 25 anos e, já no primeiro ano de casamento, engravidou, sendo sua maternidade gemelar de dois meninos. Optou pela Pedagogia por já atuar na sala das crianças

na igreja, desde a adolescência. Após o casamento, quando os gêmeos haviam completado três anos, retornou ao trabalho e aos estudos. Os filhos menores ficavam no CMEI enquanto o primogênito ia para a escola. Iniciou a carreira profissional por convite de uma amiga, coordenadora de um CMEI, conseguindo um contrato na prefeitura. Trabalha perto de casa e se diz realizada por ser a única de seis irmãos que cursou a faculdade.

Jurema: Mulher de 40 anos, autodeclarada parda, casada, mãe de uma filha, de religião católica. Contou que, antes de ser professora, trabalhou em posto de combustível, como caixa e em serviços gerais. Só quando a filha estava saindo da Educação Infantil retornou aos estudos. Mulher de voz firme, afirmou ser uma pessoa boa de se relacionar no trabalho, mas reclamou das famílias das crianças, afirmando que os pais enxergam as professoras como assistentes/babás dos filhos. Nesses conflitos, sempre informa que é professora, que estudou, que está ali para oferecer educação. Vê grandes gargalos entre teoria e prática na profissão, mas se sente realizada. Não teria outra profissão.

Silvina: Mulher de 57 anos, autodeclarada parda, heterossexual, sem religião. É divorciada e tem cinco filhos, dos quais o terceiro nasceu com deficiência. Teve muito embate com a escola do filho e se tornou militante da Educação Especial,⁸ pois se sentia incomodada

⁸ É uma modalidade da educação escolar que atende especificamente alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade perpassa todas as etapas e níveis da educação básica (como a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio).

somente em cuidar dos filhos e da casa. Queria estudar sobre como seu filho aprendia, como ele se superava. Saiu de casa com os cinco filhos aos 35 anos, após ser aprovada em um concurso público para o cargo de merendeira. Depois foi trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) como auxiliar técnica. Iniciou a trajetória no ensino superior somente dez anos após o divórcio, por “intimação” da diretora da unidade da Apae onde ela trabalhava. Optou por manter todo o percurso formativo na Educação Especial. Disse se sentir realizada por todo o percurso escolhido.

Segue abaixo um quadro com as principais informações que identificam as entrevistadas.

Quadro 3 - Identificação das entrevistadas

Nome Atribuído	Idade	Estado civil	Raça	Ident. Sexual	Religião	Carga Horária	Data da entrevista	Duração
Aurora	39	Casada	Parda	Hétero	Sem religião	2 períodos	07/01/2025	00:43:25
Anna Lins	50	Casada	Branca	Hétero	Católica	2 períodos	11/01/2025	00:38:46
Edna	61	Divorciada	Parda	Hétero	Católica	2 períodos	13/01/2025	00:45:37
Flora	47	Divorciada	Parda	Hétero	Espírita	2 períodos	25/01/2025	00:40:43
Grace	39	Casada	Parda	Hétero	Católica	1 período	27/01/2025	00:30:34
Beatriz	50	Divorciada	Negra	Hétero	Espírita	2 períodos	27/01/2025	00:40:43
Conceição	48	Casada	Negra	Hétero	Católica	2 períodos	04/02/2025	00:28:20
Sueli	37	Casada	Preta	Hétero	Evangélica	1 período	05/02/2025	00:24:58
Julia	48	Casada	Parda	Hétero	Católica	1 período	06/02/2025	00:27:54
Pacífica	38	Casada	Branca	Hétero	Evangélica	1 período	06/02/2025	00:25:04
Jurema	40	Casada	Parda	Hétero	Católica	2 períodos	12/02/2025	00:23:58
Silvina	57	Divorciada	Parda	Hétero	Sem religião	2 períodos	18/02/2025	01:27:14

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Na próxima seção, serão apresentados os procedimentos para a análise dos dados coletados.

1.4 Procedimentos para análise dos dados

Nesta investigação, a análise dos dados foi conduzida por meio da elaboração de categorias, entendidas como ferramentas fundamentais para organizar e interpretar as

informações coletadas. As categorias funcionam como formas de classificação que permitem dar sentido aos núcleos de significado presentes nas falas das participantes. As categorias podem ser de dois tipos: analíticas, quando derivadas de referenciais teóricos e utilizadas como instrumentos de interpretação; nativas/empíricas, quando emergem diretamente das falas e experiências das participantes, expressando significados próprios atribuídos por elas. Como afirma Gomes (2016, p. 67), “a categoria é uma construção teórica que permite agrupar elementos que possuem características comuns, possibilitando a interpretação dos significados presentes nos dados”.

A leitura dos textos de Araújo (2011) e Kofes (1993) foi essencial para esclarecer essa distinção. Araújo (2011) mostra que categorias analíticas são ferramentas teóricas, enquanto categorias nativas expressam significados para os sujeitos em suas práticas religiosas. Kofes (1993), por sua vez, evidencia que não basta utilizar conceitos acadêmicos sem considerar como eles dialogam com a vida real; ao mesmo tempo, não basta permanecer na experiência sem problematizar as estruturas sociais. O desafio é construir pontes entre teoria e prática.

Já Minayo (2014) alerta para os entraves comuns nessa etapa de análise, como a precipitação em tirar conclusões, a valorização excessiva de técnicas em detrimento dos significados e a dificuldade de articular os achados com a teoria. Gomes (2016, p. 74) complementa que o aprofundamento teórico é indispensável para evitar interpretações superficiais e garantir consistência.

Assim, a construção das categorias seguiu etapas metodológicas: leitura flutuante e exaustiva das transcrições; identificação de núcleos de sentido; agrupamento por semelhanças e contrastes; nomeação das categorias com base em termos teóricos (analíticas) ou em significantes atribuídos pelas participantes (nativas).

As categorias analíticas centrais deste projeto são cuidado e cuidado de si, identificadas no material coletado. Já as categorias nativas são narrativa/narrar-se, articuladas aos conceitos teóricos da pesquisa para uma interpretação mais consistente.

Em consonância com as categorias, os resultados da pesquisa a partir do material constituído por 12 entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil do município de Goiânia. Das entrevistadas, seis professoras atuam em CMEI, quatro atuam em CMEI e rede privada e duas atuam em escolas. Na rede municipal de Goiânia, a Educação Infantil é ofertada em CMEIs e em escolas municipais de educação infantil, distinção que envolve aspectos estruturais e pedagógicos. Os CMEIs foram concebidos para atender exclusivamente crianças de zero a cinco anos, integrando creche e pré-escola, com infraestrutura planejada para cuidados, alimentação e atividades lúdicas, além de equipe pedagógica e de apoio

voltada para essa faixa etária. Já as escolas municipais de educação infantil concentram-se, em geral, na pré-escola (4 e 5 anos), podendo compartilhar espaços com turmas do ensino fundamental, o que influencia a organização dos tempos e ambientes. Essa diferença impacta as práticas pedagógicas, pois os CMEIs tendem a integrar de forma mais orgânica as dimensões de educar e cuidar, princípio indissociável previsto na BNCC (Brasil, 2017) e reafirmado pelo DC-EI (Goiânia, 2020a) e pelo DC-GO (Goiás, 2018). Como destacam Campos (2011) e Kramer (2006), a Educação Infantil não deve se reduzir à preparação para o ensino fundamental, mas promover experiências significativas que articulem cuidado, brincadeira e aprendizagem, garantindo o desenvolvimento integral da criança.

Essa distinção entre CMEIs e escolas municipais de educação infantil em Goiânia não é apenas organizacional, mas revela concepções distintas sobre infância e práticas pedagógicas, o que impacta diretamente a forma como as professoras vivenciam e narram o cuidado e o cuidado de si. Nos CMEIs, a integração entre educar e cuidar tende a ser mais evidente, pois a estrutura e a rotina contemplam dimensões afetivas, corporais e relacionais, enquanto nas escolas, marcadas por uma lógica mais escolarizada, prevalece a preparação para o ensino fundamental, tensionando a indissociabilidade defendida pela BNCC (2017) e pelos documentos curriculares locais (Goiás, 2018).

Essa diferença institucional atravessa processos de subjetivação, pois define condições de trabalho, expectativas e modos de reconhecimento das professoras, que se articulam a marcadores sociais como gênero e raça. Como apontam Louro (1997) e Saffioti (2013), a feminização da docência e a presença majoritária de mulheres negras nesse segmento evidenciam relações de poder que configuram tanto as práticas de cuidado quanto os desafios para a valorização profissional, exigindo uma análise interseccional que considere como essas dimensões se entrecruzam na produção das experiências docentes.

É importante salientar que as entrevistas foram conduzidas visando responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa, de modo que as falas das professoras pudessem dialogar diretamente com cada eixo de investigação. Assim, os trechos foram distribuídos em três dimensões principais: as concepções de cuidado e de cuidado de si, a percepção sobre a importância do cuidado de si nos contextos profissional e pessoal e as barreiras enfrentadas para a implementação dessas práticas. Essa organização possibilita compreender como as narrativas das entrevistadas expressam sentidos e significados atribuídos ao cuidado, revelando tensões, desafios e estratégias que atravessam suas experiências no cotidiano da docência em Educação Infantil.

Ao analisar as entrevistas, busquei compreender de que forma as professoras

concebem o cuidado e o cuidado de si. As falas revelam diferentes entendimentos, ora associados à dimensão profissional e ao trabalho pedagógico com as crianças, ora relacionados à vida pessoal e ao autocuidado. Essas concepções ajudam a perceber como o cuidado é construído no cotidiano da docência e como se articula às experiências de gênero, às práticas sociais e às exigências da Educação Infantil. Essas profissionais narram suas experiências, elaboram sentidos sobre o cuidado e mobilizam práticas que podem ser associadas às tecnologias de si, conforme discutido no referencial foucaultiano.

Os objetivos analíticos orientaram-se para identificar e interpretar os modos pelos quais as professoras constroem estratégias de cuidado de si e resistência⁹ frente às condições de trabalho, articulando dimensões éticas, subjetivas e políticas. Essa análise parte da compreensão de que tais práticas são atravessadas por marcadores sociais de diferença — especialmente gênero, raça e classe — que configuram desigualdades estruturais e moldam tanto as expectativas sociais sobre o cuidado quanto as possibilidades de ação, reconhecimento e resistência das docentes.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a experiência das professoras da Educação Infantil no tocante às noções de cuidado e ao cuidado de si, foram definidos três objetivos específicos: (1) analisar as concepções de cuidado e de cuidado de si presentes nas experiências das docentes; (2) avaliar como elas percebem a importância do cuidado de si em seus contextos profissionais e pessoais; e (3) investigar as barreiras e tensões enfrentadas na implementação dessas práticas no cotidiano escolar. Para interpretar o material empírico produzido, a análise foi organizada em cinco eixos interpretativos — gênero, cuidado, cuidado de si, tecnologias de si, e narrativa e experiência — que funcionaram como lentes para compreender como as professoras elaboram práticas de autogoverno¹⁰, resistências e modos de existir no contexto da Educação Infantil, considerando os atravessamentos de gênero, raça e classe que estruturam suas trajetórias e condições de trabalho.

A análise dialoga com o contexto da Educação Infantil no município, marcado por

⁹ O conceito de resistência, no campo dos estudos de gênero, não se limita à oposição direta às estruturas de poder, mas envolve práticas cotidianas de autogoverno e de criação de espaços de autonomia. Como aponta Scott (1988), a resistência pode se manifestar em gestos sutis, narrativas e estratégias que questionam e reconfiguram relações de dominação. No contexto das professoras da educação infantil, tais práticas articulam dimensões éticas, subjetivas e políticas, revelando modos de enfrentamento às condições de trabalho e às desigualdades de gênero presentes na profissão docente.

¹⁰ O termo *autogoverno* é utilizado aqui em sentido foucaultiano, referindo-se às práticas pelas quais os sujeitos conduzem a si mesmos — regulando afetos, comportamentos, pensamentos e modos de agir — dentro de condições históricas, institucionais e relacionais que também os limitam. Nesse contexto, o autogoverno envolve a produção de estratégias de manejo de si, de criação de brechas de liberdade e de resistência no cotidiano, permitindo às professoras sustentar o trabalho e elaborar formas próprias de existir na Educação Infantil.

políticas públicas que seguem as orientações das DCNEI e da BNCC, que enfatizam a centralidade das interações e brincadeiras no processo educativo. Além disso, considera práticas contemporâneas descritas na *Documentação Pedagógica* (Goiânia, 2023), que valoriza registros reflexivos e narrativas docentes, assim como as interfaces com o AEE, presente na rede municipal como política de inclusão.

Ao situar as entrevistas nesse cenário normativo e institucional, busquei compreender como as professoras negociam prescrições curriculares, demandas burocráticas e expectativas sociais, acionando estratégias que revelam tanto processos de subjetivação quanto formas de resistência.

A análise, portanto, não se limita à descrição das falas, mas procura evidenciar os sentidos produzidos pelas docentes em suas práticas cotidianas, articulando-os aos debates sobre gênero, cuidado e ética na docência.

Os trechos apresentados a seguir evidenciam a interação entre experiência, narrativa e práticas de cuidado, revelando como esses elementos se entrelaçam na constituição da subjetividade docente. Ao reproduzir excertos das entrevistas, busquei mostrar não apenas a dimensão descritiva das falas, mas também os sentidos que emergem quando as professoras narram suas vivências, elaboram estratégias para lidar com a sobrecarga e mobilizam práticas que podem ser compreendidas como tecnologias de si.

Esses fragmentos oferecem suporte empírico para o diálogo com os referenciais teóricos discutidos neste estudo, especialmente no que se refere às relações entre gênero, cuidado, cuidado de si, narrativa e experiência, agora acrescidos pelo eixo tecnologias de si, que possibilita compreender como as docentes atuam sobre si mesmas para produzir modos de vida mais éticos e autônomos.

A análise, portanto, busca articular os discursos das participantes às normativas que orientam a Educação Infantil (DCNEI, BNCC), às práticas de *Documentação Pedagógica* e às políticas de inclusão (AEE), evidenciando tensões entre prescrições institucionais e invenções cotidianas.

Os dados das entrevistas foram organizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa, de modo que as falas das professoras pudessem dialogar diretamente com cada eixo de investigação. Os trechos foram distribuídos em três dimensões principais: as concepções de cuidado e de cuidado de si, a percepção sobre a importância do cuidado de si nos contextos profissional e pessoal e as barreiras enfrentadas para a implementação dessas práticas. Essa organização possibilita compreender como as narrativas das entrevistadas expressam sentidos e significados atribuídos ao cuidado, revelando tensões, desafios e estratégias que atravessam

suas experiências no cotidiano da docência em Educação Infantil.

O diálogo entre esses conceitos teóricos que balizaram a análise interpretativa será realizado no próximo capítulo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta dissertação adota a premissa de que os conceitos sociais são historicamente situados e dependentes de regimes de sentido, isto é, de conjuntos de práticas discursivas, valores e interpretações que variam conforme o tempo, o contexto e as relações de poder que os atravessam. Nessa perspectiva, os significados não são fixos nem universais, mas construções sociais que se transformam de acordo com as condições históricas e culturais que lhes conferem inteligibilidade. Assim, categorias como gênero, cuidado e cuidado de si só podem ser compreendidas à luz dos processos de produção de sentidos que as instituem, revelando a pluralidade, a disputabilidade e a instabilidade que caracterizam sua circulação nos diferentes contextos sociais.

Nessa direção, Berger e Luckmann (2004) argumentam que a realidade social é construída por processos de tipificação, institucionalização e legitimação que se sedimentam no cotidiano, o que torna conceitos como gênero e cuidado contingentes, dependentes de rotinas, discursos e posições sociais. Foucault (1979), por sua vez, destaca que a produção do saber é indissociável das relações de poder e dos dispositivos que administram condutas, evidenciando que conceitos como cuidado de si carregam normatividades e são atravessados por disputas sobre o que conta como cuidado legítimo, feminino ou docente. Quando avançamos para a pós-modernidade, Lyotard (2009) enfatiza que “o saber nas sociedades pós-modernas é produzido em redes de linguagem heterogêneas” (p. 27), dissolvendo metanarrativas e reafirmando a pluralidade e instabilidade dos significados.

O diálogo entre esses autores permite compreender que gênero, cuidado e cuidado de si não são invariáveis universais, mas construções relacionais, moduladas por contextos, práticas e poderes, e que a interseccionalidade (classe, raça, geração, entre outros marcadores) adensa essa variabilidade ao multiplicar os regimes de sentido em que professoras da Educação Infantil negociam, performam e (re)significam o cuidado no exercício da docência e na vida cotidiana.

A compreensão dos conceitos de gênero, cuidado e cuidado de si exige reconhecer sua natureza relacional e histórica. Esses termos não se apresentam como categorias fixas ou universais, mas como construções sociais que se transformam conforme os contextos culturais, políticos e econômicos.

O gênero, por exemplo, ultrapassa a dimensão biológica e se inscreve em práticas discursivas que organizam relações de poder e significados. De modo semelhante, o cuidado e o cuidado de si são atravessados por valores, normas e expectativas que variam entre tempos e

espaços, revelando seu caráter moral e social. Essa dimensão moral não se limita ao cumprimento de regras externas, mas se estende à forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros, assumindo responsabilidade e orientando suas escolhas por valores que sustentam a vida e a dignidade. Conforme Foucault (2006), orientação valorativa é um modo de relação reflexiva com a própria conduta, implicando liberdade e autogoverno. Na perspectiva da ética do cuidado, discutida por Gilligan (1982) e Tronto (1993), essa prática envolve atenção, responsabilidade e responsividade, articulando decisões que não são neutras, mas carregadas de significados morais e políticos. Assim, afirmar que o cuidado tem um caráter moral significa reconhecer que ele é uma prática situada, que expressa valores e escolhas que estruturam relações e modos de existir. Abordar esses conceitos implica considerar sua relatividade, evitando perspectivas essencialistas e reconhecendo que sua definição depende das condições históricas e das interações que lhes conferem sentido.

Contudo, a discussão sobre gênero, cuidado e cuidado de si deve ser precedida pela compreensão da interseccionalidade, pois essa abordagem permite analisar como diferentes sistemas de opressão se articulam. A interseccionalidade, originada no feminismo negro, constitui um referencial teórico-metodológico que analisa como relações de poder interconectadas se organizam historicamente em torno de categorias como raça, classe, gênero, sexualidade, geração, deficiência, nacionalidade e religião. Longe de operar por adição de marcadores, trata-se de uma perspectiva relacional e contextual, na qual as categorias se coproduzem e reconfiguram em diferentes cenários sociais (Crenshaw, 1989; Collins, 2000; Collins; Bilge, 2021).

No Brasil, esse debate se articula às contribuições de Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2019), Carla Akotirene (2019) e Djamila Ribeiro (2017), entre outras autoras, evidenciando as especificidades histórico-raciais e institucionais que atravessam a vida cotidiana. No campo do cuidado e do cuidado de si, a interseccionalidade ilumina como distribuições desiguais de tempo, recursos e reconhecimento são produzidas em função de posições sociais e arranjos institucionais. A ética do cuidado e sua dimensão pública, conforme discutidas por Tronto (Tronto, 1993, 2013), ajudam a situar quem pode cuidar e em quais condições, enquanto a abordagem de María Puig de la Bellacasa (2017) evidencia a materialidade e a afetividade do cuidar em redes de interdependência.

Nesse sentido, a análise interseccional permite compreender por que mulheres brancas, pardas, negras e quilombolas, localizadas em diferentes classes e pertencas religiosas, vivenciam e significam o cuidado de formas diversas, ainda que compartilhem um mesmo pertencimento geracional.

Metodologicamente, essa perspectiva autoriza tanto estratégias intercategorias (comparação entre grupos ao longo de múltiplas categorias) quanto intracategorias (aprofundamento da heterogeneidade interna), favorecendo uma análise que evita reducionismos e visibiliza experiências historicamente silenciadas (McCall, 2005).

Em síntese, a interseccionalidade opera como uma lente teórica e metodológica que integra o campo empírico e amplia a percepção sobre práticas de cuidado e cuidado de si em contextos marcados por desigualdades estruturais. Collins e Bilge (2021, p. 15) afirmam que “A interseccionalidade é uma ferramenta analítica que identifica como relações de poder interconectadas se estruturam em torno de categorias como raça, classe, gênero, sexualidade e nação, moldando as experiências sociais e produzindo desigualdades.” Essa perspectiva é essencial para compreender que gênero não atua isoladamente, mas em interação com outras dimensões sociais, o que também influencia práticas de cuidado e cuidado de si. Nesse viés, é possível afirmar que a interseccionalidade busca compreender como relações de poder interligadas influenciam tanto a estrutura das relações sociais em sociedades diversas quanto as experiências individuais no cotidiano. Como recurso analítico, ela considera que categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, deficiência, etnia e geração se articulam de modo recíproco e dinâmico, moldando-se umas às outras. Dessa forma, a interseccionalidade possibilita compreender a complexidade do mundo social e das experiências humanas.

O aporte desse referencial para análise é fundamental para esta pesquisa, uma vez que permite refletir sobre mulheres que se identificam como brancas, pardas, negras, quilombolas, situadas em diferentes classes sociais e religiões, mas que compartilham o mesmo pertencimento geracional. Sem a utilização da perspectiva interseccional, a análise poderia invisibilizar e silenciar as vivências de mulheres negras. Assim, a interseccionalidade serve como uma lente que amplia a percepção sobre os conceitos, os caminhos teóricos e sua articulação com o campo empírico. Trata-se de uma abordagem que propõe desvelar a sobreposição e a combinação de diferentes categorias, permitindo uma análise mais integrada e complexa das experiências investigadas.

Neste capítulo, apoio minha escrita na compreensão de que os conceitos servem para auxiliar a responder à pergunta de pesquisa: quais práticas de cuidado de si as professoras da Educação Infantil estão adotando em suas vidas?

Ao utilizar o termo “professoras”, assumo a centralidade das reflexões sobre gênero, que constituem a base teórica desta pesquisa. Essa escolha não é apenas descritiva, mas analítica, pois reconhece que as relações sociais são estruturadas por diferenças percebidas

entre os sexos. Nesse sentido, dialogo com Joan Scott (1995, p. 86), para quem “O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e é também uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Essa perspectiva permite compreender que gênero não é uma categoria isolada, mas um princípio organizador das relações sociais e das hierarquias de poder, o que orienta a análise das práticas e experiências das docentes.

A conceituação de gênero é complexa e dinâmica, pois o campo evoluiu de uma análise centrada na categoria “mulher” para uma ferramenta teórica capaz de compreender relações sociais e sistemas de poder. Essa transição, marcada a partir do final dos anos 1970 e, no Brasil, no final dos anos 1980 (Kalsing, 2008a), deslocou o foco do determinismo biológico para a construção social e cultural das identidades e papéis, culminando nas discussões contemporâneas sobre performatividade. O determinismo biológico, ao se centrar nas diferenças sexuais entre homens e mulheres, produziu formas essencialistas de ser homem e ser mulher, naturalizando desigualdades e sustentando relações de poder.

Pensar sobre o gênero, portanto, implica enfatizar a pluralidade do poder, entendido como a ação sutil, velada ou explícita de um gênero sobre outro (Meyer, 2004). Seguindo o entendimento de Scott (1995), interpreto o gênero nesta dissertação como um elemento constitutivo das relações sociais e uma forma primária de dar significado às relações de poder. Para Scott (1995), o gênero não se reduz a explicações biológicas; é uma construção cultural que define papéis e identidades, sendo “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (p. 75). Essa imposição histórica produziu desigualdades que se expressam em sobrecarga, desvalorização e violência contra as mulheres. Como afirma Sabat (1999), a posição social das mulheres foi construída em contraste à dos homens, atribuindo-lhes fragilidade e sensibilidade, enquanto força e autoridade foram associadas ao masculino. Esses opostos simbólicos sustentaram normas sociais, legislações e regimes políticos, legitimando as profundas desigualdades entre os sexos.

Por fim, as contribuições de Judith Butler (2003) ampliam essa compreensão ao propor que gênero não é uma essência fixa, mas uma prática discursiva reiterada. Como afirma a autora: “O gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída por meio de uma repetição estilizada de atos” (p. 59). Essa perspectiva desloca a ideia de gênero como algo estável para entendê-lo como performativo, ou seja, produzido e reproduzido por práticas sociais que reiteram normas, abrindo espaço para subversões e resistências. Assim, o gênero pode ser entendido como uma categoria relacional de análise, sempre vinculada a outras dimensões de poder.

Essas reflexões sobre gênero, que o inserem no contexto da sociedade, em oposição ao conceito de sexo, fincado na natureza, ajudaram-me a entender aquilo que vi durante meu estágio obrigatório na graduação: o número expressivo de mulheres na Educação Infantil. A feminização da docência e do cuidado não é um destino natural das mulheres, mas o resultado de representações sociais que associam o feminino à maternagem, à sensibilidade e ao acolhimento, definindo quais comportamentos e performances são adequados a seu gênero e delimitando quais profissões podem exercidas por elas e quais lhes devem ser interditas. Assim, quando insiro meu trabalho nos estudos de gênero, busco deslegitimar essas concepções essencialistas de homens e mulheres e contribuir para a superação das desigualdades entre os sexos.

Segue um quadro-resumo do conceito de gênero para facilitar a compreensão do conceito.

Quadro 4 - Evolução do conceito de gênero e articulação com interseccionalidade

Período / Perspectiva	Principais Autoras	Ideias-Chave	Conexão com Interseccionalidade
Determinismo Biológico (até anos 1970)	-	Diferenças sexuais vistas como naturais; papéis fixos de homem/mulher; essencialismo.	Invisibiliza outras dimensões (raça, classe, geração); reforça desigualdades.
Construção Social (final dos anos 1970 – anos 1980)	Joan Scott	Gênero como categoria relacional; “elemento constitutivo das relações sociais” e “forma primária de dar significado às relações de poder”.	Abre espaço para analisar como gênero se articula com outras categorias sociais.
Performatividade (anos 1990 em diante)	Judith Butler	Gênero como prática discursiva; “identidade tenuemente constituída no tempo, instituída por meio de repetição estilizada de atos”.	Permite pensar como raça, classe e sexualidade também são performadas e normatizadas.
Interseccionalidade (desde 1989)	Kimberlé Crenshaw; Patricia Hill Collins	Relações de poder interligadas; categorias se coproduzem; experiências não são soma de opressões.	Fundamenta análises que evitam reducionismos e visibilizam experiências múltiplas.

Fonte: elaborado pela autora.

Com essa compreensão ampliada sobre gênero como categoria relacional, histórica e performativa, torna-se possível analisar seus efeitos concretos em diferentes campos sociais. Um exemplo emblemático é a profissão docente, marcada pelo processo histórico de

feminização do magistério.

A entrada das mulheres no magistério brasileiro remonta ao século XIX, quando a expansão da escolarização pública exigiu maior número de professores. Nesse contexto, os cursos normais foram criados para formar docentes, e as mulheres passaram a ocupar majoritariamente esses espaços, especialmente no ensino primário. Como observa Louro (1997, p. 81), “a associação entre magistério e feminilidade construiu-se destacando traços como abnegação, paciência e sensibilidade, convertendo o ensinar numa extensão ‘natural’ do materno”. Essa naturalização contribuiu para a desvalorização social e econômica da carreira, justificando baixos salários e precarização (Bruschini, 1990). Carvalho (1998) acrescenta que essa feminização ocorreu em um contexto de expansão escolar, quando os salários eram pouco atrativos aos homens, revelando a articulação entre gênero e classe.

A feminização do magistério, no Brasil, articula dimensões quantitativas e qualitativas: de um lado, a predominância numérica de mulheres e, de outro, a associação simbólica da docência — especialmente na Educação Infantil — às tarefas de cuidado e afetividade. Em 2023, 79,5% dos docentes da educação básica eram mulheres e, na Educação Infantil, 96,2% das professoras compunham o quadro nacional (MEC/Inep, 2023).

À luz da divisão sexual e racial do trabalho, a análise interseccional evidencia que essa feminização é racializada. Como afirma Lélia Gonzalez (2020, p. 69), “a mulher negra é o grande foco das desigualdades sociais e sexuais [...] as classificações sociais, raciais e sexuais fazem da mulher negra um objeto dos mais sérios estereótipos”. Essa observação ilumina a sobrerrepresentação de mulheres negras nos espaços de docência e do cuidado. Estudos recentes apontam que docentes negras estão concentradas nos níveis iniciais, em funções menos valorizadas (Santos, 2024), havendo maior presença relativa de pretos, pardos e indígenas em cursos de licenciatura (Brasil/BID, 2024).

Assim, gênero, raça e classe se entrecruzam para estruturar desigualdades na Educação Infantil, exigindo políticas de dados com recorte racial e valorização profissional que enfrentem a naturalização do cuidado como destino ocupacional. Essas construções sociais, como vimos, não são aleatórias. Scott (1995) lembra que “a alta política e o Estado são conceitualizados de forma generificada, e a exclusão das mulheres de seu funcionamento ajuda a estabelecer a importância e a autoridade superiores” (p. 81).

Essa discussão permite compreender que as desigualdades de gênero não se restringem às diferenças biológicas, mas estão diretamente relacionadas à forma como a sociedade organiza e valoriza o trabalho e o cuidado. Para aprofundar essa reflexão sobre as origens históricas dessa divisão e suas implicações nas relações sociais, recorro à leitura de Karen

Sacks (1979), que, em sua releitura da obra de Engels, aponta que a instituição da propriedade privada provocou alterações significativas nas relações entre homens e mulheres no âmbito familiar, decorrentes de mudanças políticas e econômicas mais amplas na sociedade.

Historicamente, a organização social de base androcentrista atribuiu às mulheres a responsabilidade pelo cuidado e pelas tarefas domésticas, confinando-as ao espaço privado e à condição de subalternidade. Esse trabalho, essencial à reprodução da vida, foi sistematicamente invisibilizado, perpetuando desigualdades de gênero e consolidando uma divisão social que associava às mulheres o papel de cuidadoras e aos homens o de provedores. Como sintetizam Hirata *et al.* (2010, p. 45), “a divisão sexual do trabalho é a forma de organização social que atribui aos homens as atividades produtivas e às mulheres as atividades reprodutivas, sendo estas últimas desvalorizadas e invisibilizadas”.

O advento do capitalismo moderno apenas reforçou esse modelo de exploração do trabalho feminino no lar. Com a industrialização, as mulheres brancas — enquanto mulheres negras já estavam historicamente inseridas em atividades produtivas e reprodutivas sob condições de exploração e coerção — passaram a desempenhar também trabalho remunerado fora do espaço doméstico, acumulando uma dupla jornada. Mesmo inseridas no trabalho produtivo, continuaram sobrecarregadas pelas responsabilidades sociais ligadas à família (Sacks, 1979). Contudo, essas transformações trazidas pelo capitalismo não significaram o declínio da lógica androcêntrica de família, mas sua adaptação a novas condições sociais. O controle sobre as mulheres não desaparece, apenas assume novas formas, voltadas ao tempo, à saúde e à própria vida. Conforme Hirata *et al.* (2010), mesmo com as mudanças nas formas de organização social e na divisão sexual do trabalho, persistem mecanismos de desigualdade, expressos na sobrecarga feminina com as tarefas domésticas e de cuidado.

A análise da divisão sexual do trabalho evidencia que as desigualdades entre homens e mulheres são historicamente construídas e socialmente mediadas, não resultando em diferenças biológicas. Sacks (1979), ao revisitar Engels, demonstra que a subordinação feminina emergiu da organização da produção e da propriedade privada, em que os homens detinham o controle sobre os meios de produção e sobre o trabalho das mulheres. Essa relação estrutural determinou a atribuição de tarefas desvalorizadas e associadas ao cuidado às mulheres, impondo um modelo de dominação que se reproduz ao longo do tempo. Tabet (2005) complementa essa análise ao evidenciar que o monopólio masculino sobre instrumentos e técnicas constitui outro mecanismo concreto de poder, pois o controle das ferramentas e da produção técnica reforça a posição subordinada das mulheres nas atividades manuais e reprodutivas, mostrando que o poder patriarcal se materializa tanto no plano

econômico quanto simbólico.

Destacando o contexto histórico, Scott (1994) observa que, durante o século XIX, a inserção das mulheres no mercado de trabalho industrial foi marcada por restrições estruturais: o trabalho feminino era considerado complementar ao masculino e relegado a posições secundárias, enquanto o espaço público da produção consolidava a hegemonia masculina. Essa segregação reforçou normas sociais que associavam o feminino à esfera doméstica e ao cuidado, e o masculino ao trabalho remunerado e técnico, moldando padrões culturais e institucionais que perpetuam a divisão sexual do trabalho.

A perspectiva materialista feminista, aprofundada por Nicholson (1987), amplia essa compreensão, mostrando que a divisão sexual do trabalho deve ser analisada em relação às estruturas de parentesco, à organização econômica e às relações sociais de poder. Nicholson (1987) propõe que o capitalismo só pode ser compreendido integrando o trabalho doméstico e de cuidado, central para a produção social e econômica. Já Lobo (1991) demonstra que, mesmo em contextos de mobilização coletiva, como sindicatos operários, persistem mecanismos de segregação de gênero, revelando que o trabalho feminino permanece associado ao cuidado e à reprodução social, enquanto o masculino é valorizado como técnico e produtivo.

Essas discussões adentram as pesquisas contemporâneas e reforçam a persistência dessas desigualdades. Madalozzo, Martins e Shiratori (2010) apontam que, embora a participação feminina no mercado de trabalho tenha aumentado, as mulheres continuam realizando a maior parte das tarefas domésticas, evidenciando a sobreposição de responsabilidades produtivas e reprodutivas. Oliveira (2007) confirma que a provisão familiar ainda segue padrões de gênero historicamente estabelecidos, mantendo a atribuição do cuidado prioritariamente às mulheres.

Em um contexto internacional, Guizardi (2013) mostra que migrantes brasileiras em Madrid enfrentam estereótipos de gênero e limitações estruturais, sendo alocadas em nichos econômicos restritos, reforçando a persistência de desigualdades globais no trabalho feminino.

No cenário da globalização, pesquisas coordenadas por Helena Hirata *et al.* (2010) indicam que gênero, classe e raça interagem para criar novas formas de desigualdade no mercado de trabalho, evidenciando que a divisão sexual do trabalho se adapta às mudanças econômicas e tecnológicas, mas continua reproduzindo hierarquias e mantendo a lógica androcêntrica.

Essa perspectiva permite compreender o trabalho das professoras da Educação Infantil

como uma extensão contemporânea dessa lógica histórica. Suas práticas pedagógicas e de cuidado, centrais para o desenvolvimento das crianças, permanecem frequentemente invisibilizadas e subvalorizadas, refletindo padrões históricos de desvalorização do trabalho feminino (Sacks, 1979; Tabet, 2005).

No âmbito desta pesquisa, compreende-se que o cuidado de si, tal como praticado pelas educadoras, constitui um gesto ético e político. É ético porque envolve a tomada de consciência sobre os próprios limites, a afirmação da dignidade e a recusa de modelos de docência baseados na abnegação e no sacrifício ilimitado. E é político porque, ao desafiar normas institucionais e expectativas de gênero que naturalizam a sobrecarga das mulheres na escola, esse cuidado provoca deslocamentos nas relações de poder que regulam a prática docente. Ao investir nessas estratégias de preservação física, emocional e subjetiva, as educadoras não apenas enfrentam as múltiplas demandas que lhes são impostas, mas também afirmam sua autonomia e reivindicam reconhecimento simbólico e profissional em um contexto historicamente marcado pela desvalorização. Nessa perspectiva, a insubmissão não se restringe a atos explícitos de confronto, mas se apresenta como prática cotidiana e silenciosa de resistência, capaz de tensionar o que se espera que uma professora seja e faça, abrindo brechas para outras formas de existir e de significar o próprio trabalho.

Conforme Foucault (2006), resistir é criar espaços de liberdade dentro das relações de poder, reinventando modos de existir que escapem à lógica disciplinar e às prescrições sociais. Ao cuidar de si, as docentes exercem uma forma de subversão, porque recusam a ideia de abnegação total e vocação natural, preservando saúde, tempo e subjetividade. Essa prática também se articula à ética do cuidado proposta por Tronto (1993), que compreende o cuidar como valor político, e à perspectiva relacional de Gilligan (1982), que valoriza escolhas situadas e responsivas. Assim, o cuidado de si não é apenas autocuidado físico, mas um gesto moral e político que afirma autonomia e agência frente às desigualdades estruturais da divisão sexual do trabalho.

As mulheres desta pesquisa são trabalhadoras formais, oito delas com carga horária em duas escolas. No esforço para conciliar suas atividades profissionais e suas responsabilidades domésticas, elas se estafam fisicamente e adoecem mentalmente. Nesse sentido, o gênero auxilia a refletir sobre a reprodução dessa cultura de supremacia de um corpo sobre o outro, sobre o momento em que foi definido socialmente que um sujeito teria sua vida dedicada à disponibilidade para o outro. Um exemplo é a fala de uma professora: *“Eu acho que a maior vantagem que eu tenho da minha profissão é continuar tendo a minha rotina de mãe e de dona de casa”* (Pacífica, 2025). Ou quando outra relata sentir-se incapaz ao precisar de

cuidados médicos:

Nesse momento eu me senti incapaz, sabe? Porque como mãe, a tendência é aquela coisa assim, eu tomo conta de tudo, posso tomar conta de tudo, posso fazer tudo... Aquele ponto específico que eu não podia ajudar, no caso, seria com almoço, com uma roupa pra bater. Então, realmente, aquele momento me incomodou demais, de estar acamada. Não foi confortável esse período pra mim (Sueli, 2025).

Para dar corpo conceitual ao meu trabalho, a próxima seção traz reflexões sobre o conceito de cuidado.

2.1 Cuidado na Educação Infantil

À luz do DC-EI, elaborado pela SME e publicado em 2020, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil estrutura-se pelos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e pelos Campos de Experiências, com objetivos que atravessam planejamento, mediação e avaliação nas unidades da rede. O encaminhamento oficial da Diretoria Pedagógica (Dirped) através do Ofício Circular nº 078 (Goiânia, 2020b) explicita a vinculação do DC-EI (Goiânia, 2020a) à BNCC (Brasil, 2017) e ao DC-GO (Goiás, 2018), reforçando que a rotina da Educação Infantil deve materializar direitos e experiências em situações de aprendizagem significativas.

A centralidade do cuidado como direito de cidadania das crianças e responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade tem lastro constitucional (CF/1988, arts. 205 e 227) e é operacionalizada pela LDB (arts. 29–31) ao definir finalidade da Educação Infantil, oferta (creches e pré-escolas) e regras comuns de organização (acompanhamento por registros, carga horária mínima, jornada e frequência), deslocando a etapa de uma visão historicamente assistencial para um projeto pedagógico de desenvolvimento integral (CF/1988; LDB/1996). O DC-EI (Goiânia, 2020a) alinha-se às DCNEI (Brasil, 2010), que concebem o currículo como um conjunto de práticas voltadas ao desenvolvimento integral e fixam a indissociabilidade entre educar e cuidar, com interações e brincadeira como eixos das práticas pedagógicas.

Já a BNCC (Brasil, 2017) organiza objetivos por campos de experiências e faixas etárias, exige intencionalidade educativa nas rotinas (inclusive nos momentos de cuidado) e convoca o acompanhamento sistemático da progressão das aprendizagens e do desenvolvimento (DCNEI/2010). Assim, momentos como higiene ou alimentação deixam de ser vistos como tarefas mecânicas e passam a integrar experiências pedagógicas planejadas,

mediadas e documentadas, mobilizando campos como “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Eu, o outro e o nós”, promovendo autonomia, linguagem, noção de tempo e práticas de saúde coletiva.

No plano municipal, a SME define o Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica como organizador do cotidiano e a documentação pedagógica como estratégia de visibilização das práticas e das aprendizagens, que sustenta a reflexão da equipe, o diálogo com as famílias e o redimensionamento contínuo do trabalho. A *Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil* (Goiânia, 2023) detalha processos, instrumentos e atribuições, operacionalizando a máxima de que planejar e documentar são condições para avaliar e qualificar o cuidado/educação na Educação Infantil. A compreensão do cuidado no DC-EI tensiona sua naturalização histórica como atributo “feminino” e o reposiciona como orientação valorativa da ação e política da docência.

Apresentados os documentos que refletem, regulamentam e operacionalizam o cuidado, é importante destacar esse conceito a partir da perspectiva de Fischer e Tronto (1990). Para as autoras, o cuidado é:

[...] uma atividade da própria espécie que inclui tudo o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso “mundo” para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e autossustentável (Fisher; Tronto, 1990, p. 286).

Essa definição desloca o cuidado do campo privado ou doméstico e o apresenta como uma atividade essencial à manutenção da vida coletiva. As autoras evidenciam que o cuidado não é improvisado, gesto espontâneo ou atributo feminino, mas trabalho complexo que envolve atenção, responsabilidade e competência. Para facilitar a compreensão, elas definem fases para o cuidado que dialogam com o universo da Educação Infantil:

Cuidar de algo envolve o reconhecimento da necessidade do cuidado em primeiro lugar. Exige a qualidade especial moral de ser atencioso, de reconhecer as necessidades. Importar-se com algo envolve a suposição da responsabilidade pelo trabalho que necessita ser feito; seu resultado moral óbvio é a responsabilidade. Oferecer o cuidado é o trabalho em si (Fisher; Tronto, 1990, p. 288).

Ao tratar o cuidado como parte das estruturas sociais e políticas, as autoras reafirmam que nenhuma sociedade funciona sem processos contínuos de manutenção e reparação, o que inclui instituições como a escola. Assim, no campo da educação, o cuidado passa a ser entendido como dimensão central da prática docente, não como tarefa complementar ou

naturalizada. Na ética do cuidado de Fisher e Tronto (1990), o cuidado envolve fases e virtudes correlatas — atenção às necessidades, responsabilidade, competência para cuidar e responsividade às respostas do cuidado — adequadas à Educação Infantil, em que a responsividade às crianças é basilar.

Em outra reflexão importante, Tronto (2013) vincula cuidado e democracia, ao afirmar: “Uma sociedade democrática é aquela que distribui as responsabilidades do cuidado de forma mais equitativa” (p. 291). Isso significa que a forma como uma sociedade organiza o cuidado revela o grau de justiça social que ela efetivamente pratica. Quando o cuidado é concentrado em mulheres, especialmente negras e pobres, há reprodução de desigualdades estruturais. Por isso, uma democracia real exige redistribuição justa das responsabilidades de cuidado entre Estado, famílias, instituições e indivíduos.

Além disso, observa-se hoje que o cuidado ocupa o lugar de menor importância e invisibilidade, o que relega as mulheres a um lugar de inferioridade. No modelo hegemônico, não há concepção de justiça, permitindo-se dessa forma a perpetuação das desigualdades de gênero (Machado, 2024a).

Como se lê nos documentos, no contexto das instituições de atendimento às crianças nessa fase, o cuidado não se restringe à assistência física, mas também abrange o acolhimento emocional e o desenvolvimento integral das crianças. Foi essencial compreender como essas profissionais constroem e negociam essas relações de cuidado, considerando não apenas suas responsabilidades profissionais, mas também as influências de gênero que permeiam essas dinâmicas. Os estereótipos tradicionais que associam as mulheres ao papel de principais cuidadoras podem impactar significativamente suas escolhas e práticas no ambiente educacional.

Os estudos sobre o cuidado propõem desvincular a associação automática entre o cuidado e as características tradicionalmente atribuídas ao feminino, como se o cuidado fosse exclusivamente uma responsabilidade ou habilidade das mulheres devido a estereótipos de gênero. Desvincular implica “dessexualizar a moral do cuidado como feminino”, conforme Tamanini (2018, p. 49). É necessário reconhecer que o cuidado não deve ser definido apenas como uma função feminina, mas como uma responsabilidade compartilhada por todos os indivíduos, independentemente de seu gênero. Deslocar o cuidado do feminino para o feminista, ou seja, desvinculá-lo do que seria uma característica natural para inseri-lo em um contexto político, é uma tarefa primordial de nosso tempo. Para isso, é importante compreender o cuidado a

partir dos sujeitos que exercem essa função. Trata-se de um

Sujeito que tem gênero, que tem uma classe de origem, raça/etnicidade, pertence a uma geração, tem nacionalidade e orientação sexual, etc. – elementos que são formas de inserção numa complexa teia de relações sociais de poder. O conteúdo do pensamento é compreendido em relação a esta posição, esse é o pressuposto compartilhado pela filosofia pós-estruturalista/pós-moderna da teoria feminista contemporânea (Adelman, 2004, p. 96).

Nesse trecho, Mirian Adelman (2004) chama atenção para a urgência de um olhar mais crítico sobre os sujeitos que realizam as tarefas de cuidado, pois as expectativas sociais sobre quem deve ser responsável pelo cuidado muitas vezes são moldadas por normas de gênero e pela divisão sexual do trabalho. Esses sujeitos são as mulheres, que enfrentam pressões adicionais devido às expectativas sociais, o que pode afetar suas oportunidades de carreira, saúde mental e bem-estar. Dessa forma, é importante uma análise que migre do pressuposto feminino para o feminista. Tal deslocamento implica uma abordagem que reflita sobre a urgência de políticas e práticas de cuidado sensíveis às diversas realidades e necessidades, adaptáveis a diferentes contextos sociais (em algum momento, as pessoas serão/estarão vulneráveis e necessitarão de quem cuide). O cuidado, portanto, não é somente uma questão doméstica (Machado, 2024b).

Nesta pesquisa, ouvimos a narrativa de professoras que arcam sozinhas com todas as dimensões do cuidado, em salas lotadas, com ausência/insuficiência de apoio, sem material e espaços adequados, sem tempo de intervalo para descanso de qualidade. Essa demanda de cuidado compromete a qualidade do trabalho pedagógico e reforça a precarização do magistério, gerando sobrecarga física e mental.

Assim, é essencial abordar a moralidade e a ética do cuidado. Para Gilligan (2013), a moralidade humana não se reduz à aplicação de regras gerais; ela se constrói nas relações, no reconhecimento das necessidades e na escuta do outro. Essa ética do cuidado, centrada no diálogo e na responsividade, é fundamental para compreender a prática docente, pois professores e professoras enfrentam decisões que exigem sensibilidade e análise contextual. Ao destacar que essa forma de raciocínio moral foi historicamente associada às mulheres, Gilligan contribui para desnaturalizar essa ligação e afirmar o cuidado como competência humana e profissional, não como destino feminino. Dessa forma, a autora amplia o valor epistemológico do cuidado e o recoloca como fundamento das relações educativas.

Falar de cuidado na Educação Infantil é trazer ao debate a rejeição da ideia

essencialista de que existe “gênero da docência” (Louro, 2011), pois ainda temos representações de maternagem e vocação naturalizadas nessa modalidade de ensino. Muitos pensam que “basta ser mulher para cuidar e educar crianças” (Arce, 2001, p. 12). Conceituar

cuidado é desmontar a ideia reducionista de que ele é um destino feminino e denunciar os efeitos da desvalorização e precarização do trabalho das professoras.

Dessa forma, ao reconhecer o cuidado como postura reflexiva, responsável e pedagógica, o DC-EI contribui para desessencializar o papel das professoras e afirmar o cuidado como trabalho planejado, mediado e avaliado. Integra-se, assim, a norma municipal (DC-EI/SME Goiânia), as referências nacionais (BNCC/DCNEI/LDB/CF) e as evidências teóricas, afirmando o cuidado docente na Educação Infantil como prática pedagógica e orientação valorativa e política.

Ao compreender o cuidado como uma categoria ético-política, evidencia-se que ele articula, simultaneamente, uma dimensão ética — fundada na atenção, na responsabilidade e na responsividade diante das necessidades do outro (Gilligan, 2013; Tronto, 2013) — e uma dimensão política, uma vez que sua distribuição desigual entre Estado, famílias, mercado e indivíduos produz injustiças estruturais e condiciona quem pode viver, aprender e trabalhar em condições dignas. Assim, o cuidado deixa de ser entendido como gesto privado, espontâneo ou “instintivo” e passa a ser reconhecido como bem público, valor democrático e trabalho social essencial, cujo exercício demanda condições institucionais, reconhecimento profissional e políticas de equidade.

Nesse horizonte, torna-se evidente que refletir sobre o cuidado implica também interrogar as formas pelas quais os sujeitos que cuidam — especialmente docentes — sustentam seu próprio equilíbrio, sua saúde emocional e sua capacidade de agir de modo ético nas relações educativas. Essa passagem é fundamental, pois, como argumentam diferentes tradições filosóficas, não há cuidado do outro sem processos contínuos de cuidado de si. É justamente essa articulação — entre o cuidado como responsabilidade social e o cuidado como prática de constituição subjetiva — que será aprofundada na próxima seção.

2.2 Cuidado de si não é acessório

A compreensão do cuidado de si, conforme delineado por Michel Foucault (2004), exige considerar duas categorias fundamentais: princípios e autoridade. Para

Foucault, a conduta não se restringe a um conjunto de normas exteriores, mas diz respeito à relação do sujeito consigo mesmo, implicando práticas de liberdade, autogoverno e transformação. Nesse sentido, o cuidado de si é uma orientação valorativa da ação, pois envolve reflexão, escolha e responsabilidade sobre a própria vida, permitindo que o sujeito construa modos de existência que resistam às imposições normativas. Como afirma o filósofo francês (2004, p. 332): “O cuidado de si é uma prática que implica uma relação consigo mesmo, na qual o sujeito se ocupa de si, não para se isolar, mas para se constituir como sujeito de natureza moral de sua própria conduta”.

O cuidado de si emerge como uma dimensão moral e política do existir, voltada à atenção às próprias necessidades, limites e potencialidades. Essa perspectiva desloca a análise do poder de uma lógica centralizada para uma dinâmica capilar, presente nas interações cotidianas. No contexto da docência e dos estudos de gênero, compreender essas relações é essencial para analisar como normas e discursos produzem subjetividades e regulam práticas pedagógicas.

Joan Scott (1995) reforça essa compreensão ao afirmar que gênero é uma categoria útil para analisar relações sociais e estruturas de poder, evidenciando que as desigualdades não se limitam ao âmbito privado, mas permeiam instituições e políticas. Assim, orientação valorativa e poder não são categorias isoladas, mas elementos constitutivos das práticas de cuidado de si. Ao investir em si mesmas, as professoras da Educação Infantil não apenas preservam sua saúde física e emocional, mas também desafiam padrões históricos que naturalizam a associação entre mulher e cuidado.

O cuidado de si, nesse cenário, torna-se estratégia de enfrentamento às formas de dominação que regulam o tempo, o corpo e a subjetividade das mulheres, articulando dimensões éticas e políticas. Pensar o cuidado de si é considerar os processos pelos quais os indivíduos buscam equilibrar as exigências externas e as experiências internas, produzindo sentidos para sua vida e seu trabalho.

Essa perspectiva permite compreender o cuidado não apenas como ação, mas como forma de subjetivação, como prática cotidiana de oposição e reinvenção de si em meio às normas sociais e às estruturas de poder.

Foucault (2004) permite ampliar o olhar para a vida das professoras e para as formas como se reconhecem e se constituem enquanto sujeitos em meio às demandas profissionais e às pressões históricas relacionadas ao gênero. Para Foucault, o

cuidado de si é uma postura reflexiva e responsável que envolve reflexão, autoconhecimento e transformação, articulando liberdade e responsabilidade sobre si, de modo que o sujeito se engaja na construção de modos de vida que estimulam a autonomia, a insubmissão e a preservação do bem-estar diante de normas sociais e expectativas externas. Esse conceito desloca a análise do cuidado de uma dimensão exclusiva do cuidado com o outro para a reflexão sobre como o próprio sujeito se constitui ética e politicamente, compreendendo-se como agente capaz de orientar sua própria vida, decisões e relações com o entorno.

No contexto da educação infantil, o cuidado de si torna-se particularmente relevante, considerando que as professoras estão histórica e socialmente associadas à função de cuidadoras. Essa expectativa, profundamente enraizada na divisão sexual do trabalho, resulta em sobrecarga física, emocional e intelectual, dificultando a manutenção de limites saudáveis entre vida profissional e pessoal.

Nesse sentido, o cuidado de si se configura como prática estratégica de preservação, permitindo que as docentes desenvolvam consciência sobre suas necessidades, limites e capacidades, e busquem formas de equilibrar a dedicação às crianças com atenção à própria saúde e bem-estar (Nóvoa, 2012; Tardif, 2014). Ao assumir essa postura reflexiva, as professoras articulam sua prática pedagógica com uma orientação valorativa de responsabilidade consigo mesmas, reconhecendo que a continuidade do cuidado com outros depende da capacidade de cuidar de si.

Além de ser prática individual, o cuidado de si está profundamente atravessado por relações de poder, normas culturais e expectativas de gênero. O exercício do cuidado de si emerge, assim, como forma de gesto de autonomia às pressões sociais que naturalizam a responsabilidade feminina pelo cuidado de outros, desafiando padrões historicamente construídos que associam mulher, docência e dedicação afetiva incondicional. Essa orientação valorativa da ação também permite a construção de um espaço de agência, no qual a professora pode negociar seu tempo, prioridades e estratégias de atuação, rompendo com a lógica de exaustão e invisibilização que caracteriza o trabalho feminino de cuidado (Labriola, 2015; Hirata *et al.*, 2010). O cuidado de si está ainda intrinsecamente relacionado à formação da subjetividade docente.

Ao refletir sobre suas ações, limites e escolhas, a professora constrói uma consciência crítica sobre seu papel na escola, compreendendo as implicações sociais

e políticas do trabalho que realiza. Esse caráter moral do cuidado de si implica não apenas a manutenção da saúde física e emocional, mas também o fortalecimento da identidade profissional e da capacidade de intervenção pedagógica, criando condições para que o cuidado exercido sobre os outros não seja realizado à custa de exaustão ou alienação. É uma forma de articular autonomia e responsabilidade, permitindo que a docente se reconheça como sujeito moral capaz de negociar demandas externas sem abdicar de seus direitos ou de sua integridade (Foucault, 2004).

Em termos políticos e sociais, o cuidado de si transcende a esfera individual, implicando também questões estruturais de gênero, trabalho e justiça social. Ao investir no cuidado de si, a professora questiona e renegocia normas institucionais e expectativas sociais,

contribuindo para a visibilidade do trabalho docente e para a valorização do cuidado como prática socialmente relevante. Essa dimensão política do cuidado de si evidencia a necessidade de políticas públicas e estratégias institucionais que reconheçam, apoiem e redistribuam responsabilidades de cuidado, promovendo equidade de gênero e condições de trabalho dignas. Como apontam autores contemporâneos, tais políticas são fundamentais para tornar sustentável o trabalho de cuidado intenso e emocionalmente demandante, como o da educação infantil, ao mesmo tempo que fortalecem a capacidade das mulheres de se constituírem como sujeitos autônomos e críticos (Haddad, 2006; Lavinias, 2013; Nobre, 2016). Diante disso, compreender o cuidado de si como prática social e referencial de conduta e política permite vislumbrar o seu papel na construção de modos de vida equilibrados e na transformação das relações de poder históricas. Para as professoras, o cuidado de si representa não apenas preservação física e emocional, mas também insubmissão às pressões de gênero, fortalecimento da subjetividade e possibilidade de redefinição de limites no trabalho pedagógico. Trata-se de um elemento estratégico para a perenidade do exercício docente, articulando referencial de conduta, autonomia e prática profissional, e permitindo que o cuidado com outros seja realizado de forma consciente, responsável e equitativa. Assim, o cuidado de si surge como dimensão central para a construção de uma educação mais justa e para a valorização do trabalho feminino, conectando experiências individuais à luta por equidade, reconhecimento e transformação social.

Na contemporaneidade, quando o conceito é mobilizado em diálogo com professoras da educação infantil, nota-se certa confusão entre o cuidado de si e o autocuidado restrito a práticas estéticas ou de saúde física. No entanto, como indicam estudos feministas, o cuidado de si precisa ser problematizado à luz das relações sociais de gênero, uma vez que as mulheres permanecem alocadas compulsoriamente nas atividades de cuidado e domésticas (Hirata *et al.*, 2010). Nesse cenário, o tempo disponível para práticas de cuidado de si se encontra reduzido ou comprometido, revelando uma assimetria que atravessa o cotidiano docente. Além disso, como observa Revel (2005), a noção foucaultiana de cuidado de si aparece vinculada à ideia de governamentalidade¹¹, articulando o governo dos outros e o governo de si. Isso significa que o cuidado de si não se restringe à esfera privada, mas incide sobre as formas como as mulheres-professoras se relacionam consigo mesmas e, conseqüentemente, com os outros e com a coletividade.

¹¹ O conceito de governamentalidade, de Michel Foucault (2008), refere-se ao conjunto de racionalidades, práticas e dispositivos por meio dos quais o poder se exerce na condução das condutas, tanto dos indivíduos quanto das populações. Trata-se de uma forma de governo que ultrapassa o Estado e se inscreve nas relações cotidianas, articulando o “governo de si” e o “governo dos outros”. Nesse sentido, a governamentalidade envolve modos de subjetivação e produção de si, orientados por normas sociais, morais e políticas.

Para Foucault, esse cuidado não é acessório, mas uma prática fundamental para a constituição do sujeito normativo, diretamente relacionada à liberdade, à autonomia e à responsabilidade sobre si (Foucault, 2004, p. 332). O filósofo também introduz o conceito de tecnologias de si, tema da próxima seção.

2.3 Tecnologias de si

Na definição de Foucault (2004), tecnologias de si são os procedimentos pelos quais os sujeitos atuam sobre o próprio corpo, o pensamento e a conduta para transformar a si mesmos segundo fins éticos e existenciais. O conceito aparece articulado à virada de seus estudos sobre subjetivação, especialmente nos seminários e conferências do início dos anos 1980, em que o autor distingue quatro conjuntos de tecnologias: de produção, dos signos, de poder e de si, sublinhando que estas últimas permitem ao indivíduo operar sobre si com vistas a estados como sabedoria, pureza ou felicidade. Ao situar as tecnologias de si como eixo analítico, o autor desloca a atenção das formas de objetivação e disciplina para os modos pelos quais alguém “torna-se sujeito”, preservando o vínculo com a história das práticas e com a ética como prática da liberdade.

As tecnologias de si permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. imortalidade (Foucault, 2004, p. 323).

Nas leituras foucaultianas do mundo greco-romano e dos primeiros cristãos, o cuidado de si não é uma técnica individualista de bem-estar, mas um campo ético em que exercícios, leituras, escrita de si e meditações regram a relação do sujeito consigo e com os outros, autorizando práticas de liberdade. Essa chave interpretativa aproxima o cuidado de si de uma hermenêutica das práticas e não de um corpo doutrinário, articulando governo de si e governo dos outros (governamentalidade).

Dessa forma, as tecnologias de si expressam autogoverno e reflexividade moral, sem se confundir com as tecnologias de poder: elas podem tensioná-las, produzir resistências e reconfigurar os modos de vida em contextos históricos concretos.

As estratégias de sobrevivência acionadas por professoras – organização do tempo, escrita de diários de campo, redes de apoio, delimitação de fronteiras entre casa e escola, práticas de atenção ao corpo e à emoção – podem ser lidas como tecnologias de si que produzem equilíbrio pessoal e reagem a exigências sociais generificadas. Em termos foucaultianos, há um entrelaçamento das tecnologias de poder (normas escolares, avaliações, gestão) e das tecnologias de si (exercícios, cuidados, reflexão), que se expressa em dinâmicas de governamentalidade no cotidiano escolar. Esse entrelaçamento evidencia que a

autotransformação não é neutra: ela se dá atravessada por relações de poder, gênero e outros recortes, exigindo uma análise situada das práticas e das condições que as tornam possíveis ou que as restringem.

Considerar tecnologias de si na Educação Infantil implica valorizar materiais de escrita e memória (diários, portfólios, narrativas), observações de práticas reflexivas e processos formativos como dados privilegiados, articulando análise foucaultiana das práticas com operadores feministas da escrita de si. A combinação desses registros contribui para tornar visíveis invenções de subjetividade docente e estéticas da existência em cenários de trabalho generificados.

Além das tecnologias de si, não podemos deixar de abordar a experiência, conceito sobre o qual discorreremos a seguir.

2.4 Experiência

No contexto desta dissertação, o conceito de experiência é compreendido à luz das reflexões de Joan Scott, historiadora feminista que problematiza a maneira como experiências pessoais são mobilizadas como evidência nos estudos de gênero. Em seu ensaio *The evidence of experience*, ela afirma que “a experiência não é a origem da explicação, mas aquilo que precisa ser explicado, o que deve ser problematizado” (2004, p. 777). Para a autora, a experiência não deve ser tomada como autoinferente, estável ou natural, mas analisada como um produto histórico, discursivo e político. Ela alerta que atribuir à experiência um valor imediato de verdade ou fundamento empírico reproduz estruturas de poder e oculta as condições sob as quais certos sujeitos se tornam titulares de voz e presença no arquivo histórico. A autora sugere que, em vez de assumir a experiência como ponto de partida, é necessário historicizá-la: “O que conta como experiência é estabelecido não pela natureza, mas pelo discurso” (Scott, 2004, p. 778).

Assim, é preciso investigar as formas como a experiência foi construída, narrada e legitimada em contextos específicos, estabelecendo quem tem o direito de declarar, que experiências são reconhecidas e como essas narrativas contribuem para a produção de subjetividades e identidades. Dessa forma, “o que conta como experiência não é evidente nem direto; é sempre contestado, e portanto político” (Scott, 2004, p. 124).

Para esta pesquisa, esse entendimento fundamenta o caminho metodológico da análise das narrativas das professoras da Educação Infantil. Em vez de tratar os relatos como simples reflexos de uma experiência vivida, eles são considerados lugares de produção de discurso, atravessados por relações de poder, gênero, raça, classe, religião, dentre outros aspectos. Essa abordagem permite problematizar como essas mulheres constroem sentidos para suas práticas de cuidado e de cuidado de si, quais vozes emergem com autoridade e quais aspectos

permanecem silenciados, dando profundidade à análise interseccional que orienta este estudo.

Nesse ponto, o diálogo com Scott (1999) se torna fundamental, pois sua concepção de experiência desloca a ideia de vivência imediata ou puramente subjetiva, apresentando-a como categoria analítica que permite compreender como os sujeitos vivenciam e interpretam suas vidas em contextos históricos, sociais e culturais específicos.

Para Scott, toda experiência é mediada por discursos, normas sociais e relações de poder, sendo atravessada por desigualdades de gênero, classe e raça. Ao aplicar essa perspectiva ao cuidado de si, conforme discutido por Foucault (2004), percebe-se que as práticas de cuidado de si das professoras não ocorrem de maneira isolada ou neutra; elas estão situadas em contextos que delimitam o que é possível, aceitável ou legítimo, influenciando decisões, estratégias e formas de constituição da subjetividade. Dessa forma, a experiência docente se configura como espaço de mediação entre as exigências externas do trabalho e as necessidades internas de preservação e autonomia, revelando que o cuidado de si é simultaneamente uma orientação valorativa da ação, social e política.

Enquanto Foucault (2004) destaca que o sujeito se constitui por meio de técnicas de autogoverno, as tecnologias de si que acabamos de abordar, Scott (1999) chama atenção para o fato de que esse processo de constituição é atravessado por significados historicamente situados, sobretudo aqueles relacionados a categorias como gênero, classe e raça. Assim, as práticas de cuidado de si relatadas pelas professoras não são apenas escolhas individuais ou exercícios de autonomia pessoal, mas experiências produzidas em um campo discursivo marcado pela divisão sexual do trabalho e pelas desigualdades de gênero.

Essa articulação entre cuidado de si e experiência permite compreender que, embora as professoras desenvolvam estratégias de sobrevivência e autotransformação diante da sobrecarga cotidiana, essas práticas não podem ser analisadas de forma isolada. Elas precisam ser entendidas como experiências historicamente constituídas, nas quais as narrativas sobre si mesmas revelam tanto tentativas de autonomia quanto os efeitos de discursos sociais que reiteram a responsabilização feminina pelo cuidado.

Portanto, ao cruzar as ideias de Foucault e Scott, assumo que as professoras constroem sentidos sobre suas vidas a partir de práticas de cuidado de si, mas que tais sentidos só se tornam inteligíveis quando analisados como experiências mediadas pela linguagem e pelas relações de poder. Essa costura teórica sustenta a análise do material empírico desta pesquisa, permitindo compreender as falas não apenas como relatos individuais, mas como produções discursivas que articulam subjetividade, gênero e cuidado.

Para aprofundar a compreensão sobre a construção da subjetividade das professoras, é imprescindível discutir o conceito de narrar-se/contar-se, elaborado por Margareth Rago

(2002), o que será feito na próxima seção.

2.5 Entre o cuidado e a narrativa: o narrar-se como prática de constituição de si

Em *A aventura de contar-se*, Margareth Rago (2002) propõe que narrar-se é uma prática por meio da qual o indivíduo organiza e dá sentido às próprias experiências, construindo uma narrativa sobre sua trajetória, seus valores e sua identidade. Diferente de uma simples descrição de fatos, o ato de narrar-se envolve uma dimensão reflexiva e orientação valorativa, pois implica revisitar a própria história à luz de novas compreensões, reorganizando lembranças, afetos e sentidos. Ao narrar-se, o sujeito não apenas rememora o vivido, mas produz-se como sujeito de sua história, reconhecendo-se como alguém que pensa, sente e age em determinado contexto social.

No campo da docência, essa perspectiva ganha força ao permitir que as professoras se percebam para além das funções institucionais que exercem. Ao narrar suas trajetórias, elas podem ressignificar o cotidiano marcado por múltiplas demandas — o cuidado com as crianças, o trabalho doméstico, as exigências pedagógicas e afetivas — e compreender as formas de oposição que emergem de suas práticas. Nesse sentido, o narrar-se constitui-se como uma tecnologia de si (Foucault, 2004, 2006), uma prática que possibilita o exercício da reflexão e do autoconhecimento, ao mesmo tempo que favorece o distanciamento crítico das normas e discursos que moldam o ser professora.

O ato de contar-se, portanto, é inseparável da dimensão do cuidado de si, pois, ao revisitar suas próprias experiências, as docentes podem construir uma consciência sobre a dimensão moral de suas escolhas, dos modos como administram o tempo, o corpo, as emoções e os afetos. A narrativa opera como um espaço simbólico de elaboração — um modo de se cuidar pela palavra, de encontrar sentido em meio à sobrecarga e de reafirmar a própria existência diante das pressões históricas que associam o feminino ao cuidado incondicional e à abnegação.

Ao aproximar o conceito de Rago da noção de experiência proposta por Scott (1999), torna-se possível compreender que as narrativas produzidas por essas mulheres não dizem respeito apenas a vivências individuais, mas revelam experiências social e historicamente situadas, atravessadas por relações de poder e por expectativas de gênero. O narrar-se, nesse sentido, é também um gesto político, pois permite às professoras inscreverem suas vozes em um campo discursivo que, por muito tempo, silenciou suas percepções e afetos.

Assim, a narrativa emerge como postura reflexiva, responsável e política de constituição de si: um modo de produzir saberes sobre a própria vida e de reivindicar reconhecimento em um contexto marcado pela desvalorização do trabalho docente feminino.

Ao narrar-se, as professoras da Educação Infantil não apenas compartilham fragmentos de suas histórias, mas também produzem novas possibilidades de ser e existir, rompendo com discursos normativos que naturalizam o cuidado e o sacrifício como destinos inevitáveis das mulheres.

A partir da compreensão teórica apresentada, torna-se possível adentrar o universo cotidiano das professoras da Educação Infantil, observando como elas constroem sentidos sobre si mesmas e sobre seu trabalho.

Nas seções seguintes, apresento as narrativas das participantes, destacando as práticas de cuidado de si, as estratégias de construção da autonomia e as formas de gestão de tempo e afetos que mobilizam para enfrentar as demandas profissionais e familiares. A análise dessas experiências permite perceber como o narrar-se opera como uma ferramenta de reflexão e de autoconstituição, revelando os modos pelos quais as docentes negociam sua subjetividade em um contexto marcado por desigualdades de gênero, pressões institucionais e expectativas sociais historicamente construídas.

Os próximos capítulos apresentam os resultados da análise das falas coletadas nas entrevistas com as professoras.

3 “PORQUE EU SOCORRO TODO MUNDO”: O CUIDADO NA EXPERIÊNCIA COTIDIANA

Este capítulo discute como as professoras da Educação Infantil em Goiânia significam o cuidado e como essas significações se tensionam com as normativas da etapa (BNCC, DCNEI e o DC-EI), com a feminização histórica do magistério e com trajetórias pessoais atravessadas pelo cuidado em casa, na comunidade e na escola. Em diálogo com Joan Tronto (1993) e com a sociologia do trabalho de Helena Hirata, sustento que o cuidado, na Educação Infantil, é uma prática ética, política e pedagógica, cuja centralidade no cotidiano precisa ser reconhecida como trabalho docente qualificado – e não como disposição “natural” feminina (Brasil, 2017, 2010; Goiânia, 2020a; Hirata, 2016; Tronto, 1993).

Na base normativa, as DCNEI (2010) definem o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos de direitos; a BNCC (Brasil, 2017) organiza a etapa por direitos de aprendizagem e campos de experiências e estabelece interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas; e o Documento Curricular da SME (Goiânia, 2020a) alinha essas diretrizes à rede municipal, enfatizando observação, registro, planejamento e avaliação como dimensões do cuidado pedagógico. Nesse horizonte, o cuidado não é apêndice assistencial: é dimensão pedagógica e direito das crianças, portanto exige intencionalidade, mediação e competência profissional.

A experiência narrada pelas professoras dá densidade a esse argumento. Uma delas afirma:

Algo muito bom, muito especial. Um sentimento maravilhoso, sabe? Então, assim, o cuidar, principalmente da criança, é algo prazeroso no professor. A gente vê o desenvolvimento do dia a dia deles, é algo, assim, eu costumo dizer que valor nenhum paga, sabe? Não paga (Sueli, 2025).

O mesmo sentimento é compartilhado por outra professora: “Prazer. Hoje pra mim significa poder doar um pouco de mim (Pacífica, 2025)”.

Essas vozes evidenciam o cuidado como fonte de prazer, sentido e reconhecimento subjetivo – dimensão afetiva que coexiste com sua condição de trabalho.

Ao mesmo tempo, as professoras enfatizam sua disponibilidade e disposição para o acolhimento:

Eu cuido muito viu (Julia, 2025).

Porque eu socorro todo mundo [...] acho muito importante, você tem que estar ali para acolher” (Conceição, 2025).

Eu acho muito importante, você tem que estar ali pra acolher [...] porque eu socorro todo mundo [...] Então assim, aí eu sempre bato nessa tecla que nós estamos ali é pra um olhar o do outro também” (Conceição, 2025).

Além desse cuidado que eu tenho com o outro [...] eu ainda tenho um trabalho voluntário [...] Eu gosto desse cuidado (Julia, 2025).

Em termos de teoria do cuidado, essa postura traduz o movimento de assumir responsabilidade diante das necessidades do outro – não como atributo natural, mas como escolha ética e política (Tronto, 1993). Em consonância com Tronto (1993), é possível ler aqui o cuidado como atividade central da vida humana, que a sociedade frequentemente desqualifica ao privatizá-lo e associá-lo às mulheres.

Várias falas reiteram o cuidado como atenção e leitura fina do outro:

[...] cuidado é perceber, tem que se colocar no lugar da criança (Jurema, 2025).

Precisa enxergar esse outro (Silvina, 2025).

Envolve olhar atento” (Aurora, 2025).

[...] responsabilidade, respeito, se colocar no lugar do outro. (Anna Lis, 2025).

Ixi, cuidar do outro é algo assim muito complexo e delicado [...] De repente ela tá precisando só de um abraço, ou só de uma escuta, ou só do silêncio [...] Mas que você tá ali pra ela (Beatriz, 2025).

Ah, cuidar do outro vai muito além do livro didático [...] é ter o olhar pra uma criança (Jurema, 2025).

Durante muito tempo eu tive muita dificuldade [...] saber que ele precisa ser enxergado foi um processo de formação (Silvina, 2025).

Aqui aparece, com nitidez, a dimensão atencional do cuidado (*attentiveness*) e sua responsabilidade – centrais na ética do cuidado de Tronto e coerentes com os direitos de aprendizagem e os eixos da Educação Infantil previstos na BNCC.

Crucialmente, as professoras também definem o cuidado como trabalho pedagógico:

[...] cuidado no meu contexto está relacionado ao educar, zelando pelo bem-estar das crianças eu estou educando, quando ensino a comer, a respeitar o coleguinha, explicando o que não pode morder, que dói (Edna, 2025).

Essa formulação desloca o cuidado do terreno do ‘instinto’ para o da competência profissional (*competence*), conectando planejamento, mediação e avaliação ao cotidiano da Educação Infantil e realizando a indissociabilidade entre cuidar e educar afirmada nas normativas.

Em contrapartida, surgem tensões quando o cuidado é reduzido a assistência e rotulado socialmente:

[...] cuidar das crianças ali acaba ficando mais uma atividade de assistencialismo mesmo, né [...] de cumprir com o banho, a escovação. [...] a parte do cuidar do outro, uma parte muito importante pra mim é o acolher” (Gracie, 2025).

[...] muitas mães nos veem como uma babá de luxo (Flora, 2025).

Essa desqualificação remete ao que Tronto descreve como fronteiras morais e políticas que empurram o cuidado para o privado, retirando-lhe valor público – e conecta-se, sociologicamente, à forma como o trabalho de cuidado tem sido historicamente organizado e reconhecido.

Para esclarecer o nexos entre cuidado na Educação Infantil e a divisão sexual do

trabalho, proponho uma explicação direta: historicamente, o cuidado com crianças, idosos e a gestão da casa foi alocado às mulheres, sem remuneração, no espaço doméstico. Esse arranjo – chamado de divisão sexual do trabalho – separou ‘o que é de mulher’ (cuidar, educar crianças pequenas, limpar) e ‘o que é de homem’ (prover, cargos valorizados), produzindo dois efeitos estruturais: (1) quando o cuidado sai do lar e entra em instituições (escolas, creches, serviços), ele chega já marcado como ‘trabalho de mulher’; (2) por herdar essa marca, recebe menor reconhecimento e piores condições.

Na Educação Infantil, isso aparece quando a sociedade lê o cuidado docente como extensão da maternagem e não como trabalho pedagógico qualificado, o que ajuda a explicar a feminização do magistério e a desvalorização relativa da profissão. Quando as professoras afirmam o cuidado como planejamento, mediação e avaliação, elas rompem com essa herança – reinscrevendo o cuidado como trabalho docente e direito da criança (BNCC, 2017; DCNEI, 2010; Hirata, 2016; Tronto, 1993).

As trajetórias relatadas pelas docentes mostram como o cuidado atravessa vidas antes e além da profissão:

A minha primeira profissão foi como babá [...] E consegui fazer o magistério, após o magistério, eu fiz a faculdade” (Sueli, 2025).

[...] eu me envolvia na igreja [...] trabalhar nas escolas dominicais (Aurora, 2025).

[...] sempre trabalhei no ministério com as crianças (Pacífica, 2025).

Vim de uma família de professores [...] nunca mais parei (Grace, 2025).

[...] minha mãe trabalhava lá [...] comecei lá (Edna, 2025)

Minha mãe foi professora [...] me fez despertar (Flora, 2025).

[...] a experiência com o terceiro filho com deficiência impulsionou a volta à sala de aula para compreender a aprendizagem (Silvina, 2025).

Meu ensino médio foi o magistério (Anna Lis, 2025).

As falas evidenciam o cruzamento entre trabalho reprodutivo, redes comunitárias e profissionalização do cuidado: exatamente o terreno onde a sociologia do trabalho identifica a persistência e a reconfiguração da divisão sexual do trabalho, inclusive quando o cuidado se institucionaliza (Hirata, 2016, 2020).

Essas dinâmicas aparecem também no entrelaçamento casa–escola:

Aqui na minha casa é assim. [...] todo mundo lava, todo mundo limpa e todo mundo se organiza (Jurema, 2025)

[...] na sexta já começo, pouco tempo durante a semana, meu filho faz o básico (Edna, 2025).

[...] revezo com minha filha, só não cozinho, pois não gosto de cozinhar (Anna Lis, 2025).

[...] sobra só pra mim (Conceição, 2025).

[...] a gente organiza sábado cedo (Julia, 2025).

Mesmo quando há arranjos colaborativos, a sobrecarga e a gestão do tempo revelam a presença de obrigações de cuidado fora da escola, que incidem sobre a docência. A literatura comparada de Hirata mostra que o cuidado continua majoritariamente realizado por mulheres, frequentemente sob condições de precarização e baixo reconhecimento – o que reforça a importância de políticas e culturas escolares que reconheçam o cuidado na Educação Infantil como trabalho docente, em sintonia com as normativas.

As falas também evidenciam que o cuidado, tal como se organiza na Educação Infantil, produz um regime de trabalho intensificado, emocionalmente denso e marcado por expectativas de disponibilidade contínua. Mesmo quando as professoras descrevem prazer, dedicação e senso de responsabilidade, esse engajamento convive com condições estruturais que limitam sua autonomia: jornadas duplas, falta de auxiliares, intervalos capturados por recados e tarefas, ausência de espaços adequados de descanso e responsabilização moral pelo bem-estar das crianças. Esses elementos não são acidentais, mas expressam formas históricas de exploração do trabalho feminino, nas quais o cuidado – por ser associado ao “instinto” e à “vocação” das mulheres –   naturalizado e desprofissionalizado. No caso da Educa o Infantil, isso se traduz em condi es que exigem muito da professora e devolvem pouco, produzindo intensifica o, desgaste e invisibiliza o. A racializa o do cuidado reforça essa lógica, uma vez que mulheres negras – como grande parte da amostra – carregam tanto no lar quanto na escola a porão mais pesada e menos valorizada do cuidado. Assim, o campo não mostra apenas como as professoras cuidam, mas também como esse cuidado é exigido, administrado e explorado, revelando um modelo laboral que impede o descanso, restringe autonomia e mobiliza corpo e emo es como instrumentos de trabalho

Em síntese, o material empírico mostra que o cuidado na Educa o Infantil é simultaneamente fonte de sentido e de exaustão; gesto ético de responsabiliza o e alvo de estigmas; prática relacional de alta complexidade e, muitas vezes, invisibilizada como “ajuda”. Ler essas vozes com Tronto permite afirmar que a docência com crianças pequenas mobiliza aten o, responsabilidade, competência e responsividade; ler com Hirata ajuda a explicar por que esse trabalho, embora central, segue vulnerável a processos de desvaloriza o: por carregar a herança de uma divisão social e sexual do trabalho que o associou ao feminino e ao doméstico. As normativas – BNCC, DCNEI e DC-EI – oferecem o solo político-pedagógico para consolidar outra gramática: o cuidado como direito das crianças e como trabalho qualificado das professoras.

Pelo perfil racial das 12 entrevistadas, observa-se a predominância de mulheres pardas e negras/pretas e a recorrência de jornadas de dois períodos. Em um campo historicamente feminizado, esse recorte sinaliza que a Educa o Infantil segue sustentada por mulheres

racializadas, cujas práticas de atenção e acolhimento são intensamente demandadas. Quando o cuidado é naturalizado como “dom” e não reconhecido como trabalho, consolidam-se efeitos de intensificação e invisibilidade que se articulam às desigualdades raciais e impactam a saúde e as possibilidades de cuidado de si. As narrativas do *corpus* — “eu cuido muito”, “eu socorro todo mundo”, “estar ali para acolher” — corporificam a ética do cuidado (atenção e responsabilidade).

Essa organização do trabalho docente tem efeitos diretos sobre o cuidado de si. Quanto mais o cuidado do outro se expande e ocupa o tempo, o corpo e o afeto das professoras, mais o cuidado de si se desloca para o campo da impossibilidade, da culpa ou do imprevisto.

As narrativas sugerem que práticas mínimas de descanso, pausa, autocuidado ou saúde mental são constantemente interrompidas pela sobrecarga profissional, pela extensão das jornadas e pelas demandas domésticas – que continuam sob responsabilidade quase exclusiva das mulheres. Dessa forma, o cuidado de si não é apenas uma escolha individual, mas uma prática estruturada por condições sociais, econômicas e políticas. As professoras reconhecem sua importância, mas o mundo do trabalho e a divisão sexual do trabalho administram o tempo de modo a torná-lo residual, algo a ser feito “quando sobra”, ou “aos trancos e barrancos”, como as próprias narrativas indicam. O campo mostra que o cuidado de si só se torna possível como brecha, e não como direito ou condição de trabalho. Quando Beatriz diz que, às vezes, cuidar é “*só uma escuta*” ou “*só o silêncio*”, e quando Silvina relata ter aprendido a “*enxergar o outro*”, constata-se que o cuidado do outro envolve também processos de cuidado de si – autorregulação, consciência de si, disciplina do olhar e da escuta. Esses elementos serão desenvolvidos na sequência, sem dispersar o foco analítico construído aqui.

Em síntese, o campo revela que o cuidado — embora fonte de sentido e compromisso ético — opera dentro de uma engrenagem laboral marcada pela divisão sexual e racial do trabalho, que exige disponibilidade constante das professoras e restringe suas possibilidades de descanso, cuidado de si e preservação subjetiva. Assim, as narrativas mostram que o cuidado de si não é um gesto voluntário, mas uma prática tensionada por estruturas que organizam quem cuida, como cuida e a que custo. É justamente nesse ponto de fricção — entre a centralidade do cuidado e a dificuldade material de cuidar de si — que se situa o objeto desta pesquisa. No capítulo seguinte, examino como essas professoras produzem, negociam e reinventam práticas de cuidado de si dentro de condições que, paradoxalmente, tornam esse cuidado quase inviável.

4 “A GENTE VAI AOS TRANCOS E BARRANCOS”: TENSIONANDO CUIDADO DE SI COM ESCASSEZ DE TEMPO

Este capítulo aprofunda o cuidado de si na vida fora da escola a partir da pergunta de campo — “como é essa rotina com você mesma?” —, examinando como as professoras produzem brechas de tempo, corpo e mente para si em meio às obrigações domésticas e familiares. O cuidado de si é abordado aqui como prática histórica, ética e situada; não é performance individual, mas trabalho de composição sob escassez de tempo e relações de poder. De acordo com a interpretação foucaultiana, trata-se de um trabalho sobre si que envolve atenção, exercícios e modulações do modo de viver; uma prática de liberdade exercida por dentro dos condicionantes sociais: “O cuidado de si é uma atividade reflexiva e prática pela qual o sujeito atua sobre si mesmo, transformando-se, modificando-se e alcançando certo modo de ser” (Foucault, 2004, p. 10-12).

Dois aportes orientam a análise desses trechos: (i) gênero como categoria constitutiva das relações sociais — logo, da distribuição do tempo e das expectativas de disponibilidade; e (ii) a persistência da divisão sexual do trabalho que comprime o tempo ‘para si’ ao atribuir às mulheres a responsabilidade majoritária pelo trabalho reprodutivo no lar.

A fala de Aurora condensa o núcleo dessa prática situada:

Então, é meio utópica, mas a gente vai aos trancos e barrancos. Eu faço a academia, faço terapia de 15 em 15 dias, faço um tratamento psiquiátrico também. Eu acho que são os meus momentos e o mestrado também é um cuidado que eu tenho comigo (Aurora, 2025).

Longe de idealizações, os “trancos e barrancos” nomeiam um modo realista de manutenção de si: exercícios, saúde mental e projeto formativo (o mestrado) como tecnologias de si. São artes de existir que sustentam a vida do sujeito sob pressão; não fuga do mundo, mas modo de nele se posicionar. Essa enunciação opera como tecnologia de si no sentido foucaultiano, uma prática reflexiva de gestão do corpo, tempo e saúde mental (FOUCAULT, 2004).

Em Gracie, vemos a porosidade do “eu” após a maternidade e a demarcação de âncoras:

Comigo. Então, comigo... é comigo, comigo. Não tem como eu falar só comigo, porque depois que a gente tem filho, a gente nunca mais tem uma rotina individualizada, toda a rotina foi ao outro, mas assim, o que eu faço pra mim de forma individual é academia e terapia. Então, esse é esse (Gracie, 2025).

A repetição enfática do “comigo” atua como fronteira contra a captura integral do tempo pelo cuidado do outro. O cuidado de si precisa ser defendido como território legítimo, e não justificado como luxo; ele é afirmado apesar da naturalização social da abnegação

feminina.

Beatriz apresenta uma política ativa de tempo:

Eu gosto de deitar e assistir séries, assistir filme, estar com os meninos e essa coisa. Então eu procuro organizar a minha rotina tanto do trabalho quanto de dona de casa durante a semana para no fim de semana eu não ficar presa a isso (Beatriz, 2025).

Essa organização prévia do tempo funciona como política ativa do tempo e tecnologia de si (FOUCAULT, 2004).

O cuidado de si opera aqui pela gestão prévia do cotidiano: antecipar tarefas para proteger o descanso e o prazer; quando o fim de semana não é deliberadamente “liberado”, tende a ser reabsorvido pela casa.

Conceição, por sua vez, evidencia ciclos de interrupção e desejo de retorno:

Uai, eu... Há dois meses atrás eu saía, ia pra academia, voltava, chegava, arrumava a janta, lavava o uniforme, não só o meu, mas da minha filha também. E era isso. Aí agora, dois meses atrás, eu tô parada. Então, assim, é sair da escola, fazer supermercado. É essa a rotina de dona de casa. Mas eu quero voltar a fazer um pilates, voltar a fazer... uma musculação (Conceição, 2025).

O “tô parada” não é desistência: é saturação. O ciclo retorno–interrupção–retorno revela a forma possível do cuidado de si sob tempo comprimido: oscilar não invalida, ao contrário, caracteriza o esforço de preservação.

Outras narrativas ampliam o quadro e devem ser mantidas integralmente. Sueli enuncia rituais mínimos que logo são capturados pela rotina do cuidado doméstico e familiar:

Levanto, tomo banho[...] tomo café [...] depois já passa a minha organização de dentro de casa [...] com a família. Final de semana, com a família [...] vamos para a igreja (Sueli, 2025).

Aqui, o cuidado de si aparece como condição de possibilidade para o cuidado do outro, mas é imediatamente absorvido por ele: cuida-se de si para poder cuidar — efeito direto da divisão sexual do trabalho no lar.

Júlia combina disciplinas corporais e reinscrição no lugar de cuidadora:

Acordo cedo, vou pra academia [...] faço Muay Thai [...] Depois, levo meu cachorro. Meu não, porque eu sou avó do Dex [...] a mãe dele não cuida. Tem que ser eu (Júlia, 2025).

As práticas corporais funcionam como tecnologias de si; ao mesmo tempo, o “tem que ser eu” mostra como gênero organiza a disponibilização feminina para o cuidado compulsório.

Pacífica descreve a centralidade da casa e o apagamento do sujeito:

Consigo sentar, tomar café, acompanhar a rotina dos meus filhos [...] organizar eles pra escola, fazer o almoço. [...] A maioria das vezes é cuidando da minha casa, da minha família, da minha empresa (Pacífica, 2025).

Pacífica descreve a centralidade da casa em sua rotina, evidenciando como seu tempo e energia são organizados em função das necessidades familiares e do trabalho reprodutivo.

Sua narrativa revela a permanência de expectativas de gênero que atribuem às mulheres a responsabilidade prioritária pela manutenção da vida cotidiana — desde cuidar dos filhos até administrar a casa e sustentar outras frentes de trabalho. O fato de o “tempo para si” aparecer apenas como intervalo residual não indica ausência de subjetividade, mas sim o modo como estruturas sociais e culturais orientam a disponibilidade feminina, produzindo uma distribuição desigual do cuidado. Assim, sua experiência permite problematizar como a divisão sexual do trabalho continua operando, naturalizando certa “vocação” feminina para o cuidado.

O corpo próprio   instrumentalizado   manutenção da vida dos outros; o tempo para si   residual — o que evidencia a sujeição a normas que naturalizam a vocação feminina para o cuidado.

Neste outro trecho percebemos outra reflexão:

Eu saio com as minhas amigas. Uma vez por mês a gente sai. Só as mulheres (Jurema, 2025).

O encontro de mulheres atua como narrativa de si (RAGO,2002) e produção de experiência(SCOTT,1999), configurando tecnologia de si coletiva .

Jurema, por sua vez, ao destacar a amizade entre mulheres, apresenta essas relações como espaços de respiro e reconstrução cotidiana. Nessas interações, surgem práticas que funcionam como micropolíticas de liberdade: compartilhamento de experiências, apoio mútuo e criação de vínculos que deslocam, ainda que temporariamente, as expectativas de constante disponibilidade. A convivência com outras mulheres torna-se, então, uma forma de reorganizar sentidos e produzir pequenas resistências   lógica da sobrecarga, abrindo frestas para a afirmação de outros modos de viver o cuidado e o trabalho.

O encontro entre mulheres funciona como tecnologia de si baseada na fala e na partilha; recusa a lógica produtivista e reapropria o tempo em comum para recompor o sujeito.

Silvina aciona circulação cultural e urbana como cuidado de si:

Eu gosto de sair [...] lugares alternativos [...] evento cultural, feira, palestra [...] às vezes minha vida   essa (Silvina, 2025).

A circulação cultural e urbana opera como tecnologia de si est tico- tica (FOUCAULT, 2004). Trata-se de uma prática est tica e  tica de subjetivação, na qual desejo, curiosidade e presenç a no espaço público ampliam horizontes de sentido para além da rotina produtiva.

Anna Lis articula cuidado intergeracional e práticas corporais:

Eu faço caminhada [...] musculação [...] cuidado da minha mãe [...] cuidado da filha da minha irmã [...] Eu vivo a vida. Isso me faz renovar (Anna Lis, 2025).

Entre jornadas extensas, caminhar e treinar operam como rituais de renovação — intermitentes, mas eficazes enquanto manutenção de si.

Edna explicita a compressão extrema do tempo:

Minha rotina comigo é pouco tempo [...] chego em casa, tem sempre algo pra fazer [...] logo já deu 10 ou 11 horas. [...] Eu não tenho ninguém que me ajude (Edna, 2025).

Quando o tempo próprio desaparece, as condições de exercício do cuidado de si — e, portanto, de liberdade — ficam severamente limitadas; aqui a divisão sexual do trabalho atinge seu grau máximo de captura.

Do conjunto dessas vozes decorrem três tensões analíticas que atravessam todas as falas (e que, portanto, devem permanecer integralmente no capítulo): (1) o cuidado de si não é “tempo que sobra”, mas tempo produzido e protegido; (2) é relacional e intermitente — existe com filhos, parceiros, casa e trabalho, oscilando conforme a carga reprodutiva; (3) é ético-político — sustenta a continuidade do sujeito e resiste à naturalização de uma disponibilidade infinita.

A leitura interseccional dos dados evidencia que as possibilidades de cuidado de si são condicionadas por duas características centrais da amostra: a predominância de mulheres pardas e negras/pretas (10 das 12 participantes) e a elevada incidência de trabalho em dois períodos (7 delas). Nessas condições, o tempo disponível para si aparece reduzido e fragmentado, não como um recurso dado, mas como algo que precisa ser produzido entre intervalos curtos, cansaço acumulado e responsabilidades domésticas que recaem majoritariamente sobre elas. As narrativas mostram que o cuidado de si ocorre de forma esporádica, muitas vezes interrompida ou adiada, revelando que sua implementação está diretamente vinculada ao modo como o trabalho docente e a divisão sexual do trabalho administram o tempo e o corpo dessas mulheres. Assim, longe de ser uma prática estável, o cuidado de si se constitui como brecha e esforço, mais do que rotina consolidada.

Alguns arranjos confirmam que a possibilidade de cuidar de si é moldada por jornada e por responsabilidades domésticas, que recaem de modo desigual sobre mulheres racializadas. Nos relatos de Aurora (parda, trabalha em 2 períodos) e Gracie (parda, trabalha em 1 período), observa-se a estratégia de combinar exercícios físicos e terapia como tecnologias de si, nomeando os “trancos e barrancos” como gramática realista de preservação. Já Beatriz (negra, trabalha em 2 períodos) descreve uma política ativa de tempo, antecipando tarefas para liberar fins de semana, enquanto Conceição (negra, trabalha 2 períodos) explicita ciclos de interrupção e retorno, revelando que oscilar não é fracassar, mas a própria forma de uma prática de si sob escassez.

Alguns contrastes sugerem que raça, jornada e arranjos familiares modulam o repertório e a intensidade das práticas de si. Sueli (preta, trabalha 1 período) e Júlia (parda, trabalha 1 período) mostram como o cuidado de si é imediatamente capturado pela

manutenção da casa e da família: rituais mínimos de descanso e banho cedem lugar à organização doméstica e às tarefas de “avó que cuida”, com o emblemático “*tem que ser eu*”. Já Pacífica (branca, trabalha 1 período) enfatiza a centralidade do lar e o apagamento do sujeito (“a maioria das vezes é cuidando da minha casa”), ao passo que Jurema (parda, trabalha 2 períodos) institui o encontro com amigas como micropolítica de liberdade e Silvina (parda, trabalha 2 períodos) aciona a circulação cultural como prática estética de recomposição de si.

Anna Lis (branca, trabalha em 2 períodos) articula práticas corporais com cuidado intergeracional (mãe e sobrinha), sinalizando como o trabalho reprodutivo reconfigura o tempo mesmo entre mulheres brancas. Por fim, Edna (parda, trabalha 2 períodos) explicita o limite crítico: “não tenho ninguém que me ajude”, “logo já deu 10 ou 11 horas”, cenário em que o cuidado de si fica quase inviável., logo o tempo é sequestrado no doméstico, para todas as mulheres.

Em conjunto, os depoimentos indicam que o cuidado de si depende de redes de suporte (familiares, comunitárias e institucionais) e de redistribuição de tarefas; quando falham, multiplicam-se estratégias de sobrevivência individual (exercícios, terapia, amizade, cultura) que, embora potentes, não substituem condições estruturais.

Em síntese, a ampliação interseccional desse capítulo mostra que práticas de si são ético-políticas e relacionais: emergem de mulheres que negociam, dia a dia, os limites entre si e o outro em contextos atravessados por gênero, raça e classe.

Para fortalecer essas práticas, é necessário reconhecê-las como trabalho de manutenção do sujeito e instituir dispositivos de apoio e tempo protegido (redução de turmas, horário de planejamento, acesso a cuidado em saúde mental, reconhecimento do cuidado doméstico na organização do trabalho escolar), de modo que o cuidado de si não dependa de heroísmo individual.

Diante desses achados, elenco três consequências. Primeiro, o cuidado de si fora da escola é condição para que o trabalho docente não devore o sujeito; segundo, a intermitência (“aos trancos e barrancos”) é constitutiva sob escassez, de modo que práticas curtas e recomeços devem ser legitimados; terceiro, reconhecer que gênero e raça estruturam o campo da Educação Infantil permite compreender que o roubo do tempo — no trabalho profissional e no doméstico — atinge tanto professoras brancas quanto negras. Embora os dados desta pesquisa não evidenciem diferenças internas entre esses grupos no acesso ao cuidado de si, a predominância de mulheres negras e pardas na amostra revela que essa experiência de exaustão e fragmentação do tempo se produz em um cenário historicamente racializado, no

qual o cuidado é socialmente atribuído às mulheres, especialmente às mulheres negras. Tal reconhecimento é essencial para pensar condições institucionais e políticas de suporte que considerem os atravessamentos estruturais que organizam o cotidiano docente. Essa enunciação opera como tecnologia de si no sentido foucaultiano, uma prática reflexiva de gestão do corpo, tempo e saúde mental (FOUCAULT, 2004).

Neste capítulo, o termo “comigo” — curto, interrompido, mas necessário — exemplificou as condições de vida das entrevistadas. O capítulo final aprofunda a importância do cuidado de si e examina barreiras à sua implementação na vida cotidiana das professoras, precisando limites estruturais, emocionais e institucionais e indicando caminhos de sustentação em perspectiva de justiça e dignidade.

5 “EU DEVERIA CUIDAR, MAS NÃO CUIDO”: SIGNIFICADOS E IMPOSSIBILIDADES DO CUIDADO DE SI NA VIDA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo conclui a dissertação afirmando que o cuidado de si, na vida fora da escola, não é um luxo, mas um fundamento ético e político da existência das professoras — e, por consequência, uma condição de sustentabilidade do próprio trabalho docente. Entendo o cuidado de si como prática histórica, ética e situada: um trabalho sobre si feito de exercícios, escolhas, atenção e modulações do modo de viver, sempre por dentro de relações de poder e de condicionantes sociais. Nessa chave, sua importância repousa no fato de que ele mantém e repara a vida do sujeito que cuida e educa; suas dificuldades decorrem de barreiras estruturais, institucionais e simbólicas que comprimem o tempo “para si” e naturalizam a disponibilidade feminina para o cuidado do outro.

As professoras reconhecem a importância do cuidado de si, mas descrevem a dificuldade de efetivá-lo sob sobrecarga, culpa e escassez de tempo. As falas a seguir foram mantidas integralmente e ajudam a mapear esse campo de tensões:

Eu deveria cuidar, mas não cuido. Até ir no médico durante o trabalho, eu não vou. Porque eu tenho aquela sensação de culpa, de faltar. Entendeu? Não cuido [...] Nossa, fica tudo a desejar. Fica tudo faltando [...] Eu vou te falar que eu deixo muito a desejar. Eu tenho que pensar muito nisso (Edna, 2025).

A fala evidencia o conflito entre reconhecer a importância do cuidado de si e não conseguir implementá-lo. A culpa por “faltar” e a responsabilidade com outros (crianças, família, trabalho) capturam o tempo para si.

Eu não quis voltar pra academia por causa do nódulo na adrenal. Não é nem preguiça, não. A gente chega exausto. A gente podia fazer outras coisas, mas assim, né? Tô tentando. Não, não cuido não. Eu acho que não. Eu faço o básico (Flora, 2025).

Acho que não. Acho que eu teria que cuidar de mim mais (Conceição, 2025).

Os trechos reforçam a tensão entre consciência e viabilidade prática: saúde, cansaço e sobrecarga limitam práticas de si, que muitas vezes ficam restritas ao “básico”.

Então eu procuro organizar a minha rotina tanto do trabalho quanto de dona de casa durante a semana para no fim de semana eu não ficar presa a isso (Beatriz, 2025)

Essa organização prévia do tempo, funciona como política ativa do tempo e tecnologia de si(FOUCAULT, 2004).

Sim, cuido de mim, eu gosto de cuidar de mim, gosto, eu gosto, gosto muito, mas eu gosto muito de ler, eu gosto muito de ler livros, eu falo assim que a minha vida mesmo é Deus e ajudar o próximo, sabe, Eu gosto de ler, gosto de estudar caladinha e cuidar de mim, mas eu gosto de fazer uma caminhada, sabe, vou passear com o Dexter, meu esposo, a gente desce. É assim, eu creio que eu cuido de mim (Júlia, 2025).

Aqui aparecem duas estratégias: planejar a semana para preservar o fim de semana(gestão do tempo) e investir em práticas significativas(leitura,espiritualidade, convivencia, caminhada).

E durante uma semana eu sentia dor de cabeça e não enxergava nada, né? Quando foi no finalzinho da semana, eu tive uma crise de ansiedade, né? Passei mal e fui pro médico, fui parar no Hugo [...] Então hoje, depois de ter adoecido, só depois de ter adoecido, que hoje não mais, e a minha saúde mental, hoje, é em primeiro lugar (Jurema, 2025).

Eu cuido de mim viajando. Agora, eu cuido de mim fazendo as duas coisas, sabe? Viajando, parando aqui pra tomar um chopp, porque eu tô meio estressada, convido uma colega pra sair. Eu cuido disso. Eu tô me ocupando de mim, né? Assim, dos meus cuidados. Há três anos atrás eu fiz uma bariátrica, porque eu era bem obesa. Comecei a me olhar, porque durante muito tempo eu mudei da casa, dos filhos, né? E agora eu tô voltando pra esse período mais egoísta, assim, de cuidar de mim, de comprar pra mim, porque eu nem fazia isso, comprar. Comprava pro outro.

As narrativas mostram que, em muitos casos, o cuidado de si é acionado após o adoecimento; em outros, toma a forma de decisões que recolocam a própria vida no centro (mudanças corporais, lazer, circulação pela cidade, consumo para si).

Para qualificar a análise, foram utilizadas perguntas que iluminaram as barreiras: maiores desafios na Educação Infantil; como é o intervalo; como se organizam as atividades domésticas; vivências de restrição médica; quem cuida quando elas precisam; como se sentem nessas situações. As respostas convergem para a sobrecarga profissional e doméstica, a falta de tempo e uma cultura institucional que ocupa até os intervalos.

Então, as salas com muitas crianças, a falta desse auxiliar todo o tempo com a gente, porque o nosso lugar para duas turmas não é viável. O tempo também. [...] A gente se envolve muito em burocracias, em portfólios, em documentações. Envolvidos nessas documentações, a gente se... se sobrecarrega e acaba deixando de lado esse aprofundamento no cuidado das crianças e nesse trabalho com elas. [...] Não. Tem um momento que eu tiro assim... Muitas vezes eu não saio da sala, eu fico na minha sala mesmo. Mas é um momento que eu vou lanchar. Aí eu lancho, fico por ali. Tem alguns momentos que a gente é chamado pra reunião nesses horários. Sim, os recados são passados muitas vezes nesses horários de descanso, né? Aproveitam que a gente tá ali na sala dos professores todos juntos. Ah, vou passar um recado pra vocês. Toma o nosso tempo. Já, você quer desopilar, deixar de pensar nas coisas da escola, mas não dá. Então, não é um descanso. É só um momento que você não tá ali junto com as crianças (Aurora, 2025).

O relato evidencia como a organização do trabalho coloniza os intervalos, transformando “descanso” em extensão de tarefas e recados.

O maior desafio é a responsabilidade mesmo da educação infantil. [...] Pela manhã, eu acho mais difícil o intervalo, que é mais corrido. [...] Às vezes a gente fica naquele momento ali, enquanto tá no parquinho, que a gente prefere tirar quando tá no parque, [...] eu ia pra sala fazer alguma coisa. Ou relatar alguma coisa, ou escrever no caderno, ou fazer a chamada, sabe? Pra adiantar um pouco. [...] Porque você tem que fazer o portfólio e escolher a atividade da criança [...] (Anna Lis, 2025).

Mesmo quando há auxiliares, o intervalo é frequentemente ocupado por tarefas pedagógicas e registros, adiando o cuidado de si.

Eu acho um desafio lidar com esse número grande de crianças, [...] O meu momento de intervalo, eu tenho 15 minutos de manhã pra eu tomar um café e 15 minutos na tarde. [...] Às vezes eu não sinto vontade mesmo ou às vezes é porque não dá tempo. E nesse primeiro momento, eu fico muito insegura de deixar a sala só com dois. [...] Então, a responsabilidade é muito grande, né? (Edna, 2025).

O maior desafio que eu vejo hoje é uma sala superlotada, com 30 alunos, com um professor regente, sem nenhum auxiliar e sem um professor de apoio [...] Normalmente eu tô fazendo alguma coisa da escola, [...] mas eu vou respirar, vou no banheiro, vou lavar meu rosto [...] converso com as colegas [...] e quando você olha, já deu uns 15

minutos e você retorna pra sala (Jurema, 2025).

A superlotação e a falta de apoio comprimem os intervalos e aumentam a insegurança; pequenas pausas tornam-se insuficientes para se recompor.

A gente passa raiva porque é a hora que você sai da sala. É tão longe o lugar pra onde você vai. [...] Todos os espaços são isso. São áreas de serviços. Aí lá tem tanto. Geralmente um banco de madeira, velho. Cadeirinha daquelas pequenininhas que ficam na sala de aula que sobrou, que eu ia jogar fora. Manca, velha, horrorosa. Nem da altura normal adequada pra gente sentar é [...] (Flora, 2025).

Tem muitos professores que normalizam o se privar de ir ao banheiro [...] Eu não faço isso. [...] o que eu posso fazer é flexibilizar o meu horário [...] mas eu saio (Gracie, 2025).

As barreiras extrapolam a carga de trabalho e tocam a infraestrutura: espaços de pausa precários desestimulam o descanso; além disso, normaliza-se o sacrifício de necessidades básicas.

Olha, pra mim, hoje, o desafio são as crianças atípicas [...] Então, nesse momento, eu vou pro meu lanche, tiro meus 15 minutos (Júlia, 2025).

Nossa, são tantos desafios, mas hoje o maior desafio [...] é a dificuldade de lidar com os alunos atípicos [...] Eu vou pra sala dos professores [...] tento me desligar mesmo” (Pacífica, 2025).

A complexidade crescente das demandas (inclusão, atenção individualizada) adiciona camadas de tensão sobre o tempo para si, mesmo quando há breves respiros.

Eu acho que o maior desafio é esse. É enxergar essa pessoa que não é você [...] e vendo ela como única, sabe? (Silvina, 2025)

As docentes afirmam que a atenção à singularidade das crianças é exigente e emocionalmente densa, o que acentua a necessidade de tempos de recomposição.

Quanto à divisão do trabalho doméstico, os relatos mostram arranjos diversos, mas frequentemente assimétricos:

Quando eu trabalhava três horários, eu tinha alguém pra cuidar das minhas filhas [...] Hoje eu divido com minha filha [...] Sábado e domingo a gente dava lavada, à noite a gente limpava. Eu não tenho ninguém que me ajuda aqui [...] Meu esposo ajuda muito [...] faz almoço [...] meu genro cozinha também [...] (Anna Lis, 2025).

Eu tenho uma diarista [...] agora ela vem uma vez por semana. [...] Meu marido lava as roupas e lava as louças e eu faço a comida. E lavo o banheiro e limpo o chão [...] Sim, é outra coisa também que nós temos que normalizar o homem assumir as responsabilidades, né? (Gracie, 2025).

Mas geralmente fica tudo pro fim de semana [...] o pesado mesmo é no sábado [...] Acaba que sobra só pra mim [...] (Luiza, 2025).

As atividades domésticas [...] a gente acaba dividindo [...] um filho cuida da louça, outro [...] da limpeza [...] (Sueli, 2025).

A gente organiza, é eu, a Júlia, meu esposo, nós três. [...] Eu fico mais com a parte das louças, de cozinhar e lavo o nosso banheiro. [...] Minha filha fica com [...] o banheiro dela e a sacada. E meu esposo com a casa, porque ele gosta de lavar a casa (Júlia, 2025).

Eu fico mais por conta do almoço, já deixo janta pra eles [...] mas executar mesmo, uma louça, lavar um chão [...] ele me ajuda bastante [...] ele contribui sim [...] dependendo do horário [...] (Grace, 2025).

A composição do grupo — com predominância de mulheres pardas e negras/pretas e alta

incidência de jornadas em dois períodos — ajuda a compreender por que o cuidado de si aparece como prática intermitente e frequentemente capturada por outras demandas. Quando “intervalos” e fins de semana são absorvidos por tarefas escolares e domésticas, o tempo próprio é produzido a duras penas, em pequenas brechas, “aos trancos e barrancos”. Essa enunciação opera como tecnologia de si no sentido foucaultiano, uma prática reflexiva de gestão do corpo, tempo e saúde mental (FOUCAULT, 2004).

Essa dinâmica é atravessada por gênero e raça, ainda que os dados desta pesquisa não indiquem diferenças internas entre professoras brancas e negras no modo como vivenciam o cuidado de si. Entretanto, o fato de a amostra ser majoritariamente composta por mulheres racializadas evidencia que essa experiência de exaustão e compressão do tempo se produz em um campo historicamente organizado pela divisão sexual e racial do trabalho, no qual a naturalização da disponibilidade feminina — especialmente das mulheres negras e pardas — sustenta expectativas morais de abnegação que dificultam a efetivação do cuidado de si. As falas de culpa e insuficiência (“eu deveria cuidar, mas não cuido”) emergem nesse contexto marcado por jornadas extensas, salas cheias e responsabilidades familiares.

Nesse quadro, estratégias como organizar a semana para “liberar” o fim de semana, instituir terapia e exercício físico como rotina mínima, ou acionar redes de amizade e fé, funcionam como tecnologias de si que mantêm o sujeito em funcionamento.

Ainda assim, quando faltam equipes, espaços de pausa e reconhecimento institucional, essas estratégias tornam-se sobrevivência individual — potentes, mas insuficientes sem suporte estrutural.

As narrativas também mostram como a interseccionalidade modula as rotas do cuidado de si: entre mulheres pardas e negras, a combinação de jornada em dois períodos e trabalho reprodutivo tende a comprimir o tempo para si; entre as brancas, aparecem tanto arranjos de centralidade doméstica quanto práticas corporais e culturais que produzem algum respiro, mas ainda sob a marca da dupla jornada. Em todos os casos, quando a escola coloniza os intervalos (reuniões, recados, registros) e a infraestrutura é precária (cadeiras, banheiros, distâncias), o descanso é desestimulado e o cuidado de si fica adiado.

A leitura interseccional confirma que o cuidado de si não pode depender de “força de vontade” isolada. Ele requer redistribuição institucional do cuidado (tempo de planejamento, equipes, proteção dos intervalos), reconhecimento do trabalho reprodutivo na organização do trabalho escolar e suporte em saúde mental. Sem esses dispositivos, a responsabilidade pelo cuidado de si recai de modo desigual sobre as docentes — sobretudo sobre mulheres pardas e negras — e converte-se em mais uma camada de trabalho invisível.

Por fim, percebe-se que, ainda que haja colaboração em alguns lares, a responsabilidade

pela organização e execução permanece majoritariamente concentrada nas mulheres. A consequência direta dessa desigualdade é a compressão do tempo e da energia disponíveis para o cuidado de si.

À vista desse conjunto, a importância do cuidado de si aparece com clareza: ele sustenta a presença, freia a colonização da vida pelo trabalho (remunerado e reprodutivo), prolonga a capacidade de cuidar sem dissolução do sujeito e qualifica a disponibilidade para o outro. As barreiras, por sua vez, são múltiplas: dupla/múltipla jornada, expectativas de disponibilidade, cultura institucional que ocupa intervalos, precariedade de espaços de pausa, complexidade crescente das demandas pedagógicas e assimetrias na vida doméstica.

Caminhos práticos para deslocar o quadro incluem: legitimar o “mínimo eficaz” e os recomeços (janelas inegociáveis de 30–40 minutos; alternância entre caminhada, pilates, terapia, leitura e lazer); pactuar limites em família; criar arranjos coletivos na escola (intervalos sem captação burocrática; rodízios; protocolo de comunicação fora do horário); e reconhecer, em nível de gestão, que o cuidado de si das docentes é condição de qualidade do trabalho na Educação Infantil (diretrizes de tempo protegido; apoio em saúde mental; redes de apoio e infraestrutura adequada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou as práticas e os sentidos do cuidado e do cuidado de si na experiência de 12 professoras da Educação Infantil em Goiânia, articulando fundamentos teóricos — especialmente a ética do cuidado (Gilligan, 1982; Tronto, 1993), a interseccionalidade (Collins, 2000; Crenshaw, 2002) e a perspectiva foucaultiana sobre subjetivação — ao material empírico produzido por entrevistas em profundidade. Demonstrou-se que o cuidado, longe de ser gesto privado ou instintivo, constitui uma categoria ético-política, atravessada por relações de poder e por condições institucionais que estruturam o trabalho docente. O cuidado de si não é acessório, mas uma prática de liberdade, necessária à preservação da subjetividade e à continuidade da docência.

Do ponto de vista conceitual, Foucault (2004) ofereceu uma chave decisiva para compreender o cuidado de si como trabalho sobre si, composto por exercícios, escolhas, gestos e regulações que permitem ao sujeito resistir às capturas do cotidiano e produzir modos de existência. Nas narrativas das professoras, práticas como terapia, caminhada, organização do tempo, encontros entre mulheres, escrita de si e pequenas rotinas de descanso apareceram como tecnologias de si, isto é, estratégias pelas quais elas atuam sobre seus corpos, pensamentos e afetos para manter equilíbrio, autonomia e continuidade.

Essa leitura foucaultiana foi enriquecida pelo diálogo com Margareth Rago (2002), cuja reflexão sobre narrar-se como prática de constituição de si evidenciou que, ao contar suas histórias, as docentes não apenas descrevem vivências: elas produzem sentido, reorganizam memórias, elaboram limites e reconfiguram modos de existir. O narrar-se foi, aqui, compreendido como gesto político e como tecnologia de si — uma forma de cuidado pela palavra, que traz à superfície aspectos materiais, afetivos e históricos do trabalho de cuidado realizado por mulheres.

No plano empírico, as narrativas mostraram o cuidado como fonte simultânea de sentido e exaustão. De um lado, a potência: “eu cuido muito”, “eu socorro todo mundo”, “estar ali para acolher”. De outro, a tensão: a captura dos intervalos por recados e burocracias, a sobreposição entre trabalho e vida doméstica, a ocupação integral do corpo e do tempo. O cuidado emerge como valor e como desgaste — e o cuidado de si, como busca intermitente, feita “aos trancos e barrancos”.

A leitura interseccional adensou o diagnóstico: em um corpo docente majoritariamente

composto por mulheres pardas e negras, muitas atuando em dois períodos, o tempo para si é distribuído de maneira desigual. Jornadas extensas, salas cheias, ausência de auxiliares, carga emocional elevada e precariedade de espaços de pausa incidem com mais peso sobre essas mulheres. O cuidado e o “tempo para si” deixam de ser escolhas individuais para se tornarem indicadores de desigualdade estrutural.

Metodologicamente, a combinação entre abordagem qualitativa, entrevistas em profundidade e eixos interpretativos (gênero; cuidado; cuidado de si; tecnologias de si; narrativa e experiência) mostrou-se potente para tornar visíveis as camadas subjetivas, éticas e políticas da docência. As narrativas das professoras — lidas com Rago e Scott — permitiram apreender o cuidado de si como experiência discursivamente produzida, situada e marcada por relações de poder.

A pesquisa visa contribuir com um viés Teórico — Trazendo o cuidado como trabalho docente qualificado e como princípio ético-político da Educação Infantil; e o cuidado de si como prática de liberdade, resistência e preservação do sujeito; Analítico — Sugerindo acerca da fecundidade da interseccionalidade para compreender a distribuição desigual do cuidado, do tempo e das condições de trabalho; Metodológica — reafirmando a força do narrar-se e das tecnologias de si como dispositivos de análise da subjetividade docente; e Propositiva — apontando a urgência de condições institucionais que permitam tempo protegido, apoio pedagógico, equipes dimensionadas, infraestrutura digna e políticas de cuidado com quem cuida.

Desse conjunto decorrem algumas recomendações: proteger intervalos de pausas de reuniões e recados; garantir tempo de planejamento na jornada; instituir protocolos de respeito ao descanso; ampliar equipes e suporte ao bem-estar docente; fortalecer práticas coletivas de cuidado e redes de apoio; e reconhecer o impacto do trabalho reprodutivo e das desigualdades de gênero e raça na formação da subjetividade docente.

Como toda pesquisa, esta possui limites: trata-se de um recorte situado, com 12 entrevistas realizadas em um município específico e dentro de uma faixa geracional. Os resultados, portanto, não pretendem generalizar, mas produzir inteligibilidade sobre práticas, tensões e resistências que atravessam a docência na Educação Infantil.

Ainda assim, a pergunta central que orientou este estudo — como as professoras da Educação Infantil significam o cuidado e o cuidado de si em seus cotidianos profissionais e pessoais — pôde ser respondida. As análises mostraram que o cuidado é compreendido como responsabilidade ética, atenção sensível e mediação pedagógica, articulando dimensões afetivas, corporais e cognitivas. Já o cuidado de si aparece como prática reconhecida como

necessária, porém intermitente, marcada pelo roubo do tempo no trabalho escolar e no trabalho doméstico, impactando brancas e negras de modo semelhante dentro da amostra.

Os objetivos específicos também foram alcançados:

As concepções de cuidado e cuidado de si emergiram de forma clara nas narrativas, revelando sentidos associados tanto ao trabalho pedagógico quanto às experiências pessoais de autocuidado fragmentado.

A importância do cuidado de si foi reconhecida pelas participantes como condição para sustentar o cuidado do outro, ainda que frequentemente postergada ou realizada em pequenas brechas.

As barreiras para implementação do cuidado de si foram identificadas no acúmulo de jornadas, na expectativa social de disponibilidade feminina e na intensificação do trabalho docente — atravessadas por gênero e raça enquanto estruturas que organizam responsabilidades e expectativas no campo da Educação Infantil.

Desse percurso analítico decorre a principal contribuição deste estudo: não há cuidado do outro sem cuidado de si — e não há cuidado de si sem condições institucionais que o possibilitem. Quando o cuidado é naturalizado como vocação feminina, ele produz exaustão, culpa e invisibilidade; quando reconhecido como trabalho social essencial, torna-se fonte de dignidade, reconhecimento e justiça.

Assim, uma escola que cuida bem das crianças é, necessariamente, uma escola que também cuida de quem cuida. A pesquisa evidencia que criar condições para o cuidado de si não é um gesto individual, mas um compromisso coletivo e institucional. Políticas de valorização, equidade e redistribuição do tempo são caminhos indispensáveis para que as professoras da Educação Infantil possam continuar existindo, ensinando e inventando mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Mirian. **A voz e a escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- ADELMAN, Mirian. Modernidade e pós-modernidade em vozes femininas. *In*: CODATO, Adriano (org.). **Para viver o século XXI**. Curitiba: SESC Paraná, 2007, p. 23–45.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na educação**: a história que não se conta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. O vai e vem dos conceitos: de categoria analítica a categoria nativa ou vice-versa. O caso do sincretismo. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 12, n. 19, p. 11-28, jul./dez. 2011.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 167–184, jul. 2001.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 54, p. 5-31, 1954.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico / Painel de Estatísticas. Brasília-DF: MEC/INEP, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 8 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estatísticas de gênero**:

indicadores sociais das mulheres no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024b. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 7 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Técnico do Censo Escolar 2023**: Resumo Técnico da Educação Básica. Brasília: INEP, 2024c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de

Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília-DF, 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf/view>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Nota técnica**: o círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/nota-tecnica-o-circulo-vicioso-da-desigualdade-racial-na-educacao-do-brasil.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRUSCHINI, Cristina. **Mulheres e trabalho**: uma análise da participação feminina no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho e gênero no Brasil**: novas tendências e velhas questões. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20–54, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: RAMOS, Tânia Regina de Oliveira; COSTA, Albertina de Oliveira (orgs.) **Mulheres no mundo**: etnia, raça e gênero. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 49–58.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto escolar da Primeira República. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um orientador de teses: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. *In*: BIANCHETTI, Lucídio, MACHADO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de dissertações. 1. ed. Belo Horizonte: Cortez, 2002, p. 109-134.

CASTRO, Mary Garcia. Porque o conhecimento liberta: revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores. **Scientia et Libertas**, 2001. Disponível em: <https://scientiaetlibertas.blogspot.com/2011/02/acelerada-mudanca-no-contexto-social.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative Inquiry**: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**: knowledge, consciousness, and the politics

of empowerment. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In*: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Feminismos negros**: uma introdução. Brasília: Unifem, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, iss. 1, article 8, p. 139–167, 1989.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FEUVRE, Nicky, SOW, Fatou (dir.). **Le sexe de la mondialization**: Genre, classe, race et nouvelle division du travail. Paris: SciencesPo, 2010, p. 27- 42.

FISHER, Berenice; TRONTO, Joan C. Toward a feminist theory of caring. *In*: ABEL, Emily; NELSON, Margaret (orgs.). **Circles of Care**: Work and Identity in Women's Lives. Albany: State University of New York Press, 1990. p. 35–54.

FONTANELLA, Bruno João Barcellos de; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 388–394, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso no Collège de France (1981–1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, v. 6, p. 321-360, 2004.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres e a questão da justiça. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME. **Concepções orientadoras do trabalho pedagógico**. Goiânia: SME, 2022. Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-d-ocumentos-gerais?download=171:concepcoes-orientadoras-do-trabalho-pedagogico-da-sme>. Acesso em: 22 fev. 2025

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME. **Documentação pedagógica, planejamento e avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, 2023. Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30->

municipal?download=446:documentacao-pedagogica-planejamento-e-avaliacao-na-ei-da-sme-de-goiania-2023-pdf. Acesso em: 22 fev. 2025

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Educação Infantil da SME Goiânia**. DC-EI Goiânia: SME, 2020a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME. **Ofício Circular nº 078/2020 – DIRPED, de 19 jun. 2020**. Encaminha o Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia e orienta sua utilização. Goiânia: SME, 19 jun. 2020b. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal?download=155%3Aof-cio-circular-n-078-19-06-2020-dirped-encaminha-o-dc-ei-pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SME. **Orientações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SME – 2020**. Goiânia: SME, 2020c. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/25-inclusao?download=131:orientacoes-ae-2020-pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Goiás – Educação Básica (DC-GO)**. Goiânia: SEDUC-GO, 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 67–80.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: LUZ, Madel (org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1984, p. 9–23.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwen; JOHNSON, Laura. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, v. 18, n. 1, p. 59–82, 2006.

GUIZARDI, Menara Lube. Estereótipos, identidades, y nichos económicos de las migrantes brasileñas en MADRID. **Estudios Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 167-190, 2013.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519–546, 2006.

HIRATA, Helena. Comparando relações de cuidado: Brasil, França, Japão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 25–40, jan./abr. 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3498.003.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 24–41, jan./jun. 2009.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado: comparando Brasil, França e Japão. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 53–64, 2016.

HIRATA, Helena; FALQUET, Jules, KERGOAT, Danièle, LABARI, Brahim, LE FEUVRE, Nicky, SOW, Fatou (dir.). **Le sexe de la mondialization**: Genre, classe, race et nouvelle division du travail. Paris: SciencesPo, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595–609, set./dez. 2007.

KALSING, Vera Simone Schaefer. **Gênero e educação**: uma análise histórica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

KALSING, Vera Simone Schaefer. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão pela vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**, v. 2, p. 109–126, 2008b.

KOFES, Suely. Categorias analítica e empírica: gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações. **Cadernos Pagu**, n. 1, p. 19-30, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797–818, 2006.

LABRIOLA, Raquel Gouveia Passos; AZEVEDO, Fernanda Caldas de. A (con)vocação do trabalho feminino diante das mudanças do mundo do trabalho: o *care* em evidência. **Temporalis**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 183–204, 2015.

LAVINAS, Lena. **Cidadania social e regimes de bem-estar no século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LOBO, Elizabeth Souza. As operárias, o sindicato e o discurso sociológico. *In*: LOBO, Elizabeth Souza. **Classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 115-142.

LOBO, Elizabeth Souza. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 193-206.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: desafios para a formação docente. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Maria Izabel. **Disciplina mulheres, educação, trabalho e cuidado**: notas de aula. 1º abr. 2024a.

MACHADO, Maria Izabel. **Disciplina mulheres, educação, trabalho e cuidado**: notas de aula. 24 jun. 2024b.

MACHADO, Maria Izabel. **Mulheres, economia solidária e a reinvenção de trajetórias**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MACHADO, Maria Izabel. Para que serve o gênero? Experiências de mulheres, invisibilidade e realocamento do sujeito. **Revista PsicoFAE**: Pluralidades em Saúde Mental, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 31-44, 2018.

MADALOZZO, Regina, MARTINS, Ricardo, SHIRATORI, Ludmila. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 547-566, 2010.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

McCALL, Leslie. The complexity of intersectionality. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 30, n. 3, p. 1771–1800, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação**: teoria, pesquisa, práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analista. *In*: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-51, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61–77.

MORSE, Janice M. Data Were Saturated... **Qualitative Health Research**, v. 25, n. 5, p. 587–588, 2015. DOI: 10.1177/1049732315576699.

NICHOLSON, Linda. Feminismo e Marx: integrando o parentesco com o econômico. *In*: CORNELL, Drucilla; BEHABIB, Seyla. **Feminismo como crítica da modernidade**: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Rosa

dos Tempos, 1987, p. 23-37.

NOBRE, Miriam. Dossiê Gênero e Cuidado. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 129-149, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.

OLIVEIRA, Zuleica Lopes Cavalcanti de. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papéis? *In*: ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (orgs.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 123-147.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Educação Infantil: história, políticas e tensões entre assistencialismo e educação. *In*: COIMBRA, Mariana de Souza; COLOMBO, Fabiano José (orgs.). **Educação infantil em transformação: do assistencialismo ao educacional**. Marília: FAIP, 2018. p. 102–104.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. Pretos & Pardos: preconceito de marca ou origem – Considerações sobre o comportamento dos indicadores sociais da população autodeclarada preta e parda: análise de evidências preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/CD/mesas_redondas/255-1.doc. Acesso em: 10/03/2026.

PEIXOTO, Jhonatan Phelipe; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana de. Educação e diversidade: pressupostos relacionados à feminização do magistério na Educação Infantil. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024005, 2024. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1166>. Acesso em: 5 fev. 2026.

PUIG DE LA BELLACASA, María. **Matters of care: speculative ethics in more than human worlds**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. **Narrar-se: a escrita de si como prática de subjetivação**. *In*: Fazendo Gênero 3. Florianópolis: UFSC, 2002. Tradução de Ana Cecília A. Lima

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SABAT, Ruth. **Mulheres e poder: uma análise histórica**. São Paulo: Cortez, 1999.

SACKS, Karen. Engels revisitado: a mulher, a organização da produção e a propriedade privada. *In*: MICHELLE, Zimbalist Rosaldo; LAMPHERE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 185-231.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Mayra Silva dos. Mulheres negras professoras: uma análise interseccional de raça e gênero no Brasil. **InterAção**, v. 15, n. 3, 2024.

SCOTT, Joan W. A evidência da experiência. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 115–143.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SCOTT, Joan W. **Experiência**. *In*: Seminário Fazendo Gênero 3. Florianópolis: UFSC, 1999. (Tradução de Ana Cecília A. Lima.)

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Dubat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCOTT, Joan W. A mulher trabalhadora. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (orgs.). **História das mulheres**: século XIX. Direção de Arlette Farge; Natalie Zemon Davis. São Paulo: Edições Afrontamento; Ebradil, 1994, v. 3, p. 443–475.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, Lígia Maria Silva *et al.* **A feminização do magistério na educação infantil**: múltiplos olhares. CONEDU - Gênero, sexualidade e educação (Vol. 3). Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=html>. Acesso em: 23 nov. 2025.

TABET, Paola. Las manos, los instrumentos, las armas. *In*: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules (orgs.). **El patriarcado al desnudo**: tres feministas materialistas. Colette Guillaumin, Paola Tabet, Nicole Claude Mathieu. Buenos Aires: Brecha Lésbica, 2005.

TAMANINI, Marlene. Para uma epistemologia do cuidado: Teorias e políticas. *In*: TAMANINI, Marlene; HEIDEMANN, Francisco G.; VARGAS, Eliane Portes; ARAÚJO, Sandro Marcos Castro de. (orgs.). **Cuidado em cena**: desafios políticos, teóricos e práticos. Florianópolis: Udesc, 2018, p. 31-69.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRONTO, Joan C. **Caring democracy**: markets, equality, and justice. New York: NYU Press, 2013.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? *In*: BORDO, Susan; JAGGAR, Alison. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997, p. 186-203.

TRONTO, Joan C. **Moral boundaries**: a political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 1993.

VALDEZ, Diane. **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás**: séculos XVIII – XXI. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 103-118, 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

A. Bloco identificação

1. Me fale seu nome, sua idade e como você se autodeclara quanto a sua raça?
2. Sobre orientação sexual, como você se define?
3. Quanto à religião, você professa/faz parte de alguma, qual? Se sim, onde?
4. Com quem você mora? Se com filhos, quantos e qual a idade deles?
5. Sobre seus filhos, foram planejados? Como eles ficavam/ficam para você trabalhar?
6. Como é composta a renda familiar e qual sua participação?
7. E como você se sente sobre isso?

B. Bloco trajetória profissional

1. Me fale sobre sua trajetória de vida no mundo do trabalho, que trabalhos fez antes de ser professora?
2. Sobre a escolha da profissão, me conte como foi esse percurso.
3. Me fale como você se locomove e quanto tempo gasta para chegar ao trabalho?
4. Você já fez outras formações/capacitações? Quais?

C. Bloco dia a dia no trabalho

1. Qual sua carga horária dedicada ao trabalho remunerado?
2. Qual seu vínculo empregatício efetivo/contrato?
3. Há quanto tempo você atua na educação infantil?
4. Além da educação infantil, você exerce outra?
5. Sobre seu dia a dia na escola, consegue descrever suas atividades?
6. Como se dividem as tarefas em sala de aula ? Tem auxiliar? Quem faz o quê? E quando alguém falta, como faz?
7. O que significa para você cuidar do outro?

8. O que você apontaria como maior desafio de ser professora na educação infantil?
9. Me fale o que costuma fazer no momento do seu intervalo na escola.
10. E como se dá sua relação com seus colegas de trabalho/instituição?
11. Sobre a família das crianças, como se relacionam e como eles te enxergam?
12. Como você se sente sendo professora na educação infantil? É o que você esperava?
13. Que profissão teria caso não tivesse optado em ser professora?

D. Bloco vida para além do trabalho

1. Me fale sobre seu dia a dia fora do trabalho. Qual é sua rotina com você mesma?
2. Como você gasta o tempo que sobra no seu dia a dia?
3. Você diria que cuida de você? Como faz isso?
4. Com relação à atenção à sua saúde, quando/como você faz seus exames anuais, dentista e outros?
5. E sobre seus finais de semana, folgas e feriados, o que você costuma fazer?
6. Sobre suas últimas férias, foram planejadas, como foram?
7. Com relação às atividades domésticas, como se organiza?
8. Na sua percepção, quanto a essa questão você diria que as atividades estão bem distribuídas entre todos que moram com você?
9. Você já vivenciou algum momento em que, por recomendação médica, não poderia realizar nenhuma atividade doméstica? Foram realizadas por quem? E como se sentiu sobre isso?
10. Você já se viu em algum momento da vida precisando de cuidados? Se sim, foram realizados por quem? Como você se sentiu sobre isso?
11. Como você se sente em ter estudado, ter uma profissão e ter seu emprego?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFG)

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa para dissertação de mestrado “Cuidado e cuidado de si: um estudo com professoras na Educação Infantil”. Meu nome é Marcia Regina Tristão Dutra (Orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado), sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Pedagogia, com ênfase nas relações de gênero. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizada de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas via e-mail (tristadutrag@gmail.com), inclusive, por ligação a cobrar no seguinte contato telefônico: (62) 99915-0150. Se persistirem as dúvidas sobre os seus direitos, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215. O CEP-UFG é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1. Informações importantes sobre a pesquisa

A pesquisa “Cuidado e cuidado de si: um estudo com professoras na Educação Infantil” pretende analisar a percepção das professoras sobre o cuidado de si. O objetivo principal, portanto, é compreender e analisar quais práticas de cuidado de si essas professoras

que atuam conseguem adotar em suas vivências.

A coleta de dados se dará por meio de entrevistas realizadas individualmente, em local, data e horário previamente acordados entre a pesquisadora e a voluntária. A estimativa é de realização de uma entrevista com cada participante, acompanhando os eixos da pesquisa:

- 1) Cuidado e cuidado de si: quais as concepções de cuidado e cuidado de si.
- 2) Do cuidado de si: avaliar a percepção das professoras sobre a importância do cuidado de si no contexto profissional e pessoal.
- 3) Do cuidado si e dia a dia: investigar as barreiras enfrentadas pelas professoras na implementação das práticas de cuidado de si.
- 4) Das tecnologias do eu às tecnologias sociais: no repertório ao longo da trajetória pessoal e profissional que se encontrem ou construam estratégias para cuidar de si frente à precarização do trabalho docente.

Para tanto, serão coletados por meio de gravação os áudios das entrevistas concedidas, conforme autorização da entrevistada.

A participação em pesquisas como esta pode envolver alguns riscos, tais como desconforto emocional, constrangimento, angústia, insatisfação. O caráter anônimo da participação resguarda a entrevistada de possíveis prejuízos frente ao uso dos dados coletados. Além disso, participar do processo de pesquisa possibilita em nível pessoal a sistematização de elementos que podem compor um Memorial Descritivo, bem como contribuir de forma propositiva para melhorias no curso de Pedagogia.

Os procedimentos necessários à participação na pesquisa serão definidos em comum acordo entre as partes, priorizando locais, datas e horários que não comprometam outras atividades da entrevistada. Quando houver necessidade de deslocamento da entrevistada para local diferente do seu habitual, os custos de transporte serão de responsabilidade da pesquisadora. Reforçamos o caráter anônimo da participação de maneira a assegurar a privacidade das participantes, bem como sua total liberdade em recusar participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

É resguardada ainda a garantia expressa de liberdade da participante de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários aplicados na pesquisa.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, em publicações pertinentes à área de pesquisa. Além disso, será produzida uma dissertação de mestrado e um artigo.

Em caso de descumprimento dos acordos firmados por meio deste termo de consentimento, é facultado ao participante o direito de pleitear indenização (reparação a danos

imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrita sob o RG/CPF, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Cuidado e cuidado de si: um estudo com professoras na Educação Infantil”. Informo ter mais de 18 anos e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Marcia Regina Tristão Dutra, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia,dede 2025.

- () Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso da participante _____

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável _____