

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

ERICKA TAEMY CHRISTANE

DA LOUSA À LOUÇA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS
DE CIÊNCIAS SOBRE O IMPACTO DAS ATIVIDADES RESIDENCIAIS NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

PONTA GROSSA
2026

ERICKA TAEMY CHRISTANE

DA LOUSA À LOUÇA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS
DE CIÊNCIAS SOBRE OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES RESIDENCIAIS NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de
Ciências e Educação Matemática no Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Educação Matemática na Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga
Coorientadora: Profa. Dra. Marcela Teixeira
Godoy

PONTA GROSSA
2026

Christane, Ericka Taemy

**C554 Da Lousa À Louça: Representações Sociais De Professoras De Ciências
Sobre O Impacto Das Atividades Residenciais No Exercício Da Docência**
/ Ericka Taemy Christane. Ponta Grossa, 2026.
97 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática -
Área de Concentração: Formação de Professores e Ensino de Ciências),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga.

Coorientadora: Profa. Dra. Marcela Teixeira Godoy.

1. Representações sociais. 2. Gênero. 3. Atividades domésticas. I. Koga,
Viviane Terezinha. II. Godoy, Marcela Teixeira. III. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Formação de Professores e Ensino de Ciências. IV.T.

CDD: 370.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ERICKA TAEMY CHRISTANE

“DA LOUSA À LOUÇA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS SOBRE O IMPACTO DAS ATIVIDADES RESIDENCIAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 29 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga – UEPG
(Presidente / Orientadora)

Profa. Dra. Gislei Mocelin Polli – UTP
(Membro Externo)

Profa. Dra. Bettina Heerdt – UEPG
(Membro Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 29/04/2026, às 16:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gislei Mocelin Polli, Usuário Externo**, em 30/04/2026, às 13:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 01/05/2026, às 10:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3030549** e o código CRC **43E39E77**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais Aurielma Provin Alves Christane e Erickson Marcos Christane, que “sob muito sol, me fizeram chegar até aqui na sombra.” (Autor desconhecido, s.d)

Ao meu irmão caçula Arthur Alves Christane que me arranca risadas sinceras e me serve de motivação para seguir e ser um bom exemplo.

Ao meu noivo Lucas Tadra Mainginski, por seu amor, apoio inabalável e compreensão das minhas ausências ao longo desta jornada acadêmica. Seu carinho e paciência foram fundamentais para a realização deste trabalho, e de toda minha formação e desenvolvimento profissional.

Aos meus avós Vilma de Fátima Jansen Christane (*in memorian*) e Gustavo José Alves (*in memorian*) que me incentivaram sem saber, e sem que eu soubesse a seguir a profissão da docência, e meus avós Rosalina Maria Provin Alves e Adão Cilvar Christane por todo amor, boa comida, incentivo e carinho de uma vida toda, e a todos os meus tios e tias pelo mesmo apoio e carinho em todos os momentos.

À professora Dra. Viviane Terezinha Koga por me orientar com tanto carinho e compromisso. É uma honra ser sua orientanda, e como sempre digo, “que todo acadêmico tenha a sorte de ter um orientador como você”.

À minha coorientadora Dra. Marcela Teixeira Godoy pelas contribuições e ensinamentos presentes em minha caminhada desde a graduação.

À todos os professores que tive ao longo da vida, principalmente aos da Universidade Estadual de Ponta Grossa por terem cada um à sua maneira me inspirado a seguir docência com amor e dedicação.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, minha casa, e especialmente à todos os funcionários não-professores, todas as “tias” e “tios”, do serviço de limpeza, das recepções, da cozinha, da bibliotecas, dos laboratórios, dentre tantos outros, que com seu trabalho, muitas vezes ignorado e invisibilizado fazem nossa UEPG um lugar melhor.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cuja concessão de bolsa foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, mas sem deixar a devida importância, agradeço à banca examinadora composta pela Prof^a Dra. Bettina Heerdt, Prof^a Dra. Gislei Mocelin pelas contribuições.

Ninguém nasceu no topo da montanha
E a escalada sempre vai ser árdua
Só aquele que resistir o processo
Vai ter direito à vista mais fantástica
(Tribo da Periferia, 2021)

RESUMO

Este trabalho busca investigar as representações sociais de professoras de Ciências da Educação Básica e do Superior acerca do impacto das atividades residenciais em sua prática docente. Partimos do pressuposto de que a divisão desigual dessas atividades, ainda marcada por concepções acerca dos papéis de gênero historicamente construídos, interfere na sobrecarga física e emocional das mulheres, repercutindo em sua trajetória profissional e na valorização da docência. Essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos: geral (I) Investigar as representações sociais de professoras de Ciências da Educação Básica e do Ensino Superior sobre o impacto das tarefas residenciais no exercício da docência; (II) alisar as representações sociais das professoras sobre a divisão do trabalho residencial e expectativas de gênero na docência; (III) investigar o impacto do trabalho doméstico no desempenho e na carreira; (IV) identificar suas percepções sobre desigualdades de gênero na escola e suas implicações para o trabalho docente. . O referencial teórico ancora-se na Teoria das Representações Sociais (Moscovici) e nos estudos feministas que discutem a divisão social e sexual do trabalho, especialmente os trabalhos de Simone de Beauvoir, Joan Scott, Judith Butler, Helena Hirata, Danièle Kergoat e Cristina Bruschini. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 professoras, as quais foram analisadas através da classificação hierárquica descendente e nuvem de palavras com apoio do *software* IRaMuTeQ. Os resultados evidenciam que as professoras constroem suas representações sociais a partir da sobreposição entre o trabalho docente e as atividades residenciais, percebidas como responsabilidades majoritariamente femininas. Observa-se a presença de sentimentos de sobrecarga, cansaço e, em alguns casos, culpabilização, associados à dificuldade de conciliar as demandas profissionais e pessoais. As falas também revelam a naturalização da divisão desigual das tarefas, ainda fortemente marcada por expectativas de gênero, ao mesmo tempo em que emergem tensionamentos e reflexões críticas sobre essa realidade. Assim, as atividades residenciais mostram-se como um elemento que atravessa e impacta o exercício da docência, influenciando a organização do tempo, o desempenho profissional e a experiência subjetiva das professoras.

Palavras-chave: Representações sociais; gênero; atividades domésticas

ABSTRACT

This study aims to investigate the social representations of female Science teachers in Basic and Higher Education regarding the impact of household activities on their teaching practice. It is based on the assumption that the unequal distribution of these activities, still shaped by historically constructed gender conceptions, contributes to women's physical and emotional overload, affecting their professional trajectories and the social recognition of teaching. This research presents the following objectives: general (I) to investigate the social representations of female Science teachers in Basic and Higher Education regarding the impact of household tasks on teaching practice (II) to analyze the division of household labor and teachers' perceptions of gender expectations related to teaching, (III) to investigate how household responsibilities affect professional performance, career dedication, and experiences of overload or guilt, (IV) to reflect on teachers' perceptions of gender inequalities in the school context and their implications for education. The theoretical framework is grounded in the Theory of Social Representations (Moscovici, 1961) and in feminist studies addressing the social and sexual division of labor, especially the works of Simone de Beauvoir, Joan Scott, Judith Butler, Helena Hirata, Danièle Kergoat, and Cristina Bruschini. The data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers, which were analyzed with the support of the IRaMuTeQ software. The results indicate that teachers construct their social representations based on the overlap between teaching work and household activities, which are perceived as predominantly female responsibilities. Feelings of overload, fatigue, and, in some cases, guilt were observed, associated with the difficulty of reconciling professional and personal demands. The participants' accounts also reveal the naturalization of the unequal division of tasks, still strongly marked by gender expectations, while also showing emerging tensions and critical reflections on this reality. Thus, household activities appear as a factor that permeates and impacts teaching practice, influencing time management, professional performance, and the subjective experiences of teachers.

Keywords: Social representations; gender; domestic activities

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Dendrograma da revisão de literatura.....	26
FIGURA 2: Convite para participação de questionário.....	60
FIGURA 3 - CHD das entrevistas.....	71
FIGURA 4 - Nuvem de palavras das entrevistas:.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos filhos das participantes.....	66
GRÁFICO 2 - Com quem moram as participantes:.....	67
GRÁFICO 3 - Segmento de atuação das participantes	68

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição das produções nas bases de dados.....	21
TABELA 2 - Faixa etária das participantes.....	63
TABELA 3 - identificação racial das participantes.....	64
TABELA 4 - Estado civil das participantes	64
TABELA 5 - Orientação afetivo-sexual das entrevistadas:.....	65
TABELA 6 - quantidade de filhos por participante	65
TABELA 7 - Nível de formação profissional das participantes:	67

LISTA DE SIGLAS

PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
RS	Representações sociais
TRS	Teoria das Representações sociais
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
TNC	Teoria do Núcleo Central

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 VAMOS FAZER FAXINA? - INTRODUÇÃO.....	15
1.2 A LISTA DE AFAZERES - OBJETIVOS.....	19
1.2.1 Geral:.....	19
1.2.2 Específicos:.....	19
2 VARRENDO OS DADOS - REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 MÉTODOS.....	21
2.1.1 Perfil Das Produções Encontradas.....	23
2.1.2 Discussão Dos Conteúdos Encontrados.....	25
2.2 ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	31
3 TIRANDO O PÓ SOBRE A TEORIA - REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO.....	34
3.1.1 Ancoragem E Objetivação.....	37
3.1.2 As Abordagens Das Representações Sociais.....	38
3.2 GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:.....	42
3.2.1 Sexo, Gênero E Construções Sociais.....	42
3.2.2 Divisão Sexual Do Trabalho.....	43
3.2.3 TRABALHO RESIDENCIAL, CUIDADO E INVISIBILIDADE.....	45
3.2.4 Sobrecarga E Saúde.....	47
3.2.5 Feminização Do Magistério.....	49
3.2.6 Perspectiva Interseccional.....	52
4 COMO LIMPAMOS A CASA? - METODOLOGIA.....	54
4.1 ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	54
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
4.2.1 Instrumentos Para Coleta De Dados.....	58
4.2.2 Participantes E Procedimentos Para Coleta De Dados.....	60
4.2.3 Análise De Dados.....	61
5 O QUE HÁ DEBAIXO DO TAPETE?.....	64
5.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS PARTICIPANTES.....	64
5.1.1 Informações Pessoais.....	64
5.1.2 Formação Acadêmica:.....	68
5.1.3 Atuação Profissional.....	69
5.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS.....	70
5.2.1 Classificação Hierárquica Descendente.....	71
5.2.2 Nuvem De Palavras.....	79
6 A CASA ARRUMADA (POR ENQUANTO) - CONCLUSÕES.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	91
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO.....	92
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PESQUISA.....	94
APÊNDICE D - LINK PARA O QUESTIONÁRIO ONLINE VIA GOOGLE FORMS.....	96

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação de mestrado é o que resulta de fatos que sempre me intrigaram e estiveram presentes na minha vida, relacionada a sobrecarga que as mulheres enfrentam em suas próprias casas. Desde cedo, observei um padrão na maioria das dinâmicas familiares ao meu redor, as mulheres frequentemente assumem uma carga maior de responsabilidades residenciais e familiares, enquanto os homens são menos afetados pelas mesmas obrigações. Essa observação persistente e minha própria experiência pessoal me levaram a questionar essa disparidade.

Para mim, não se trata de uma pesquisa de caráter acadêmico apenas, é uma oportunidade de dar voz a uma questão que me afetou e afeta diretamente a minha vida e a vida da grande maioria das mulheres, a qual é invisibilizada, desconsiderada no mundo docente, acadêmico, laboral dentre tantos outros. Me coloco no centro da minha pesquisa, pois durante toda a graduação e pós-graduação, me dividi arduamente entre minha casa, onde cozinho, lavo, limpo e cuido diariamente, e a responsabilidade de escrever, estudar, trabalhar, assim como muitas outras mulheres.

Essa sensação se intensificou durante a pandemia e o ensino remoto, principalmente, entre 2020 e 2022. Naquele período, eu, que estava matriculada em um curso de graduação vespertino, me vi obrigada a assumir os cuidados da casa em tempo integral, além de cuidar do meu irmão, que na época ainda era criança. Muitas vezes, me deparei com a situação de não conseguir assistir às aulas do ensino remoto de forma síncrona, junto com meus colegas, no horário do meu curso, por estar ocupada com as tarefas residenciais ou com os cuidados com ele, que também incluíam sua educação. Por não conseguir acompanhar as aulas “ao vivo”, acabava acumulando uma grande quantidade de aulas gravadas para assistir posteriormente, o que fazia com que, muitas vezes, eu precisasse encontrar algum tempo durante a madrugada para estudar. E então você pode se perguntar: mas você era a única adulta da casa? Não tinha ajuda? Sim, eu tinha. No entanto, durante o período pandêmico, meus pais sequer puderam ficar em quarentena. Ambos trabalhavam arduamente, se expondo a diversos riscos para que não nos faltasse nada em casa e, quando tinham algum tempo disponível, me ajudavam como podiam. Então desse sentimento de estar “amarrada” as tarefas residenciais

tendo que colocar meus estudos em segundo plano (mesmo não sendo obrigada a isso) fizeram com que eu refletisse sobre esse mundo residencial e o pouco que se fala sobre ele, gerando o interesse em pesquisar sobre.

À medida que me aprofundava nas minhas pesquisas, ouvia histórias de mulheres que enfrentam essa sobrecarga todos os dias, não só das participantes das pesquisas, mas também daquelas professoras, colegas e alunas que se surpreenderam e se identificaram com o tema proposto. Estas mulheres me trouxeram uma sensação de que não estou sozinha, não estamos, e acima de tudo, me deram força para continuar escrevendo na esperança de trazer um pouco mais de visibilidade a essa realidade do nosso dia-a-dia, que é tão ignorada e negligenciada.

1 VAMOS FAZER FAXINA? - INTRODUÇÃO

Ao longo da história da sociedade ocidental as mulheres foram designadas como as principais responsáveis pelas atividades residenciais¹ e de cuidados com a família (Marcelo Medeiros; Luana Simões Pinheiro, 2018; Valquiria Elita Renk, Sabrina Pontes Buziquia e Ana Silvia Juliatto Bordini, 2022)². Após a Revolução Industrial e a partir das lutas do Movimento Feminista da chamada “Primeira onda” datada do século XIX — que segundo Carolina Bastos de Siqueira e Elda Coelho de Azevedo Bussinguer (2020) tinha como principal pauta colocar a mulher como participante do processo produtivo — tem-se a intensificação da entrada da mulher no mercado de trabalho. No entanto, é importante destacar quais mulheres passaram a ter acesso a esse espaço nesse momento específico: em grande parte, eram mulheres brancas das classes médias e altas, que, impulsionadas pelas transformações sociais da Revolução Industrial, passaram a ocupar determinados setores formais do trabalho, pois mulheres negras e imigrantes já se encontravam inseridas em atividades laborais precárias, na base da economia o que evidencia que a inserção feminina no mercado de trabalho ocorreu de forma desigual e foi marcada por recortes de raça e classe, como aponta Angela Davis (2016).

A intensificação da entrada da mulher na esfera laboral está diretamente ligada à necessidade do capital e da mão de obra barata que foi trazida com a Revolução Industrial, o que fez com que além das atividades residenciais que sempre foram direcionadas às mulheres, estas passem também a trabalhar fora de casa, acumulando essas responsabilidades (Siqueira; Bussinger, 2020).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (2019), as mulheres ainda são responsáveis por 80% das tarefas residenciais. Em nível nacional, de acordo com Maria Cristina Aranha Bruschini (2007), esse número aumenta para 90% e mais recentemente Cíntia Maria Moraes Carneiro *et al.* (2023) aponta que 95% das tarefas residenciais são desempenhadas por mulheres.

Para Helena Hirata e Daniele Kergoat (2007) há uma divisão social e sexual

¹ Em respeito às questões raciais, optou-se por não utilizar o termo “doméstico”, devido à sua conotação racista associada à escravidão (TREE, s.d.). No lugar, emprega-se “residencial”, termo que se refere ao espaço físico que requer cuidados, evitando o sentido afetivo de “lar” (Francisco Bosco, 2017).

² Optou-se por apresentar, na primeira citação de cada autor ou autora, o nome completo seguido do ano, com o objetivo de dar visibilidade à identidade de gênero das pessoas que produzem conhecimento científico. Nas citações subsequentes, segue-se a norma da ABNT, utilizando apenas o sobrenome e o ano. Esta escolha se justifica pela intenção de problematizar e refletir sobre as relações de gênero na produção acadêmica.

do trabalho, uma hierarquização tradicional e sistemática que coloca o trabalho masculino como mais valioso em relação ao feminino. Essa hierarquização se dá em vários países, incluindo o Brasil, e nela está implícita uma concepção social de que o trabalho residencial que não produz uma mercadoria ou um valor é uma modalidade de trabalho inferior. De tal modo, ele é subjugado como não produtivo para a sociedade, um trabalho causal, desqualificado e invisibilizado (Michel Patrick Fonseca Rocha; Maria Aparecida Vieira; Roseni Rosângela De Sena, 2008). Hoje é considerado como trabalho não remunerado, mas por muito tempo foi percebido como inatividade econômica, como destaca Bruschini (2007). Em pesquisas oficiais, como em levantamentos censitários e demográficos do IBGE, sendo considerado como uma atividade de menor valor, por vezes, indesejada (Medeiros; Pinheiro, 2018).

Para Hirata e Kergoat (2007 p. 537) “tudo muda, mas nada muda”, ou seja, a conquista do mercado de trabalho para a mulher se dá concomitante ao acúmulo das atividades profissionais com as residenciais, as maternas e outras sucessivamente. Essa conciliação histórica de atividades permanece e é agravada quando mulheres que desempenham a mesma função e possuem o mesmo grau de escolaridade que os homens não têm a mesma média salarial deles, ganhando aproximadamente 24% a menos para fazer o mesmo trabalho (Bruschini, 2007; Suzane Carvalho Da Vitória Barros; Luciana Mourão, 2018).

Segundo Beatriz de Lira Gomes e Alexsandro da Silva Lima (2022), a escola é um espaço fortemente influenciado por fatores de identidade social. Nessa perspectiva, destaca-se seu caráter predominantemente feminino, uma vez que é majoritariamente composta por professoras, que tradicionalmente assumiram o papel de organizar e cuidar da educação das crianças. O pensamento de que o magistério seria uma extensão do trabalho residencial de cuidado desempenhado pelas mulheres já é muito antigo.

Segundo Jane Soares de Almeida (2000), no século XX, com a ascensão do movimento sufragista, as mulheres viram a educação como uma oportunidade de superar suas limitações e promover avanços significativos em suas vidas. No entanto, havia um receio por parte da sociedade conservadora de que a instrução feminina pudesse levar as mulheres a abandonar as suas responsabilidades tradicionais de mãe e esposa, então a educação feminina passou a ser moldada por uma ideologia patriarcal, sendo estruturada por homens para reforçar as

responsabilidades maternas e conjugais, tornando-se uma extensão das tarefas já ensinadas pela família, como bordado e culinária. As mulheres são então vistas como futuras esposas instruídas, que sustentariam o lar cristão e patriótico.

Ainda de acordo com Almeida (2000), com o tempo, percebeu-se que apenas a educação voltada aos deveres do lar e da família não seria suficiente. Algumas mulheres, especialmente aquelas menos abastadas e que não podiam depender financeiramente do pai ou do marido, precisavam encontrar formas de subsistência. Nesse contexto, instituiu-se a possibilidade de atuação no magistério primário, uma vez que o cuidado com crianças era socialmente compreendido como uma extensão das atribuições maternas, sendo, portanto, uma ocupação aceita para as mulheres.

Embora essa perspectiva histórica possa se mostrar parcial, por referir-se majoritariamente a um grupo de mulheres brancas, de classe média e alta, seus desdobramentos permanecem relevantes na contemporaneidade. A carga de trabalho residencial ainda se configura como uma questão significativa, afetando não apenas a vida pessoal das mulheres, mas também seu desempenho e sua valorização no mercado de trabalho. Nesse sentido, a associação do magistério às responsabilidades residenciais femininas contribui para a manutenção de dinâmicas de gênero desiguais e para a persistente desvalorização da profissão docente.

O desafio de conciliar as demandas profissionais com as responsabilidades familiares continua a marcar profundamente a trajetória das mulheres no campo da educação. As docentes vivem cotidianamente a necessidade de equilibrar o trabalho residencial e o trabalho escolar, o que pode influenciar, ou não, suas percepções sobre si mesmas e sobre a profissão. Nesse processo, constroem e compartilham representações que orientam suas práticas e modos de compreender o próprio papel social. Como afirma Jodelet (2001), tais representações são elaboradas a partir das experiências vividas e constituem verdadeiras teorias espontâneas, reconstruções simbólicas carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens, que circulam e se tornam partilhadas socialmente. Assim, compreender as representações sociais dessas mulheres-professoras torna-se fundamental para analisar como elas atribuem sentidos à sua dupla jornada e às condições que permeiam sua atuação docente.

Pensando nas Representações Sociais, de acordo com Celso Pereira de Sá (1998) para que um objeto seja alvo de representação social é fundamental que ele possua relevância social e cultural, bem como esteja consistentemente inserido nas

práticas sociais e na comunicação do grupo estudado. Em outras palavras, não se justifica investigar a representação de um objeto por um determinado grupo se este sequer o reconhece ou se não há um fenômeno consolidado em torno dele, já que nem todos os grupos atribuem significado ao mesmo objeto. Além disso, o autor traz atenção para a cautela que se deve ter ao presumir a existência de um fenômeno, pois pode ocorrer de o grupo não se identificar com o objeto estudado ou, ao contrário, de se obter respostas que são meramente reações momentâneas ou opiniões isoladas, sem a constituição de uma representação social estruturada.

Entende-se que a presente pesquisa possui um objeto de representação social na medida em que investiga a divisão de tarefas residenciais e o seu impacto nas atividades profissionais de mulheres, o qual caracteriza-se como um fenômeno que possui relevância cultural para o grupo de professoras de Ciências. Como aponta Sá (1998), para que um objeto seja considerado passível de representações sociais, é necessário que ele seja relevante e esteja inserido nas práticas cotidianas de um grupo, além de ser um fenômeno que desperte significados coletivos. A divisão das tarefas residenciais, e seu impacto nas atividades profissionais das professoras se encaixam nesse conceito por ser um tema que, além de estar relacionado às práticas diárias, também desperta discussões, significados e compartilhamentos dentro da profissão e no contexto escolar e residencial.

Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais de professoras de Ciências da Educação Básica e do Ensino Superior sobre o impacto das tarefas residenciais no exercício da docência. A partir dessas representações, busca-se compreender como essas dinâmicas interferem nas atividades profissionais. Assim, a questão principal que orienta este estudo é: quais são as representações sociais de professoras de Ciências sobre o impacto das atividades residenciais no exercício da docência?

Como hipótese inicial tem-se que através das representações sociais das professoras de Ciências sobre a divisão das tarefas residenciais, poderemos perceber que elas influenciam negativamente no seu exercício profissional, impactando na carga de trabalho, no desenvolvimento da carreira e no equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, causando, por vezes, situações de adoecimento físico e psicológico.

1.2 A LISTA DE AFAZERES - OBJETIVOS

1.2.1 Geral:

Investigar as representações sociais de professoras de Ciências da Educação Básica e do Ensino Superior sobre o impacto das tarefas residenciais no exercício da docência

1.2.2 Específicos:

Verificar as representações sociais das professoras sobre a divisão (ou não divisão) dos trabalhos residenciais e as expectativas de gênero relacionadas à docência.

Investigar de que forma os trabalhos residenciais impactam o desempenho profissional, e a dedicação à carreira.

Identificar as representações sociais das professoras quanto à discussão das desigualdades de gênero no contexto escolar e suas implicações para o exercício da docência.

A justificativa para a realização desta pesquisa está relacionada à sua pertinência em contribuir para o campo acadêmico e científico ao produzir conhecimentos sobre a divisão sexual do trabalho e seus impactos na docência. Ao investigar como as tarefas residenciais são distribuídas e como essa distribuição repercute no exercício profissional de professoras, o estudo amplia o entendimento sobre as relações entre o trabalho residencial e a prática pedagógica, considerando a permanência de um patriarcalismo estrutural que organiza e legitima desigualdades no âmbito familiar e profissional. Além disso, a pesquisa pode favorecer a compreensão crítica de como essas desigualdades estruturais e os papéis de gênero atravessam a profissão docente, estimulando debates e ações voltadas ao enfrentamento da divisão sexual do trabalho e de seus efeitos sobre a vida das mulheres, tanto no espaço residencial quanto no espaço laboral.

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, além da introdução:

No primeiro capítulo, tem-se a revisão de literatura, denominada de “Varrendo os dados”, em que apresentamos uma revisão sistemática da literatura, em que buscamos evidenciar avanços, limitações e lacunas nas pesquisas que tratam das inter-relações entre atividades residenciais, gênero e docência.

O segundo capítulo, intitulado “Tirando o pó sobre a teoria”, apresentamos a

Teoria das Representações Sociais, destacando seus conceitos centrais, dimensões e principais abordagens. São utilizados como base autores fundamentais dessa perspectiva como Serge Moscovici e Denise Jodelet. A teoria é articulada às discussões sobre gênero, feminização do magistério e divisão sexual do trabalho, de modo a sustentar a análise proposta. Para tanto, o capítulo dialoga com aportes teóricos de autoras e autores que problematizam as relações entre atividades residenciais, gênero e docência, como Simone de Beauvoir, Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Helena Hirata, Danièle Kergoat, Cristina Bruschini, bell hooks e Patrícia Hill Collins.

No terceiro capítulo, intitulado “Como arrumamos a casa?”, detalhamos os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo as etapas do percurso investigativo, os procedimentos adotados para a coleta de dados, os critérios de seleção das participantes, bem como as técnicas de análise utilizadas, fundamentadas na Análise de Conteúdo de Bardin e no uso do *software* IRaMuTeQ.

Por fim, o quarto capítulo, chamado de “O que encontramos embaixo do tapete?” apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes. Buscamos evidenciar as representações sociais que emergem em seus discursos acerca da divisão das tarefas residenciais e analisar de que forma essas atividades impactam o exercício da docência e suas experiências profissionais.

2 VARRENDO OS DADOS - REVISÃO DE LITERATURA

O capítulo de revisão de literatura reúne e organiza a produção científica nacional sobre as relações entre atividades residenciais, gênero e docência. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática em bases de dados, sendo que os trabalhos encontrados foram analisados por meio de técnicas de análise cienciométricas e de conteúdo. O *corpus* construído foi processado no *software* IRaMuTeQ, e posteriormente em diálogo com os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin, permitindo estruturar a discussão a partir dos diferentes enfoques e tendências identificados na área. O capítulo está organizado para apresentar os critérios de busca e seleção dos estudos, o perfil das produções localizadas e a sistematização dos temas recorrentes, compondo o panorama que fundamenta esta pesquisa.

2.1 MÉTODOS

Nessa primeira parte, será descrita a metodologia adotada para a realização dessa revisão de literatura, incluindo a escolha das bases de dados, a seleção dos descritores, os critérios de inclusão e exclusão e a organização de bancos de dados para análise no *software* Iramuteq.

A primeira etapa da pesquisa bibliográfica consistiu na definição das bases de dados que seriam utilizadas. Optou-se pela utilização de três bases, o *Scielo*, a BTDT (Biblioteca de Teses e Dissertações) e o Portal de Periódicos da CAPES. Justificamos a escolha dessas bases de dados por serem consideradas referências para as publicações nacionais.

A segunda etapa, se deu pela escolha dos termos utilizados nas buscas. Foram escolhidos quatro descritores: trabalho doméstico AND professoras, trabalho doméstico AND educação, trabalho doméstico AND escola e trabalho doméstico AND docente. Para aumentar a abrangência dos dados coletados, não foram aplicados filtros de restrição durante as pesquisas, como intervalos de tempo ou outros parâmetros similares o que permitiu uma busca mais ampla e inclusiva de informações, fazendo com que o conjunto de dados refletisse uma visão completa e diversificada do campo de estudo.

Após a busca das produções que ocorreu no segundo semestre do ano de 2024, foram consideradas apenas aquelas que tinham relação com o tema proposto (falassem de trabalho residencial e consonância com educação/ensino), tratando-se

este do único critério de inclusão/exclusão visando a obtenção da maior quantidade de trabalhos possíveis, além de, obviamente, excluir os resultados que se repetiam. Feitas as exclusões, restaram 60 produções entre artigos, teses e dissertações. Os resultados obtidos em cada base de dados e os descritores empregados podem ser observados na tabela 1:

TABELA 1 – Distribuição das produções nas bases de dados

Descritores	Periódicos Capes	Scielo	BDTD
Trabalho doméstico + professoras	6	0	8
Trabalho doméstico + educação	15	2	6
Trabalho doméstico + escola	9	0	6
Trabalho doméstico + docente	3	0	5
TOTAL 60	33	2	25

Fonte: A autora, 2024

Para a análise dos dados, as produções foram organizadas em dois bancos de dados distintos. O primeiro foi estruturado no *Excel*, para a análise cientométrica, numerando as pesquisas e organizando-as a partir das variáveis: 1) base de dados (*Scielo*, BDTD, Portal de Periódicos da CAPES); 2) tipo (artigo, tese ou dissertação); 3) natureza (teórica ou empírica); 4) sujeitos (professores ou alunos); 5) segmento de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior); 6) região de origem (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste), e, por fim, 7) ano da publicação. Esse banco de dados foi analisado a partir da frequência e da porcentagem a fim de traçar o perfil das produções localizadas.

O segundo banco de dados, composto pelos resumos das produções, foi organizado no *Word*, a fim de realizar a análise via *software*. Para tanto foi utilizada uma linha de comando com asteriscos antecedendo cada um dos resumos. Essa linha de comando foi composta pelas variáveis número da pesquisa (1-60), tipo, natureza e sujeitos investigados. Esse banco de dados foi analisado com o auxílio do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud.

O IRaMuTeQ é um *software* gratuito e com fonte aberta que possibilita análises estatísticas sobre *corpus* textuais. Dentre outras funções, ele organiza os segmentos de texto em classes e ilustra as relações entre as mesmas a partir do

método da classificação hierárquica descendente (CHD) e da nuvem de palavras que apresenta as repetições e ênfase entre as palavras.

O emprego do *software* se deu de forma coadjuvada com os pressupostos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) incluindo as etapas de 1) pré-análise: objetivos, operações, organização e demarcação do material a ser analisado; 2) a exploração do material: codificação, decomposição ou enumeração em função de regras ou operações previamente formuladas; e, 3) o tratamento dos resultados, com base na inferência e na interpretação categorial.

A seguir os resultados estão organizados em duas partes distintas. Inicialmente são apresentados os dados cienciométricos da revisão sistemática de literatura que possibilitou traçar o perfil das produções, e, posteriormente, os resultados da análise do conteúdo.

2.1.1 Perfil Das Produções Encontradas

Das 60 produções localizadas, 35 são artigos, 20 dissertações e cinco teses, portanto, a maioria das produções são oriundas de artigos publicados em periódicos científicos. Foram identificadas apenas seis pesquisas teóricas, incluindo revisão bibliográfica e ensaios. O restante (N=54) são pesquisas empíricas, realizadas por meio de coleta de dados a campo com sujeitos. Os sujeitos em 32 pesquisas foram professores, em 23 foram alunos e em cinco pesquisas a variável sujeito "não se aplica", por serem teóricas ou não apresentarem a descrição dos sujeitos investigados.

Em relação a região de origem das pesquisas, feita a partir das afiliações institucionais dos(as) autores(as), 26 são da região sudeste, 20 da região sul, oito da região Nordeste, quatro da região Centro-Oeste e duas da região Norte. Essa distribuição evidencia que o eixo Sudeste-Sul concentra a maioria das pesquisas, enquanto as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste possuem menos pesquisas. Essa disparidade é frequentemente observada em revisões de literatura e caracteriza-se como um reflexo da distribuição desigual da infraestrutura científica e acadêmica em nosso território nacional, sendo historicamente condicionada pela maior concentração de instituições de ensino superior nessas regiões, bem como de recursos financeiros e de agências de fomento regionais o que é corroborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (2025), que afirma que a região Sudeste abriga aproximadamente 48,92% das instituições de ensino superior

do país, sendo responsável por quase metade da oferta nacional desse nível de ensino. Contudo, essa discrepância na produção científica acerca das inter-relações entre trabalho residencial, gênero e o exercício da docência necessita ser melhor explorada em pesquisas futuras, uma vez que as diferentes regiões do país podem expor distintas formas de disparidades relacionadas, em especial, a aspectos interseccionais.

Com relação ao segmento de ensino investigado, as pesquisas compreenderam desde a Educação básica até o Ensino superior (graduação e pós-graduação). Algumas contam com mais de um segmento de ensino investigado, outras não o explicitam. O ensino superior é o que possui o maior número de investigações, estando presente em 21 das 60 pesquisas localizadas, seguido pelo ensino fundamental (N=16). O ensino médio aparece em 13 pesquisas, seguido pela educação infantil (N=10).

A maior concentração de produções no Ensino Superior é analisada a partir da formação acadêmica dos profissionais que ali atuam e da possibilidade de pesquisar sobre o tema, ou seja, há melhores condições de trabalho, além de condições teóricas e metodológicas para a reflexão crítica acerca das contingências e dos desafios enfrentados pelas mulheres no cotidiano de trabalho residencial e laboral, situações essas que, por vezes, não são encontradas na Educação Básica. Outra hipótese é o fato de o Ensino Superior ser o local onde a produção científica do país é construída. De tal modo, os/as pesquisadores/as iniciam suas investigações a partir de problemas e inquietações que surgem em seus próprios contextos de atuação, para então, expandir essas pesquisas para outros segmentos educacionais.

Ao observar os anos das produções, foram encontradas pesquisas a partir do ano 2000. Essa disposição temporal está relacionada à tardia transformação nos papéis sociais ligados à mulher em nosso país (Lucila Benatti De Almeida Bertolini, 2002). Quando agrupados em intervalos de cinco anos, viu-se que entre os anos de 2000 a 2003, foram encontradas apenas três publicações, no período de 2004 a 2008, esse número aumentou para oito publicações, mantendo-se em oito também entre 2009 e 2013. Entre 2014 a 2018, houve 17 produções, indicando interesse crescente pelo tema e um pico de produções entre 2019-2023 (N=24) que, possivelmente, se relaciona com a pandemia da Covid-19, período em que se

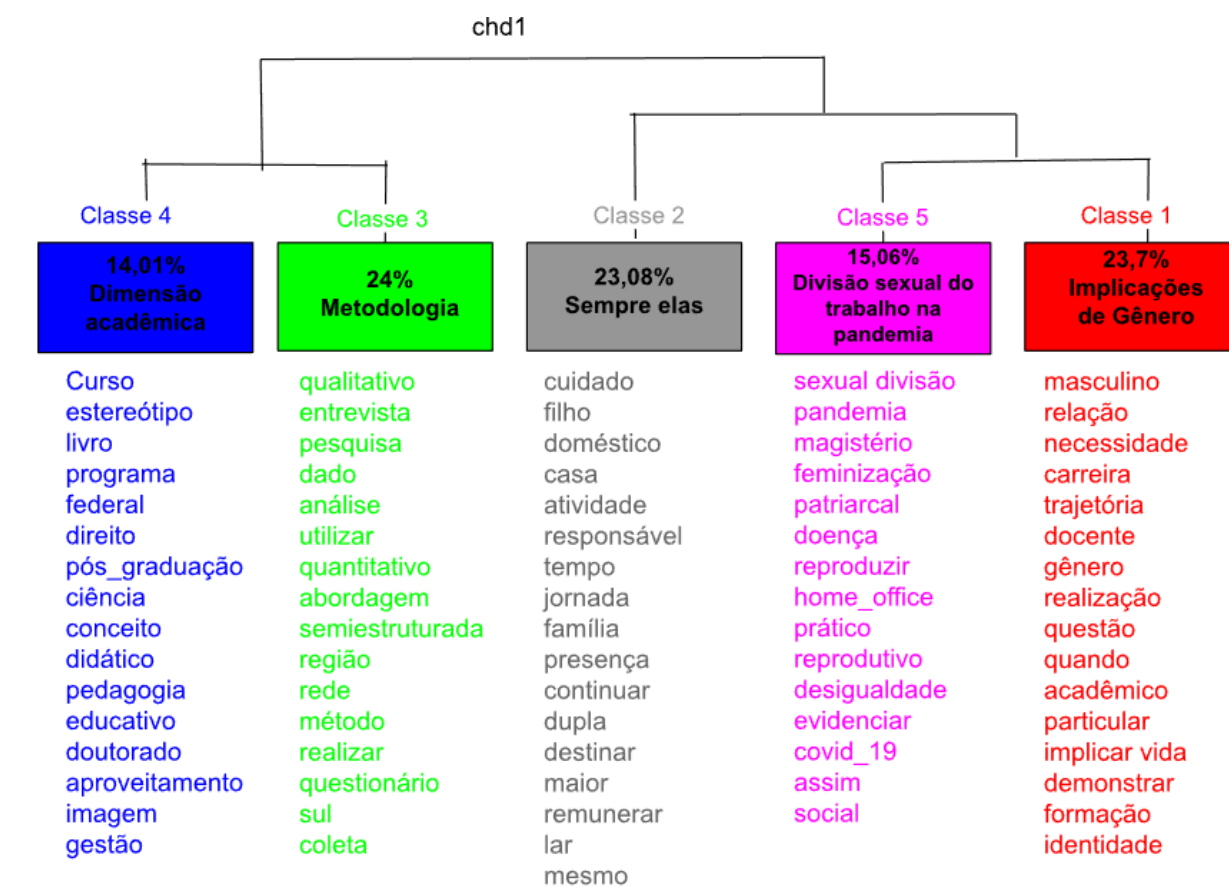
intensificaram as reflexões acerca da sobreposição do trabalho laboral e residencial das mulheres, bem como acerca da invisibilização e desvalorização deste.

Com o fechamento de escolas e com a adoção do trabalho docente em *home-office*, muitas professoras/mulheres/mães, se viram fisicamente e mentalmente sobrecarregadas, acumulando as demandas profissionais com as responsabilidades residenciais. Essa fusão dos espaços trouxe novas dinâmicas de organização, além de aumentar a pressão sobre elas, que são as principais responsáveis pelo cuidado com a casa e com outras pessoas. Pode-se afirmar, portanto, a partir desse dado que a pandemia deu visibilidade a urgência de investigar as inter-relações entre o trabalho residencial, as dinâmicas de gênero e à docência, uma vez que nesse período com a família inteira dentro de casa o fardo do trabalho residencial passa a ser mais visível, mesmo que isso não tenha trazido mudanças na sua divisão sexual.

2.1.2 Discussão Dos Conteúdos Encontrados

Ao analisar as produções utilizando o *software* IRaMuTeQ e considerando os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) obteve-se a partir dos resumos das 60 produções, 405 segmentos de texto (ST). As ST's são excertos de texto, dimensionados pelo *software*, que constituem o contexto em que as palavras aparecem no texto. Destes, 312 ST's foram empregadas na CHD tendo, portanto, um aproveitamento de 77,04% do *corpus*. Na CHD as ST's são classificadas e agrupadas a partir das suas frequências, formando classes, as quais são ilustradas no dendrograma, presente na figura 1:

FIGURA 1: Dendrograma da revisão de literatura



Fonte: A autora, 2024

De acordo com Gislei Mocelin Polli, Sidnei Rinaldo Priolo Filho e Thémistoklis Apostolidis (2024), a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) é uma técnica de análise lexical que organiza o material textual a partir da divisão do *corpus* em segmentos menores de texto. Esses segmentos são agrupados conforme a frequência e a associação estatística das palavras, utilizando o teste do qui-quadrado para identificar os termos que caracterizam cada classe. O processo ocorre de forma descendente, promovendo divisões sucessivas que evidenciam, inicialmente, as maiores oposições entre os conteúdos e, posteriormente, diferenças mais específicas. O resultado é apresentado em um dendrograma, que permite visualizar as classes formadas e suas relações, auxiliando na compreensão das diferenças discursivas presentes no *corpus* analisado.

A análise das classes não se restringe à descrição das frequências lexicais ou à identificação de palavras associadas, mas busca compreender os sentidos que emergem dessas associações, considerando o contexto social e simbólico em que são produzidos. Nessa perspectiva, as classes são interpretadas como expressões

das produções analisadas, revelando formas de pensar, sentir e agir diante das relações entre trabalho docente e atividades residenciais. Assim, a análise privilegia a interpretação dos significados compartilhados pelos trabalhos analisados, suas regularidades e contradições.

Com base na metodologia descrita por Brígido Vizeu Camargo e Ana Maria Justo (2013), a Figura 1 deve ser lida de cima para baixo. Nela o *corpus* organizou-se em cinco classes distintas, evidenciando a relação entre elas. Ao analisar o dendrograma vê-se que o *corpus* composto pelos resumos das 60 produções sofreu uma divisão que opõe as classes 4 e 3 em relação às classes 2, 5 e 1; na segunda partição a classe 2 se opõe às classes 5 e 1. Em uma terceira partição a classe 4 é oposta à classe 3 e a classe 5 é oposta à classe 1.

A classe 1 (23,7%), denominada **Implicações de Gênero**, discute as disparidades na formação acadêmica e na trajetória profissional de mulheres. Nela aparecem os adjetivos: masculino, docente e acadêmico. A palavra "masculino" aparece associada, predominantemente, à ideia de naturalização de papéis tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino e masculino, colocando as tarefas residências e de cuidado como responsabilidade delas, corroborando com Carneiro *et al.*, 2013. Os substantivos dessa classe são: relação, necessidade, realização, carreira, trajetória, gênero, questão, vida, formação e identidade. As ações: implicar, ver e demonstrar. Essa classe teve a contribuição em especial, mas não unicamente, de duas de pesquisas, o texto 45 e o 46:

O primeiro texto (45) que contribui com a classe tem como autora Teresinha A. Cardoso (2002) e analisa a influência do trabalho residencial no cotidiano de professoras, em uma escola da rede estadual de Blumenau/SC. Os dados evidenciam a desigualdade existente na divisão das tarefas residenciais, que distingue socialmente o trabalho do homem e da mulher. Os dados apontam para um discurso emancipatório, moderno e igualitário, ao mesmo tempo em que expõem suas contradições na prática diária. Já o texto 46, de Fredericko Wichmann (2017), investiga a relação entre o nível de realização de tarefas residenciais e as áreas de interesse dos projetos de vida de adolescentes. Essa pesquisa teve como sujeitos 113 adolescentes de escolas de Porto Alegre/RS e indicou que a realização de tarefas residenciais pode ser fator de influência na elaboração dos projetos de vida desses adolescentes.

A classe 1 evidencia, portanto, que a divisão sexual do trabalho impacta não somente o exercício profissional das mulheres, mas também na sua formação acadêmica, definido socialmente o que é considerado curso, formação ou profissão de mulher e de homem, a exemplo da educação como um espaço profissional feminino e das engenharias como espaços masculinos (Lauren Antunes; Aline Accorssi, 2019). Dados do INEP (2016) apontam que, nos cursos de graduação e pós-graduação, os homens são maioria nas áreas ligadas a finanças, negócios, engenharias e computação e as mulheres em áreas que envolvem ciências humanas, saúde e assistência social. O sexismo ocidental elimina e nega às mulheres a possibilidade de alcançar outros espaços, supostamente considerados como mais intelectuais, relegando-as à subordinação (bell hooks, 1995). Destacamos nesse sentido a importância de políticas públicas que estimulem a participação das mulheres, a exemplo do prêmio internacional *L'Oréal – Unesco for Women in Science*, do movimento *Parent in Science*, do Programa Meninas e Mulheres na Ciência, dentre outros.

Já a classe 5 (15,06%), ligada a classe 1, denominada **Divisão sexual do trabalho na pandemia** está relacionada às pesquisas que discutem a segmentação sexual do trabalho e sua inter-relação com a docência, no período da pandemia da Covid-19, corroborando com os aspectos discutidos anteriormente quando traçamos o perfil das produções. Nela aparecem os adjetivos sexual, patriarcal, prático, reprodutivo e social. Os substantivos são divisão, pandemia, magistério, feminização, doença e desigualdade. As ações são evidenciar e reproduzir. Aparecem ainda as palavras *home-office* e Covid-19. Para esta classe, contribuíram em especial os textos 38, 31 e 44. O primeiro, de Michelle Castanho Machado (2021), fala sobre como a pandemia da Covid-19 forçou as profissionais da educação a se adaptarem ao trabalho remoto, acumulando as responsabilidades laborais e residenciais. A perda da separação entre os espaços escolar e residencial gerou uma sobrecarga de trabalho para as docentes em todos os níveis de ensino. Embora todas tenham sentido os efeitos do excesso e da sobreposição do trabalho, as professoras do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) relataram uma sobrecarga maior do que as do Ensino Superior. Segundo Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), essa diferença está relacionada à forma como o trabalho é organizado na Educação Básica, marcada por prescrições mais rígidas, maior controle externo sobre currículo, avaliações e planejamento, além de uma autonomia docente

limitada pelo mandato institucional. Esses fatores reduzem as possibilidades de negociação das demandas e de reorganização do próprio trabalho.

No Ensino Superior, apesar da intensificação e da sobrecarga também estarem presentes, a maior autonomia na definição de metodologias, seleção de conteúdos e organização das atividades pedagógicas permite às docentes uma gestão mais flexível do trabalho, o que contribui para amenizar, ainda que parcialmente, a sobrecarga em comparação à Educação Básica.

O texto 31, de Antunes e Accorssi (2019) discute a ampliação da participação das mulheres nas profissões, em especial na Educação. Trata do processo de feminização do magistério, analisando a divisão sexual do trabalho e a separação entre os espaços público e privado. De acordo com Almeida (2000) deve-se analisar criticamente o surgimento da docência como uma das poucas opções de profissões, senão a única, para as mulheres migrarem da esfera residencial para o espaço público e ainda o fato de ela ser associada ao “dom” e a “vocação” de cuidado a partir das aspirações maternas, o que contribui até hoje para o desprestígio social impactando na desvalorização profissional da docência, sobretudo, na Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação Básica, onde ela é confundida com o trabalho reprodutivo.

O texto 44, de Maria Helena Rodrigues Navas Zamora (2020), analisa o “abandono escolar” de meninas da rede pública, considerando a lógica colonial, sexista e patriarcal. Nele é investigado como as desigualdades socioeconômicas e raciais impactam no fracasso escolar das meninas. Segundo Hirata e Kergoat (2207), isso é resultado da hierarquização tradicional e sistemática que coloca o trabalho masculino como mais valioso do que o feminino. A educação, ao reforçar esses papéis sexuais tradicionais, contribui para a ideia de que a escolarização para elas é supérflua e secundária, perpetuando a evasão escolar das meninas, o que traz consequências nas relações entre os sexos, induz aos estereótipos sexuais e se traduz na subordinação feminina ao sexo masculino, numa escala social hierarquizada (Almeida, 2000).

Em seguida tem-se a classe 2 (23,08%), **Sempre elas** a qual contém os adjetivos: maior, responsável e doméstico. Os substantivos são o cuidado, família, lar, presença filho, tempo, dupla jornada. Os verbos são continuar, destinar e remunerar. As pesquisas que mais contribuíram para a formação dessa classe em específico foram artigos que tem como sujeitos as alunas. Uma delas, a pesquisa de

Alessandro de Melo e Ana Claudia Marochi (2019), investiga como mulheres estudantes/ trabalhadoras relatam que organizam o seu tempo entre o trabalho remunerado, a escola e os cuidados com os familiares e afazeres residenciais. Dentre os resultados evidencia-se que elas são as mais exploradas e ocupam os trabalhos mais precarizados, além de serem as principais responsáveis pelos cuidados com os filhos e afazeres residenciais. Discute-se a construção social e histórica do 'ser mulher' e como essa construção impacta suas vidas, uma vez que implica em uma tripla jornada que concilia trabalho laboral, responsabilidades residenciais e estudo. Isso impacta nas horas de lazer, na formação pessoal, na participação política, além de levar ao adoecimento físico e mental dessas mulheres.

Do outro lado do dendograma, tem-se a classe 3, **Metodologia** (24%) que se relaciona aos aspectos metodológicos das pesquisas. Nela aparecem os adjetivos qualitativo e quantitativo. Os substantivos são: questionário, entrevista, semiestruturada, método, pesquisa, coleta, dado, análise, abordagem, região, sul. As ações são utilizar e realizar. Nessa classe aparece em destaque as metodologias e os instrumentos de pesquisas empregados na coleta e análise dos dados. Destacam-se as pesquisas qualitativas que empregam as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Nessa classe chamamos a atenção para a pouca diversidade metodológica e, sobretudo, para as lacunas no que se refere aos sujeitos, aos segmentos de ensino e as regiões investigadas, como já discutido anteriormente no perfil das produções.

Por fim, a classe 4 (14,1%) **Dimensão acadêmica**, tem como substantivos: conceito, curso, programa, pós-graduação, doutorado, direito, pedagogia, aproveitamento, estereótipo, ciência, imagem, livro e gestão. Os adjetivos são: didático, federal e educativo. Essa classe teve influência dos textos de natureza teórica que analisam estereótipos de gênero, presentes no mundo acadêmico, como por exemplo em materiais didáticos e programas de ensino, a exemplo da pesquisa de Josiane Peres Gonçalves e Luana de Oliveira Rocha (2022), que analisa imagens presentes em livros didáticos de escolas estaduais do Mato Grosso do Sul.

O estudo conclui que, embora se tenha avanços na desconstrução desses estereótipos, ainda é necessário progredir muito para promover uma educação mais equitativa, plural e democrática. Jessica Martins de Araujo e Aparecida de Jesus Ferreira (2018), ao investigarem as representações de gênero em livros didáticos destacam que a mulher ainda é representada a partir da imagem de mãe e dona de

casa, responsável pelos serviços residenciais e cuidados com os(as) filhos(as), reproduzindo estereótipos de gênero.

Sara Oliveira (2018), ao investigar gênero nos textos visuais de materiais didáticos, aponta que eles ainda são estereotipados na representação de homens e mulheres no que diz respeito aos papéis profissionais, econômicos e relações afetivas apontadas para cada um. Não obstante, para além dos conteúdos presentes nos materiais didáticos e programas de ensino há ainda que se considerar o discurso docente que reforça essas relações de poder, perpetua e mantém essas dicotomias além de silenciar as diversidades (Ana Paula Oliveira Dos Santos; Bettina Heerdt 2023). Nesse sentido, destacamos o fato de que a escola não apenas reproduz esses estereótipos de gênero, mas os produz por meio da linguagem e dos materiais didáticos. Ressalta-se, nesse sentido, a urgência em romper com estruturas sexistas existentes e construir novas formas de pensamento, práticas pedagógicas e sociais que sejam mais condizentes com as demandas que se colocam na contemporaneidade.

2.2 ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Em síntese, esta revisão de literatura analisou a produção científica brasileira que trata das inter-relações entre trabalho residencial, gênero e docência. Na busca feita em bases eletrônicas foram identificadas 60 produções, entre as quais houve uma predominância de artigos (52,38%). As produções são majoritariamente empíricas (90,48%), destacando as experiências e práticas de sujeitos, em especial das professoras do ensino superior.

Em relação a região de origem, houve maior concentração de produções no eixo Sudeste – Sul, o que nos leva a refletir acerca da necessidade de programas de fomento às pesquisas nas outras regiões, bem como acerca da urgência em investigar as particularidades e especificidades dessas inter-relações nesses locais (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

Em relação a distribuição temporal, o número de publicações é relativamente pequeno, apesar de observarmos que, nos últimos cinco anos (2019-2023), houve uma intensificação no número de publicações, o que possivelmente está relacionado com a pandemia da Covid-19, que deu mais visibilidade ao tema.

No que se refere ao conteúdo das produções houve a formação de cinco classes distintas que de forma geral se inter-relacionam entre si e de forma

específica se subdividem em seus conteúdos. A primeira delas discute as implicações das dinâmicas de gênero na formação acadêmica e no exercício profissional de mulheres. A segunda trata da divisão sexual do trabalho na pandemia a partir: a) da sobrecarga de trabalho das professoras, em especial das que atuam no ensino fundamental, b) da desvalorização do trabalho docente relacionada a feminização da docência, e, c) a evasão escolar das meninas. Na terceira classe discute-se a responsabilização da mulher pelas tarefas residenciais e a sobrecarga física e mental oriunda da tríade “trabalho – estudo – casa”. Na quarta tem-se **os estereótipos de gênero presentes em materiais didáticos e em programas de ensino** como um entrave para a superação dos desafios apontados anteriormente. Por fim, na quinta classe apresentam-se as metodologias utilizadas nas pesquisas, sobretudo, a abordagem qualitativa que tem como instrumento de coleta as entrevistas semiestruturadas.

Em vias da finalização da revisão de literatura, apontamos algumas limitações observadas durante as análises: 1) carência na diversidade metodológica das pesquisas analisadas; 2) insuficiência na representação de diferentes contextos regionais e educacionais; 3) ausência de pesquisas relacionadas aos aspectos étnico-raciais e as mulheridades, que tragam reflexões sobre mulheres negras, pardas, indígenas, trans/travestis, considerando que as opressões sofridas por elas no trabalho, não incidem de forma homogênea sobre todas; 4) ausência de estudos comparativos das percepções masculinas e femininas sobre as inter-relações entre trabalho docente e residencial e das estratégias de desenvolvimento profissional; 5) falta de estudos que investiguem as experiências de mulheres com filhos pequenos, de maneira especial no que tange aos impactos dessa condição na formação acadêmica e na atuação profissional, e, 6) minoria de pesquisadores homens nas investigações relacionadas ao tema.

Ao analisar os avanços e as limitações apontadas ao longo deste capítulo concluímos que as pesquisas que tratam da inter-relação entre trabalho residencial, as dinâmicas de gênero e à docência não o fazem a partir de uma perspectiva interseccional, pois ainda não consideram as diferentes nuances de raça, classe e gênero que impactam e oprimem as mulheres, bem como de que maneira essas opressões se combinam e se entrecruzam. Nesse sentido, indicamos a necessidade de abordagens mais diversificadas, que considerem e discutam essas intersecções a fim de obtermos compreensões mais completas e aprofundadas das dinâmicas de

gênero, das suas relações com o trabalho residencial e dos impactos no exercício da docência. A questão que se coloca, portanto, é como pensar essas inter-relações em um sistema capitalista que tem suas raízes forjadas na opressão e superexploração histórica da mão de obra feminina?

3 TIRANDO O PÓ SOBRE A TEORIA - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Inicialmente, abordamos a Teoria das Representações Sociais, descrevendo seu surgimento, fundamentos e principais conceitos, como objetivação, ancoragem, as dimensões e abordagens teóricas. Em seguida, discutimos o tema gênero e a divisão sexual do trabalho, destacando a construção social das desigualdades, a sobrecarga e a saúde, a feminização do magistério e a relação entre trabalho residencial e a docência. A articulação entre a Teoria das Representações Sociais e as epistemologias feministas se dá na medida em que ambas permitem compreender como os conhecimentos são socialmente construídos. Enquanto as representações sociais possibilitam analisar como as professoras produzem e compartilham sentidos sobre a docência e o trabalho residencial em seu cotidiano, as epistemologias feministas contribuem para problematizar as relações de poder e as desigualdades de gênero que atravessam essas construções. Por fim, buscamos articular esses dois eixos, evidenciando como as professoras de Ciências constroem sentidos e experiências diante da sobreposição entre demandas profissionais e residenciais.

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO

A teoria das Representações Sociais (RS) surgiu em 1961 na França, através da obra de Serge Moscovici *“La psychanalyse, son image et son public”*. Este trabalho trouxe as primeiras ideias sobre as RS e causou surpresa aos meios acadêmicos devido a originalidade da abordagem que apresentava Moscovici. Ainda que inicialmente, a teoria de Moscovici permanecesse restrita ao seu laboratório (*Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales*) em Paris e a alguns pesquisadores da Europa como Claude Flament e Jean Claude Abric, no início dos anos 1980, a teoria das Representações Sociais ressurgiu com grande força, se tornando uma referência central na Psicologia Social (Angela Arruda, 2002).

A obra que deu início a teoria, trata-se da tese de doutorado de Moscovici que foi reorganizada. Nela, o autor traz reflexões de seu estudo sobre as opiniões de vários grupos sociais sobre a psicanálise. Pesquisa essa que foi desenvolvida por volta da década de 1950, em um período pós guerra, onde o desenvolvimento

psicologia social europeia encontrava-se interrompido, enquanto a psicologia social americana ascendia (Viviane Terezinha Koga, 2012).

Dulcinéia Beirigo de Souza (2005) pontua que fundamentarão construir o conceito das RS, Moscovici parte do conceito de Representações Coletivas de Émile Durkheim, empregado para explicar fenômenos como religião, mitos, ciência, bem como categorias de espaço e tempo, como conhecimentos que pertencem à sociedade, duram no tempo e se transformam em tradições.

Émile Durkheim ao trazer o termo “representações coletivas” tinha como objetivo diferenciar o pensamento social do pensamento individual, destacando que as representações coletivas não podem ser reduzidas à simples soma das representações individuais de cada membro de uma sociedade. Em outras palavras, elas não surgem apenas da multiplicação das ideias de cada pessoa, mas têm uma característica própria, que vai além daquilo que cada indivíduo pensa. Elas têm uma “força” própria e refletem a prioridade do social sobre o individual, ou seja, o impacto das estruturas e valores sociais sobre o pensamento dos indivíduos. Durkheim acreditava, inclusive, que a psicologia social deveria estudar como as representações são evocadas, excluídas, misturadas e diferenciadas, o que não foi realizado (Serge Moscovici, 2012).

As RS são definidas por Moscovici (2012), como entidades quase tangíveis, ou seja, não são um fenômeno abstrato e distante, pois circulam entre as pessoas através da fala, gestos, interações e tudo o que engloba a comunicação, se solidificando com o passar do tempo. Em outras palavras, podemos definir as representações sociais como construções de sentidos sobre determinados temas, feitas em determinado grupo social, ou seja, estão presentes no nosso dia-a-dia, como bem coloca o autor “a maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas” (Moscovici, 2012 p. 28). Já para Denise Jodelet (2001), as RS são sistemas que orientam nossa relação com o mundo e com os outros, organizando nossas ações e comunicações, elas também têm impacto em processos como a difusão de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a formação de identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as mudanças sociais.

O nascimento da teoria das representações sociais se deu em um contexto de mudanças devido à insatisfação com o modelo científico que valorizava os saberes científicos e desconsiderava o senso comum e as crenças culturais. Essa

insatisfação também afetou a Psicologia tradicional, que era positivista e individualista, promovendo um movimento para ressignificar a psicologia, com foco na cultura (SOUZA, 2005). Jodelet (2001) afirma que o senso comum se difere do conhecimento científico, mas ainda é um objeto a ser estudado tão legítimo quanto aquele que traz esclarecimentos sobre processos cognitivos (saber científico).

Para compreender o tipo de conhecimento que as representações sociais envolvem, a maneira como percebemos o mundo, Moscovici propõe que existem dois tipos de universos do pensamento na sociedade: os universos consensuais e os reificados. Os universos consensuais são formados pelas ideias do senso comum, sendo nesses espaços que as representações sociais surgem a partir das interações diárias, refletindo uma consciência compartilhada. Já os universos reificados estão ligados ao pensamento acadêmico e representam o campo das Ciências, que busca entender a realidade de maneira independente da nossa percepção (Arruda, 2002).

Quando pensamos em “representar” algo, isso reflete como um sujeito se relaciona com o objeto, que pode ser algo, alguém, pode ser físico, psíquico ou social, real ou imaginário, mas é imprescindível a existência do objeto para o “representar” (Jodelet, 2001).

Para estudarmos algo dentro das representações sociais é necessário que haja um fenômeno de representação social, um objeto que gere o interesse do sujeito, mas ao selecionar esse fenômeno, é importante saber que o objeto de pesquisa não fica estabelecido. Desde que concebemos a existência de um fenômeno até o investigarmos existe uma transformação, chamada de “construção do objeto de pesquisa”. Os objetos de pesquisa são menos complexos que os fenômenos, ou seja, estamos simplificando o fenômeno quando passamos a ter o objeto e essa simplificação acontece através da Teoria das Representações Sociais (Sá, 1998). O autor ainda afirma que a teoria não somente simplifica os fenômenos onde está sendo aplicada, ela também os organiza e facilita a sua compreensão.

Dentro das RS, é também importante se atentar para aquilo que se busca investigar é de fato um objeto de construção de representações sociais. De acordo com Sá (1998), para que uma representação social exista, o objeto precisa ser relevante socialmente e culturalmente para o grupo. Não faz sentido estudar a representação de algo se o grupo escolhido não tiver uma relação/ uma representação desse objeto. Além disso, nem todos os grupos têm representações sociais sobre o mesmo objeto. Algumas condições influenciam a emergência das

representações, como a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência, e essas condições podem variar entre grupos e objetos.

Sá (1998), ainda afirma que o pesquisador pode supor a existência de uma representação social, mas isso não significa que ela realmente exista, e concluir que não há representação social também é um resultado válido. Uma dificuldade surge quando um grupo fala sobre um objeto, mas não o representa socialmente, como em opiniões isoladas ou atitudes momentâneas. Neste caso, geram-se respostas artificiais, chamadas de pseudorepresentações, principalmente quando os participantes nunca haviam pensado sobre o assunto. A relevância do objeto é essencial para justificar a existência de uma representação social, pois o objeto precisa estar envolvido de maneira consistente na prática e comunicação do grupo. É importante que o pesquisador tenha certeza da existência do fenômeno e observe atentamente o cotidiano do grupo para identificar se o objeto é socialmente significativo.

Grupos que não se encontram fisicamente, podem compartilhar interesses e identidades comuns, mas esses grupos podem não cumprir os requisitos tradicionais das representações sociais, já que não estão envolvidos sistematicamente no cotidiano. No entanto, esses grupos podem ter representações sociais em relação aos mesmos objetos, devido aos contatos interpessoais que geram discussões e construções de significados coletivos.

3.1.1 Ancoragem E Objetivação

Segundo Moscovici, dois processos dão origem à representação social, sendo eles a **objetivação** e a **ancoragem**. A **objetivação** é o processo em que um conceito ou ideia se torna algo concreto por meio de uma imagem. Nesse processo, o termo "materialização" significa transformar algo que era apenas mental em algo mais palpável ou visível. É como se as ideias saíssem da mente e se tornassem algo real e fixo, algo que pode ser percebido externamente (Moscovici, 2012).

Jodelet (1984), afirma que para que ocorra a objetivação, existem três etapas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. Na **construção seletiva** existe a escolha de certos elementos ou informações de um contexto e essa seleção é feita com base em normas e valores culturais de um grupo, as pessoas escolhem e destacam certos aspectos da realidade, de acordo com o que é importante ou relevante para elas dentro de sua cultura e grupo social e

essa seleção pode ser influenciada por tradições, crenças e o que é socialmente aceito. Já na etapa da **esquematização estruturante**, após a seleção dos elementos, eles são organizados em uma estrutura, que Moscovici chama de "núcleo figurativo". Esse núcleo figurativo é um conjunto de imagens ou representações que, coletivamente, formam um complexo de ideias que representam algo importante para o grupo. Quando a sociedade aceita essas imagens e ideias como um "paradigma", elas se tornam comuns no discurso da sociedade. Isso significa que as pessoas passam a discutir e pensar sobre esses assuntos de forma padronizada, usando palavras e ideias relacionadas a esse paradigma. O que nos leva a **naturalização**, que é quando a ideia ou representação se torna extremamente aceita e incorporada e deixa de ser questionada. A imagem ou conceito se torna parte da realidade, sendo vista como algo concreto, verdadeiro e indiscutível, ou seja, a ideia se torna parte do cotidiano e da percepção das pessoas como se fosse algo natural e óbvio.

Os conteúdos e a estrutura das representações sociais são moldados também pela **ancoragem**, que pode agir de duas maneiras para garantir que as representações sejam incluídas no contexto social. Primeiro, a ancoragem conecta a representação e o objeto em uma rede de significados, o que ajuda a relacionar eles aos valores sociais e os torna mais ligados. Nesse processo, a ancoragem é fundamental para integrar a nova ideia ao sistema de conceitos que já existem, através da memória, fazendo com que o novo seja incluído no que já é conhecido (Moscovici, 2012). A ancoragem ou "enraizamento social da representação" (Alda Judith Alves-Mazzotti 2008, p. 29) "consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares" (Willen Doise, 2001 p. 15).

Por outro lado, a ancoragem também ajuda a tornar o conhecimento funcional, atribuindo valor a ele. Então a ancoragem está ligada à objetivação, ou seja, a naturalização das ideias faz com que elas passem a ser vistas como realidades concretas, fáceis de entender e aplicar nas ações do dia a dia. Além disso, a estrutura da representação social torna-se uma ferramenta para interpretar e entender a realidade, funcionando como uma teoria que orienta a percepção do mundo (Jodelet, 1984).

3.1.2 As Abordagens Das Representações Sociais

Buscando complementar os estudos iniciais de Moscovici, autores como

Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric trouxeram importantes contribuições teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da teoria das representações sociais, oferecendo diferentes formas de investigá-la. Dentre as diferentes perspectivas podemos citar a abordagem estrutural, a societal, a dimensional e a dialógica.

A **abordagem estrutural** foi proposta por Jean Claude Abric em 1976, concentra-se no conteúdo, na organização e na dinâmica das representações sociais, com destaque para a Teoria do Núcleo Central (TNC). Nessa perspectiva, a representação é formada por um núcleo rígido, de caráter mais abstrato, e por um sistema periférico, de natureza concreta e prática. Esses dois elementos se articulam em uma dinâmica em que significados, crenças e valores podem ser mantidos ou transformados, de acordo com os determinismos históricos, simbólicos e sociais de cada grupo. Essa abordagem enfatiza, sobretudo, o processo de objetivação (Sá, 1996).

Já a **abordagem societal** proposta por W. Doise vincula-se ao estudo das relações sociais, entendidas como tomadas de posição, inserção social e dinâmica, e das representações sociais. Nessa perspectiva, destaca-se o princípio da homologia estrutural, segundo o qual questões ligadas ao poder e à dominação social exercem influência direta sobre o senso comum. Essa abordagem também se relaciona ao estudo das ancoragens (Luiz Paulo Ribeiro; Maria Isabel Antunes Rocha, 2016).

De acordo com Jorge Vala e Paula Castro (2017), a **abordagem dialógica** proposta por Ivana Marková em 2003, entende que as representações sociais nascem sempre de uma relação entre três elementos: quem fala (o sujeito), com quem se fala (o outro) e sobre o que se fala (o objeto do diálogo). Por isso, os estudos nessa perspectiva dão atenção especial à maneira como as pessoas conversam, trocam ideias e constroem significados em conjunto. O objetivo é observar de forma detalhada como esses diálogos acontecem, como mudam ao longo do tempo e de que diferentes formas eles podem se manifestar.

Por fim, a **abordagem dimensional**, foi estudada e proposta Moscovici, e estabelece que as representações sociais se estruturam a partir de três dimensões, sendo elas a **informação**, a **atitude** e a **representação/imagem** (Sá, 1996).

A **informação** “tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (Moscovici, 2012). A informação envolve

a maneira como um grupo interpreta, organiza e armazena o conhecimento sobre algo. Esse conhecimento não é apenas o acúmulo de dados, mas a forma como o grupo constrói um sistema de significados que possibilita sua compreensão e aplicação no cotidiano. A organização dessa informação é fundamental para que o objeto social seja representado de maneira clara e compreensível dentro do grupo.

“Deduz-se que a **atitude** é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente seja a primeira” a aparecer (Moscovici, 2012). Segundo Alves-Mazzotti (2008) esta refere-se à postura ou posicionamento de um grupo em relação a um objeto social, ou seja, como os membros desse grupo se posicionam emocionalmente e cognitivamente em relação ao fenômeno em questão, o que pode ser de maneira positiva ou negativa.

A atitude envolve os julgamentos, as opiniões e os sentimentos que as pessoas têm sobre o objeto, influenciando diretamente como elas o percebem e o interagem com ele. Essa dimensão não se resume a uma simples opinião, ela é composta por uma disposição mais profunda, que pode ser positiva, negativa ou neutra, e que está ligada a fatores culturais, históricos e sociais. A atitude também é uma forma de orientação global do grupo em relação ao objeto representado, sendo frequentemente orientada por valores e crenças compartilhadas dentro daquele grupo.

Luísa Pedroso de Lima (2000), fala que as atitudes podem ainda estar dotadas de três características, sendo elas a direção (favorável ou desfavorável), a intensidade (oposição entre posições extremas e fracas) e a acessibilidade. A direção refere-se ao fato de a atitude ser favorável ou desfavorável. A intensidade diz respeito à força da posição: por exemplo, duas pessoas podem ser favoráveis à despenalização do consumo de drogas, mas uma pode ter uma posição mais radical (defendendo a despenalização de todas as drogas), enquanto a outra tem uma posição mais moderada (defendendo apenas as drogas leves). A acessibilidade, por sua vez, é a probabilidade de a atitude ser automaticamente ativada na memória quando a pessoa se depara com o objeto relacionado a essa atitude.

A **representação** ou **imagem** “nos remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (Moscovici, 2012). Alves-Mazzotti (2008), diz que a dimensão da representação nos leva à ideia de uma imagem ou modelo social, com um conteúdo claro e restrito das afirmações que mostram um

aspecto específico do objeto que está sendo representado. A dimensão da representação é basicamente como as pessoas formam imagens ou ideias sobre algo em suas mentes. Essas imagens são formadas com base nas experiências e no conhecimento de cada um. Então, a dimensão da representação é essa maneira de como entendemos e interpretamos as coisas ao nosso redor, com uma ideia clara, mas limitada, de um aspecto específico daquele objeto ou conceito.

Optamos por utilizar nesta pesquisa a abordagem dimensional das representações sociais, pois ela permite compreender de forma mais ampla como as professoras de Ciências constroem sentidos sobre o impacto das atividades residenciais em sua docência. Essa abordagem ajuda a identificar não apenas o que elas sabem sobre o tema, mas também como se posicionam diante dele e como o representam em seu cotidiano. Dessa maneira, torna-se possível analisar de forma mais clara as relações entre trabalho residencial, gênero e a prática docente.

Moscovici (2012), ao desenvolver a teoria da influência das minorias ativas, chama atenção para a força que pequenos grupos podem ter na produção de mudanças sociais. Diferente da maioria, que tende a reforçar a conformidade e o que já está posto, a minoria ativa se caracteriza pela persistência, pela coerência em suas ações e pelo posicionamento autônomo diante das pressões sociais. Essa postura provoca um certo desconforto, um conflito cognitivo que leva a repensar práticas e valores naturalizados, abrindo espaço para a inovação e para novas formas de compreender a realidade. O autor aponta ainda que a transformação ocorrida a partir dessa influência nem sempre é imediata ou visível, mas pode acontecer de maneira lenta, em um processo de conversão silenciosa, que reconfigura concepções coletivas e permite avanços importantes. No contexto desta pesquisa, essa perspectiva ajuda a pensar como professoras de Ciências, ao exporem as contradições entre o trabalho docente e as demandas residenciais, podem ser compreendidas como minorias ativas. Quando tensionam a divisão desigual do trabalho e questionam as expectativas de gênero que recaem sobre elas, essas mulheres provocam fissuras naquilo que está naturalizado, invisibilizado, abrindo caminhos para ressignificar tanto a prática docente quanto os sentidos e significados de ser mulher e professora em nossa sociedade.

3.2 GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:

3.2.1 Sexo, Gênero E Construções Sociais

Como lembra Simone de Beauvoir (1970), na biologia, costuma-se definir machos e fêmeas como dois tipos de indivíduos que, dentro de uma mesma espécie, se distinguem em função da reprodução. Essa diferenciação não é universal, nem necessária, já que existem espécies que se reproduzem por métodos assexuados, como por partenogênese ou que apresentam hermafroditismo.

A biologia não consegue justificar ontologicamente a divisão sexual e nem a evolução comprova a superioridade de um sistema reprodutivo sobre outro. A separação dos sexos aparece, como um fato casual e não essencial. Contudo, historicamente, essa divisão foi utilizada e explicada por mitos e suposições científicas, frequentemente atribuindo um papel inferior, de passividade e submissão a mulher. Embora a ciência tenha avançado na compreensão da reprodução, o papel dos sexos ainda é interpretado através de visões culturais e filosóficas. Assim, a significação concreta do ser “fêmea” pode ser compreendida ao se analisar sua realidade vivida, não por explicações biológicas ou metafísicas abstratas, femininas ou neutras, com a adequação dessa palavra, buscava-se enfatizar que as distinções entre homens e mulheres não são naturais, mas construídas socialmente (Joan Wallach Scott, 1995).

Pensando para além da biologia que cerca a distinção de gênero e sexo “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social [...] sobre as características biológicas” (Guacira Lopes Louro, 1997, p. 6). A autora enfatiza que, embora a biologia tenha um papel na formação dos corpos sexuados, já a identidade de gênero vai além disso, como colocado anteriormente.

Judith Butler (2019) apresenta o conceito de performatividade de gênero, compreendido como o conjunto de gestos, expressões, normas sociais e formas de linguagem que se relacionam aos papéis de homem e de mulher. Esses códigos são produzidos e reproduzidos nas interações e práticas discursivas de uma determinada sociedade. Assim, as identidades de gênero se constituem a partir da interpretação e da repetição desses códigos sociais. Compreender que o gênero é

uma construção social e não uma consequência direta da biologia é essencial para refletir sobre os espaços que historicamente foram destinados às mulheres. As ideias naturalizadas de que a mulher seria mais apta ao cuidado, à afetividade e à vida residencial não apenas sustentaram estruturas patriarcais, mas também justificaram, por muito tempo, a exclusão de mulheres dos espaços públicos e produtivos.

3.2.2 Divisão Sexual Do Trabalho

Essas construções sociais anteriormente citadas influenciaram diretamente o modo como as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho, quase sempre em posições subordinadas, informais e mal remuneradas. Ao analisar a trajetória da participação feminina nas atividades produtivas, é necessário reconhecer como os papéis de gênero, construídos social e historicamente, moldaram e ainda moldam as oportunidades, as desigualdades e os desafios enfrentados por elas no mundo do trabalho.

Ainda que inferiorizada e desvalorizada, a participação da mulher no trabalho não é um evento recente. Na sociedade ocidental, até mesmo antes da revolução industrial as mulheres já desempenhavam papéis cruciais dentro das atividades agrícolas, artesanais e também no âmbito residencial. Segundo Macedo (1985, apud Cíntia Maria Teixeira, 2009) no período que antecedeu a Revolução Industrial, o trabalho feminino era comumente executado em pequenas propriedades rurais e oficinas têxteis, geralmente, em um regime que primava a colaboração de toda a família, e com o crescimento do uso das máquinas, temos ainda um aumento da divisão sexual do trabalho. Teixeira (2009) afirma que com a chegada das máquinas, o trabalho foi dividido: alguns homens ficaram com as funções que exigiam conhecimento técnico, enquanto as mulheres, foram colocadas em cargos simples e apesar das mulheres nesse momento passarem a trabalhar fora de casa, ocupando espaços que antes não eram alcançados por elas, estavam alocadas em funções de baixo reconhecimento e pouca remuneração em relação às funções designadas aos homens.

Teixeira (2009) destaca que na Primeira Guerra Mundial, as mulheres trabalhavam em fábricas e no campo, mas recebiam pouco ou apenas comida em troca do trabalho e mesmo com esse esforço, a sociedade ainda via essas atividades como uma “ajuda” e não como prova da capacidade feminina. Segundo

Françoise Thebaud, Georges Duby e Michele Perrot (1991) após o início da primeira guerra, as mulheres já eram 40% da mão de obra e em menos de um ano depois elas já representavam aproximadamente 80% desta, exercendo funções de enfermeira, camponesas e comerciantes, além de atividades dentro da indústria têxtil. A guerra serviu como estopim para os mitos da mulher salvadora, cuidadora e consoladora mais do que comprovou as capacidades femininas.

Segundo Bruschini (1988), no final do século XX, o trabalho foi dividido em dois espaços: o privado, marcado pela esfera domiciliar, que ficou para as mulheres, e o público, ocupado pelos homens. Essa separação reforçou a divisão entre os papéis de gênero: os homens faziam o trabalho fora de casa, que era pago e valorizado, enquanto as mulheres cuidavam da casa, dos filhos e da maternidade, sem receber nada por isso. Mesmo com mudanças advindas da Revolução Industrial, das guerras mundiais e da modernização, as condições de trabalho não melhoraram.

O termo “divisão sexual do trabalho” nasce na França, por volta da década de 1970, destacando o trabalho residencial como invisível e não remunerado, desde então passa a ser compreendido de duas formas: primeira é quando se observa como homens e mulheres estão distribuídos no mercado de trabalho, nas profissões e como se dividem nas tarefas residenciais, mostrando as diferenças e desigualdades entre eles. A segunda busca mostrar que essas desigualdades não são casuais, mas sim sistemáticas, resultado de processos sociais que organizam e hierarquizam as atividades de acordo com o sexo, criando um sistema de gênero (Hirata e Kergoat, 2007).

A divisão sexual do trabalho de acordo com as mesmas autoras, é a forma de divisão do trabalho social fundamentada pelas relações sociais entre os sexos, sendo também um fator importante para a sobrevivência da relação social entre estes. Ela tem como fundamento dois princípios de organização: o princípio da separação (trabalho dito feminino e trabalho dito masculino) e o princípio hierárquico (trabalho masculino vale mais que o feminino). Essa concepção é observada na maioria das sociedades conhecidas e deriva da legitimação da ideologia naturalista, que associa gênero apenas ao fato biológico do sexo. Nessa lógica, as práticas sociais são reduzidas a funções atribuídas a homens e mulheres, tratadas como se fossem resultado inevitável da natureza da espécie.

Para além disso, Engel e Pereira (2015) destacam que a organização social do trabalho residencial e de cuidado no Brasil evidencia como não só o gênero, mas também raça se articulam na manutenção de hierarquias. As autoras mostram que, historicamente, as mulheres negras foram associadas ao servir e ao cuidar, tanto no período escravista quanto na contemporaneidade, o que revela que a divisão sexual do trabalho não pode ser entendida sem considerar o atravessamento do marcador racial. Essas mulheres foram vinculadas simbolicamente à ideia de aptidão natural para tais funções, o que culmina na sua exploração. Essa herança se reflete no presente: em 2009, de acordo com o IPEA (2011), 21,8% das mulheres negras ocupadas atuavam como trabalhadoras do lar, contra 12,6% das mulheres brancas, sendo que as negras representavam 61% da mão de obra feminina no setor. Mesmo com maiores níveis de escolaridade, permanecem concentradas em áreas ligadas ao cuidado, como enfermagem e serviço social, de menor prestígio e remuneração. Além disso, recebem salários inferiores e têm menos acesso à formalização quando comparadas às trabalhadoras brancas

3.2.3 TRABALHO RESIDENCIAL, CUIDADO E INVISIBILIDADE

Para Silvia Federici (2019), o trabalho residencial se difere dos demais por se tratar de uma manipulação e violência capitalista disseminada amplamente a uma classe. No sistema capitalista o trabalhador sofre exploração e apresenta uma relação mistificada com o capital e tem a falsa sensação de justiça ao receber o salário. Mas ainda, o salário é uma forma de reconhecimento prestado que permite negociações a respeito de seus termos e valores, recebê-lo significa que você faz parte de um contrato social, onde não se trabalha por gostar ou por ser uma aptidão que nasce naturalmente, mas por ser a única maneira sob a qual você pode viver, apesar de explorado. De tal modo, você não se define por esse trabalho, pode mudar de área várias vezes traçando seu objetivo entre o trabalho que deve fazer e a quantidade de dinheiro que irá receber por este.

Nesse sentido, o trabalho formal difere-se do trabalho residencial ao fato deste ter sido imposto às mulheres e transformado em uma atribuição natural, vinda da “natureza feminina”, o que não permite que este seja visto como trabalho, e seja sempre uma atividade não remunerada, o que vem a calhar ao capitalismo, que nos convence de que se trata de uma habilidade natural e inevitável que nos traz plena satisfação, para que nós, mulheres, aceitássemos trabalhar de graça (Federici,

2019). A não remuneração do trabalho residencial é uma forte arma para que este nunca seja visto como um trabalho, impedindo que mulheres lutem contra ele, exceto quando fazem isso dentro de suas casas, onde a sociedade costuma ridicularizá-lo ou ignorá-lo, sem ceder ao seu peso social. Nesse processo, as reivindicações femininas são desqualificadas e frequentemente psicologizadas, tratadas como problemas individuais em vez de expressão de uma posição estrutural de opressão, de modo que as mulheres deixam de ser vistas como trabalhadoras lutando por direitos e passam a ser rotuladas como “mal-amadas” ou “reclamonas”, o que diminui a importância política de suas demandas (Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, 1976).

Se Federici (2019) evidencia como o trabalho residencial foi naturalizado e transformado em uma atribuição feminina não remunerada, ocultando seu caráter produtivo, é importante observar que a invisibilidade não recai apenas sobre as tarefas materiais. Para além da dimensão física, o cuidado exige também um investimento emocional e relacional, frequentemente esperado das mulheres tanto no espaço privado quanto no público. Nesse sentido, Juliana Andrade Oliveira (2012) chama atenção para o fato de que determinadas atividades são socialmente consideradas “apropriadas” às mulheres justamente por estarem associadas ao trabalho emocional e ao “*care work*”, ou seja, tarefas que envolvem acolhimento, afeto, escuta e atenção ao outro. A autora evidencia que essa vinculação não é neutra, mas resultado de um processo social que naturaliza determinadas emoções como femininas e, por isso, menos racionais, menos importantes e de menor valor social.

Assim, a presença majoritária de mulheres em setores como a educação, a saúde, os serviços sociais e os serviços residenciais não pode ser vista apenas como escolha individual ou “vocação”, mas como efeito da construção histórica que associa o feminino ao cuidado e à disponibilidade afetiva. Ainda que tais atividades exijam habilidades complexas, como a capacidade de gerenciar emoções próprias e alheias em contextos de interação face a face, elas permanecem invisibilizadas e desvalorizadas, por serem compreendidas como uma extensão natural do papel feminino desempenhado no espaço privado (Oliveira, 2012).

Essa desvalorização se conecta diretamente ao princípio hierárquico da divisão sexual do trabalho (Hirata; Kergoat, 2007), segundo o qual o trabalho dito

masculino vale mais que o dito feminino, garantindo às mulheres inserções precárias, mal remuneradas e socialmente secundarizadas. Como destaca Oliveira (2012), ao mesmo tempo em que a sociedade demanda das mulheres uma disposição afetiva constante, transforma esse investimento emocional em algo que não é reconhecido como trabalho, mas como expressão espontânea da feminilidade, reforçando, assim, o caráter estrutural da desigualdade de gênero no mundo do trabalho.

3.2.4 Sobrecarga E Saúde

Como já dito anteriormente, a mulher se inserir como participante ativa do mercado de trabalho, não significa que o homem se insere da mesma forma na esfera domiciliar, para Hirata e Kergoat (2007) estar no mercado de trabalho para a mulher é uma tarefa “a mais” pois se dá concomitante ao acúmulo das atividades residenciais, as maternais e outras sucessivamente, o que vai gerar para esta, uma dupla ou até tripla jornada de trabalho. As mulheres vivenciam uma pressão social constante para corresponder a múltiplas expectativas simultâneas, sendo frequentemente cobradas a alcançar sucesso profissional, exercer a maternidade de forma exemplar e ainda atender a padrões estéticos rigorosos. Essa idealização de uma mulher sempre eficiente, que não demonstra cansaço ou vulnerabilidade, tende a produzir impactos significativos na saúde mental feminina, podendo resultar em sofrimento psíquico silencioso, ansiedade e esgotamento (Thalita Julia Aguiar Silva Santos; Suenya Talita de Almeida, 2026).

Santos e Almeida (2026), ainda afirmam que a sobrecarga associada às múltiplas demandas atribuídas às mulheres tende a produzir um conjunto de sentimentos, como exaustão, ansiedade, sensação de insuficiência e, frequentemente, culpa por não corresponder plenamente às expectativas culturais relacionadas às responsabilidades residenciais. Nesse contexto, observa-se que, ao mesmo tempo em que a sociedade exalta a imagem idealizada da mulher capaz de conciliar todas as esferas da vida, também naturaliza o cansaço e o esgotamento femininos, os tratando como consequências esperadas do sucesso, em vez de reconhecer que são um reflexo de uma organização social desigual.

Saffioti (2015), nos fala que buscar o equilíbrio entre as múltiplas jornadas exercidas pela mulher é um desafio contraditório, elas precisam estar sempre disponíveis profissionalmente e altamente produtivas, e também precisam ser mães e donas de casa impecáveis. Segundo a autora, essa dinâmica mostra quão

precária e desafiadora é a vida feminina, uma vez que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada pela redistribuição das responsabilidades relacionadas ao trabalho reprodutivo. Como consequência, configura-se uma jornada contínua de trabalho, em que o espaço residencial deixa de representar descanso e passa a constituir também um local de intensificação das demandas laborais (Santos; Almeida, 2026).

Segundo Paloma de Souza Pinho e Tânia Maria de Araújo (2002), as mulheres têm apresentado, com maior frequência, transtornos mentais comuns, caracterizados por sintomas como fadiga, esquecimentos, insônia, irritabilidade, dificuldade de concentração e dores de cabeça. Esses sinais costumam afetar a funcionalidade cotidiana, comprometendo o desempenho nas relações familiares, sociais e também no trabalho. De modo geral, as mulheres manifestam níveis mais elevados de angústia psicológica quando comparadas aos homens. No estudo realizado pelas autoras, que analisou 774 mulheres, observou-se que 34,3% apresentavam elevada sobrecarga de afazeres residenciais, sendo essa condição mais frequente entre aquelas com idade entre 21 e 35 anos. Os resultados também indicaram associação linear positiva entre sobrecarga residencial e transtornos mentais, ou seja, quanto maior a sobrecarga de atividades residenciais, maior a ocorrência desses transtornos. A pesquisa mostrou que mulheres com alta sobrecarga de trabalho residencial e renda de até um salário mínimo apresentam maior prevalência de transtornos mentais. Ou seja, com essa pesquisa, podemos entender que a sobrecarga residencial, associada à desvalorização do trabalho feminino, contribui para o adoecimento, enquanto escolaridade e atividades de lazer influenciam positivamente a saúde psicológica e a qualidade de vida.

A sobrecarga feminina não se limita apenas à execução física das tarefas residenciais, mas também envolve uma dimensão mental relacionada à organização e à gestão do cotidiano familiar, mesmo quando algumas atividades são compartilhadas ou delegadas, frequentemente permanece sob responsabilidade das mulheres o planejamento das rotinas, a antecipação das necessidades da família, o controle de horários, a organização das tarefas e a garantia de que todas as demandas do lar sejam atendidas (Nerea Blanco, 2019). A autora afirma que esse conjunto de responsabilidades constitui o que tem sido denominado de carga mental, caracterizada por um esforço cognitivo contínuo e, muitas vezes, invisível, que exige atenção constante e mobilização permanente para que o funcionamento

da vida residencial seja mantido, dessa forma, além da sobrecarga física decorrente da realização das atividades residenciais, muitas mulheres também vivenciam uma sobrecarga mental significativa, uma vez que permanecem responsáveis por coordenar e supervisionar o conjunto das tarefas residenciais e de cuidado, mesmo quando participam ativamente do mercado de trabalho.

Nesse contexto, observa-se que a sobreposição de responsabilidades profissionais, residenciais e de cuidado pode contribuir para a intensificação das demandas cotidianas vivenciadas por muitas mulheres. Para além da realização das tarefas em si, a necessidade constante de organizar, planejar e acompanhar o funcionamento da vida residencial pode representar também um esforço mental significativo. Dessa forma, a literatura tem indicado que a sobrecarga associada às múltiplas responsabilidades atribuídas às mulheres pode se relacionar a diferentes repercussões em sua saúde e bem-estar, especialmente quando se consideram as desigualdades ainda presentes na divisão das atividades residenciais e de cuidado.

3.2.5 Feminização Do Magistério

Para Amanda Oliveira Rabelo (2006) a feminização do magistério não se limita ao número crescente de mulheres atuando na educação, mas envolve também a forma como a docência é concebida socialmente, quase sempre ligada a atributos considerados femininos e, por isso, marcada por um processo contínuo de desvalorização e desprofissionalização. Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre os fatores que sustentam essa feminização e as consequências que dela decorrem.

Durante um longo período, a educação foi um solo onde só pisavam homens. Os alunos eram do sexo masculino e esses eram ensinados por religiosos, (como padres e jesuítas) e por outros homens que estudavam e eram contratados por pessoas com melhores condições financeiras para serem tutores (Denice Barbara Catani, 2000). Rabelo, *et al* (2006) revelam que após a Revolução Francesa, a mulher passa a ser vista como responsável pela educação de seus filhos, passando a assumir esse papel social específico. Contudo, sua entrada no magistério não eliminou as desigualdades de gênero presentes na escola, que já estavam profundamente arraigadas. Pelo contrário, o discurso de uma suposta igualdade disfarçada reforçou a desvalorização feminina, atribuindo às mulheres um “dom

natural” ligado à moral e ao cuidado, considerado inadequado para funções públicas. Assim, elas permaneceram restritas à esfera privada e limitadas socialmente (Alessandra Arce, 2002). Ainda de acordo com Rabelo (2006), a associação da atividade da docência com um dom/vocação feminina, tem relação com a capacidade feminina de gerar vida, maternar e consequentemente educar e socializar seus filhos, dessa forma, a mulher deveria levar essa “habilidade” para a docência.

No Brasil, Maria Teresa de Assunção Freitas (2000) afirma que durante a colonização, os portugueses introduziram padrões de comportamento sustentados pelo patriarcado. Ao longo dos anos esses sistemas se intensificaram com o avanço do sistema capitalista. Nesse contexto, a mulher foi gradualmente associada ao papel de educadora dos filhos, posição que não surgiu de forma imediata, mas como resultado de um processo de dominação. Subjugada pela autoridade do pai, do marido e pelas normas estabelecidas pelos homens. Para Rabelo (2007) não se exigia da mulher uma formação ampla, bastava que tivesse noções básicas de leitura, escrita e aritmética para cumprir as responsabilidades ligadas ao lar.

Após a independência do país, o ensino passou a ser pensado como gratuito e acessível a todos, ao menos nos projetos e nas leis. Foi nesse momento que também se abriu espaço para as mulheres, que até então tinham acesso restrito à educação religiosa em conventos e recolhimentos. Assim, começaram a surgir as primeiras oportunidades para o ingresso feminino no magistério primário. Como a coeducação não era aceita e os professores precisavam ser do mesmo sexo que os alunos, esse cenário acabou criando um espaço de profissionalização para as mulheres, ao mesmo tempo em que sua própria instrução avançava. Essa possibilidade de alcançar a instrução vinha com a justificativa de ampliar as habilidades maternas, havia uma grande diferença curricular no que era ensinado a ambos os gêneros, o ensino passado as mulheres se referiam mais a bordados e agulhas do que a sua instrução técnica. (Cristina Bruschini; Tina Amado, 1988, p. 5)

De acordo com Safiotti (1976), apesar de abrir portas, a entrada da mulher na docência se dá em meio a muitas injustiças. A mulher só era admitida na escola primária e não existia a possibilidade de haver alunos e professores de sexos opostos. Em consonância a isso a diferença entre os currículos educacionais femininos e masculinos era parte decisiva na discrepância salarial, ou seja, ensinar geometria era motivo de boa remuneração, porém as mulheres não tinham acesso a

aulas de geometria, fazendo que as docentes recebessem menos que seus colegas homens.

O ensino primário tinha ainda o acesso muito limitado, apesar que a lei redigisse que esse fosse gratuito e para todos, as escolas eram poucas e de baixa qualidade, assim, somente as mulheres pertencentes a elite tinham acesso à educação nesse período.

No século XIX, surgem as primeiras escolas preparatórias para professores (escolas normais), e apesar de receberem os dois sexos, com o passar do tempo apresentavam frequência majoritariamente feminina. Essas mestras, ao se formarem, dirigiam-se às poucas vagas existentes para o ensino primário de garotas ou eram contratadas como professoras particulares nas residências ou fazendas de famílias ricas. Como o ensino secundário tinha caráter preparatório para o nível superior, ainda proibido às mulheres, as escolas normais surgiram como uma alternativa. Esse modelo, vinculado ao ensino primário e marcado pela profissionalização, tornou-se uma das poucas formas de continuidade dos estudos femininos. Assim, atendia tanto às mulheres que de fato seguiriam a carreira docente quanto àquelas que buscavam apenas ampliar sua formação geral antes do casamento (Cristina Bruschini; Tina Amado, 1988, p. 5).

Embora a docência seja marcada pela feminilização e sua decorrente desvalorização social, Arlete dos Santos Oliveira (2009) destaca que ela não se apresenta como um espaço homogêneo para todas as mulheres. Para as mulheres negras tornar-se professora significou romper com um histórico de vinculação quase exclusiva a funções de cuidado. De tal modo, a inserção dessas mulheres na escola e no magistério representou uma conquista frente às barreiras impostas pelo racismo estrutural, que, ao longo do tempo, restringiu suas possibilidades de ascensão social.

Falar sobre gênero requer o entendimento de que este não se refere apenas ao que é dito como sexo “feminino” ou “masculino”. O gênero vai muito além, ele se baseia em construções sociais e históricas, se moldando de acordo com a cultura a qual está submetido, o tempo e a sociedade. Assim como afirma Joan Scott (1995), as pessoas ao tentar fixar um único sentido as palavras têm diante de si uma causa perdida, pois as palavras têm uma história, ou seja, carregam significados que variam conforme o contexto, a cultura, a época e o uso que as pessoas fazem delas, o que torna impossível controlar completamente seu significado.

A partir da década de 1970, a palavra "gênero" passou a ser usada por mulheres pensadoras feministas para se referir às relações sociais entre os sexos, de uma maneira que rejeitava o determinismo biológico. Antes disso, "gênero" era um termo usado, principalmente, na gramática para classificar palavras como masculinas ou femininas e para indicar gênero literário ou textual.

3.2.6 Perspectiva Interseccional

A compreensão de gênero somente a partir da construção social e cultural que define papéis, comportamentos e expectativas atribuídos a homens e mulheres nos traz uma visão restrita, que não dá conta da complexidade das desigualdades sociais. Faz-se necessário ter um olhar interseccional sobre o assunto. Para Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), a interseccionalidade é uma forma de entender como diferentes aspectos da nossa identidade, como gênero, raça, classe social, idade, etnia, orientação sexual ou condição física, se cruzam e influenciam a maneira como vivemos.

Hill Collins e Bilge (2020), mostram que essas categorias não atuam separadas, mas se combinam, sobrepõem e afetam tanto as oportunidades quanto as dificuldades que cada pessoa enfrenta em seu dia a dia. É, portanto, uma ferramenta para explicar a complexidade das experiências humanas e das relações sociais. Para as autoras, apesar de muitas vezes ignoradas, as relações interseccionais de poder afetam diversos aspectos da vida social. Assim, ao articular a interseccionalidade ao debate, é possível compreender que as desigualdades de gênero não se manifestam de maneira homogênea entre todas as mulheres. A naturalização da docência como uma profissão feminina e o trabalho residencial como responsabilidade das mulheres são atravessadas por outros marcadores, como classe social, raça, idade e etnia, que configuram experiências distintas.

A exemplo do trabalho com o cuidado, temos a contratação de prestadoras de serviço como secretárias do lar e babás. Essas prestadoras de serviços são em sua maioria pertencentes a classes sociais mais baixas, estão, muitas vezes, envolvidas em outras atividades remuneradas no mercado e dispõem de pouco tempo para cuidados internos e, muitas vezes, dependem da troca de favores entre conhecidos para atender às necessidades da reprodução social. Essa organização social gera consequências para as famílias, e principalmente para as mulheres de classe baixa, pois apesar de todas sofrerem com a desigualdade de gênero, são as mulheres mais

pobres que vão atender a demanda do mercado de trabalho, deixando suas escolhas profissionais limitadas, sendo submetidas a jornadas exaustivas do trabalho residencial remunerado e o de suas próprias casas (Cíntia Engel; Bruna C. J. Pereira, 2015).

Se, por um lado, a profissão docente abriu novas perspectivas, permitindo a reconstrução de uma identidade positiva em contraste com a posição historicamente subalternizada. Por outro, o acesso de mulheres negras ao magistério ainda é atravessado por desigualdades raciais e institucionais que limitam sua presença, especialmente em níveis de ensino mais valorizados (Oliveira, 2009). Assim, a análise interseccional revela que as desigualdades de gênero, raça e classe não se dissociam, mas se articulam para definir quais mulheres podem ser reconhecidas como educadoras e em quais espaços, evidenciando que a escola também reproduz, ainda que de forma distinta do trabalho residencial, hierarquias sociais e raciais persistentes. (Oliveira, 2009)

4 COMO LIMPAMOS A CASA? - METODOLOGIA

Este capítulo organiza-se em duas partes. A primeira discute o uso das entrevistas como instrumento de coleta de dados, destacando a escolha pelas entrevistas semiestruturadas e sua relação com os objetivos da pesquisa. A segunda apresenta o percurso metodológico, contemplando a aplicação do questionário sociodemográfico, os cuidados éticos e os procedimentos de análise empregados.

4.1 ABORDAGEM E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A metodologia de coleta de dados escolhida foram as entrevistas, que são definidas por Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1993), como conversas que têm um objetivo específico e ocorrem em contextos sociais definidos. Segundo os mesmos autores, as entrevistas são divididas em dois tipos principais: o primeiro, chamado de entrevista diagnóstica, com o objetivo de identificar e diagnosticar características da população investigada, diferente do segundo tipo, as entrevistas de estudo, que são o foco deste trabalho, estas têm como objetivo a pesquisa e a coleta de dados, onde ela é empregada para explorar um tema, validar hipóteses, aprofundar um assunto ou investigar áreas ainda desconhecidas. Nas quais o entrevistado participa voluntariamente, sem expectativas de receber ajuda ou benefícios diretos.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, definida por Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) como uma estratégia metodológica voltada para a obtenção de informações e conhecimentos sobre determinado problema, seja com a finalidade de buscar respostas, confirmar hipóteses ou identificar novos fenômenos e suas possíveis relações. Essa modalidade envolve a observação direta de fatos e acontecimentos em seu contexto natural, a coleta de dados pertinentes e o registro de variáveis consideradas relevantes para posterior análise. Ainda, a pesquisa de campo se faz através de algumas fases, que se iniciam com a pesquisa bibliográfica, a qual possibilita compreender o estado atual do problema, identificar estudos já realizados e construir um referencial teórico inicial, além de auxiliar na definição das variáveis e no planejamento da investigação. Em seguida, determina-se a amostra representativa e as técnicas de coleta de dados. Antes da aplicação, é necessário definir também os procedimentos de registro e análise (Marconi; Lakatos, 2003).

Uma pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de compreender

significados, percepções e experiências a partir de observações e análise de discursos, priorizando a profundidade em detrimento da generalização. Já a pesquisa quantitativa baseia-se na mensuração de variáveis e no tratamento estatístico dos dados, visando à objetividade e à generalização dos resultados. Quando ambas as abordagens são articuladas no mesmo estudo, tem-se a pesquisa quali-quantitativa ou de métodos mistos, que combina procedimentos qualitativos e quantitativos para ampliar a compreensão de fenômenos complexos (John Creswell; Vicki Plano Clark, 2015). Neste trabalho, observa-se a utilização desta abordagem mista, uma vez que foram utilizadas entrevistas, que fornecem dados de natureza qualitativa, mas também foram consideradas informações sociodemográficas das participantes, que foram tratadas quantitativamente para caracterizar o grupo estudado.

Quando se faz uma pesquisa onde visa-se a utilização de entrevistas, é necessário averiguar qual tipo de entrevista se encaixa melhor no contexto a ser pesquisado. Existem três tipos de entrevistas, as estruturadas, as não estruturadas e as semiestruturadas. A entrevista estruturada usa um questionário fixo, com todas as perguntas já definidas antes da aplicação, e a entrevista transcorre seguindo esse roteiro, sem mudanças ou improvisos. Já a entrevista não estruturada ou aberta é usada para explorar um tema de forma mais ampla, sem perguntas fixas. O entrevistado tem liberdade para falar e detalhar suas ideias em uma conversa interferindo o mínimo possível, atuando mais como ouvinte. Já a entrevista semiestruturada mistura perguntas abertas e fechadas, permitindo que o entrevistado fale livremente, mas dentro de um roteiro prévio. O pesquisador conduz a conversa de forma flexível, podendo acrescentar questões quando necessário (Valdete Boni; Sílvia Jurema Quaresma, 2005).

O uso de entrevistas semiestruturadas nesta pesquisa justifica-se pela possibilidade de conciliar direcionamento e flexibilidade na coleta de dados. Esse formato garante que os temas centrais sejam abordados por meio de um roteiro prévio, ao mesmo tempo em que possibilita às participantes abertura para exporem livremente suas experiências, percepções e significados. Dessa forma, amplia-se a profundidade e a riqueza das informações obtidas, favorecendo a compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

A escolha da utilização das entrevistas semiestruturadas fundamenta-se também na Teoria das Representações Sociais, que compreende que os significados

que construímos sobre o mundo são partilhados e produzidos nas interações do dia a dia. Segundo Rafael Celestino da Silva e Márcia de Assunção Ferreira (2012), ao trabalhar com entrevistas no campo das RS, é importante que o roteiro seja construído com atenção a alguns elementos: a) as perguntas devem ser organizadas de forma a irem do mais concreto para o mais abstrato (observar roteiro no apêndice C) partindo do cotidiano vivido pelas participantes e avançando para reflexões mais amplas e simbólicas que pedem mais opiniões, sentimentos e julgamentos. Essa progressão é essencial para criar um ambiente de confiança, favorecendo a expressão espontânea das representações; b) outro elemento a ser considerado foi a necessidade de abordar as condições de produção das representações, ou seja, compreender quem é o sujeito, de onde fala e como sua vivência social, cultural e profissional influencia suas percepções.; c) além disso, deve-se buscar acessar o campo estruturado das representações, por meio de perguntas que evidenciem atitudes, valores e significações atribuídas ao objeto, elementos que estruturam a representação; d) também deve ser considerada a zona muda das representações, composta por conteúdos não verbalizados pelos sujeitos por serem contrários às normas sociais ou do grupo; para acessá-la, são utilizadas técnicas como a substituição ou diminuição da pressão social (perguntando, por exemplo, o que “outras pessoas” pensam), e por fim, e) evita-se perguntas de definição direta, priorizando aquelas que favorecem julgamentos de valor, possibilitando captar o caráter afetivo-cognitivo das representações. Assim, a construção do roteiro visou articular teoria e prática, possibilitando o mapeamento das representações sociais em sua complexidade.

Ghiglione e Matalon (1993) nos trazem que a entrevista pode sofrer algumas interferências quando pensada pelo viés do entrevistado, como aspectos **culturais, mnemônicos, cognitivos, motivacionais e conjunturais**. Os fatores **culturais** estão relacionados ao contexto social, linguagem e comportamentos verbais e não-verbais, na pesquisa. As concepções sociais de gênero e divisão de tarefas residenciais são fortemente moldadas pelo contexto social em que as professoras estão inseridas, estas podem ter diferentes visões sobre a divisão de tarefas residenciais dependendo de seus contextos familiares e sociais, que refletem padrões culturais da região ou da situação em que estão inseridas.

Os fatores **mnemônicos** se referem à capacidade do entrevistado de recordar informações passadas, sujeitas a transformação na memória (redução,

dramatização, etc.), na pesquisa, pode ocorrer que uma professora lembre apenas de momentos específicos em que conseguiu equilibrar bem as tarefas residenciais e profissionais, mas "esquecer" ou minimizar a lembrança de situações em que a sobrecarga residenciais prejudicou suas atividades escolares, fazendo com que ela diga que sempre conseguiu planejar suas aulas e corrigir provas a tempo, sem mencionar momentos de estresse ou atrasos, porque essas memórias podem ser emocionalmente desconfortáveis ou porque ela deseja passar uma imagem socialmente correta, de eficiência e produtividade. Essa seletividade pode influenciar o relato, especialmente quando o tema envolve aspectos pessoais que tocam na autoestima ou na imagem que a pessoa deseja projetar.

Já os fatores **cognitivos**, se relacionam ao conhecimento do tema e as percepções/emocionalidades associadas e à relação com o entrevistador vão moldar as respostas, ou seja, o nível de compreensão das professoras sobre os conceitos de gênero, divisão de tarefas impactará diretamente suas respostas. Professoras de diferentes níveis de ensino (fundamental, médio, graduação e pós-graduação) podem ter níveis variados de familiaridade com esses conceitos, influenciando como refletem sobre a relação entre o contexto residencial e o profissional. Se o vocabulário ou as perguntas da pesquisa forem complexas, isso pode limitar a profundidade das respostas. Quando os autores mencionam os fatores motivacionais, estão falando sobre a necessidade de preservar a autoestima ou a imagem social, o que influencia o que a pessoa escolhe compartilhar na entrevista, especialmente sobre temas delicados como a divisão de tarefas residenciais e concepções de gênero, as entrevistadas podem sentir-se motivadas a dar respostas socialmente desejáveis, alinhadas com normas de igualdade de gênero, especialmente se perceberem que as respostas serão avaliadas e julgadas. Por outro lado, se o tema for percebido como pouco relevante ou desconfortável, elas podem evitar respostas honestas ou detalhadas. A motivação para colaborar também será influenciada pelo interesse pessoal no tema.

Os **fatores conjunturais**, por sua vez, são fatores externos e contextuais que influenciam as respostas durante uma entrevista, como a relevância do tema no momento da pesquisa, o nível de envolvimento do entrevistado com o assunto e mudanças recentes no contexto social ou profissional dele. Esses fatores podem afetar a profundidade e a sinceridade das respostas, dependendo de quão pertinente o tema é para o entrevistado naquele momento ou das circunstâncias que

ele está vivendo, moldando assim as informações compartilhadas durante a entrevista.

Para lidar bem com esses fatores tão decisivos para a pesquisa, é necessário adotar uma abordagem cuidadosa e flexível. No caso dos **fatores culturais**, devemos estar atentos às diferentes perspectivas e linguagens que as entrevistadas podem trazer, garantindo que as questões sejam formuladas de forma inclusiva e compreensível. Quanto aos **fatores mnemônicos**, é importante entender que as memórias podem ser seletivas ou distorcidas, por isso, usar técnicas que estimulem a recordação detalhada e, se possível, estimular uma elaboração detalhada das respostas, induzindo a entrevistada a trazer mais detalhes. Em relação aos **fatores cognitivos**, é necessário adaptar as perguntas ao nível de conhecimento da entrevistada, proporcionando explicações claras quando necessário. Para os **fatores motivacionais**, criar um ambiente de confiança e transparência, onde a entrevistada se sinta confortável para responder sem pressões sociais, é fundamental. Por fim, para os **fatores conjunturais**, devemos ser sensíveis ao contexto em que a pesquisa ocorre, reconhecendo que mudanças na realidade das entrevistadas podem influenciar suas respostas, e ajustar a abordagem conforme o momento e as circunstâncias. Dessa forma, conseguimos mitigar possíveis distorções e obter dados mais precisos e representativos.

Desse modo, o uso das entrevistas mostra-se coerente com os objetivos deste trabalho. Por meio dessa técnica, busca-se acessar as representações sociais das participantes, fundamentais para a compreensão da divisão das tarefas residenciais e de seus impactos no exercício da docência. Ademais, pretende-se identificar as concepções de gênero que atravessam essas vivências, possibilitando uma análise ampliada das relações entre trabalho docente e residencial.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

4.2.1 Instrumentos Para Coleta De Dados

O presente estudo utilizou o recurso de questionários sociodemográficos e entrevistas. O roteiro das entrevistas (Apêndice - C) foi elaborado considerando tópicos relevantes ao tema, tais como a divisão de tarefas residenciais, as influências de gênero percebidas pelas entrevistadas e os impactos no exercício da docência. Visando atingir os aspectos do referencial teórico sobre entrevistas semiestruturadas dentro das RS citados no tópico anterior, a entrevista realizada

nessa pesquisa se dividiu em quatro partes principais: A primeira parte, com três perguntas é chamada de concreto, nela as perguntas partem do cotidiano e começa-se a construir a confiança com a entrevistada, essas perguntas investigam a rotina diária das participantes, com foco na realização dos afazeres residenciais, na divisão dessas tarefas entre os membros da casa e na percepção de equilíbrio ou desigualdade nessa distribuição. A segunda parte, com duas perguntas, é chamada de abstrato, onde vemos reflexões mais amplas e simbólicas das participantes sobre o assunto, as perguntas buscam compreender como os papéis de gênero influenciam a sobrecarga das mulheres nos trabalhos residenciais e como expectativas sociais recaem sobre elas, especialmente no contexto da docência.

A terceira parte, chamada de repercussões, com quatro perguntas, visa analisar as condições de produção das representações, isto é, identificar quem é o sujeito, qual o seu contexto de fala e de que maneira sua vivência social, cultural e profissional influencia suas percepções. A quarta parte, composta por quatro perguntas é denominada de zona muda, utiliza a técnica da substituição, permite que a entrevistada expresse opiniões socialmente “polêmicas” como se fossem de outras pessoas e procuram estimular reflexões mais críticas e sinceras sobre a divisão do trabalho residencial, as experiências de conciliar vida profissional e pessoal, além de explorar a percepção das entrevistadas quanto ao papel da escola na discussão das desigualdades de gênero.

Esse roteiro foi precedido por um questionário sociodemográfico (Apêndice - B) que possui 11 perguntas e tem como objetivo coletar informações sociodemográficas, como idade, raça/cor, estado civil, composição familiar, identidade de gênero, orientação sexual, filhos, nível de formação, segmento de ensino em que atua e carga horária de trabalho.

Esse questionário sociodemográfico era composto inicialmente pelo termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar que os participantes de uma pesquisa estejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, garantindo que a participação seja voluntária e consciente (BRASIL, 2012). Para a presente pesquisa houve duas etapas distintas, em que foram usados dois instrumentos de coletas de dados, a primeira etapa acontece com o uso de um questionário sociodemográfico e a segunda com o emprego da entrevista semiestruturada.

4.2.2 Participantes E Procedimentos Para Coleta De Dados

Para a presente pesquisa, foram convidadas a participar professoras ligadas a área de Ciências, abrangendo profissionais dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior da cidade de Ponta Grossa/ PR. Dentre os critérios de inclusão, o único é ser professora de ciências atuante na Educação Básica ou no Ensino Superior.

As participantes foram convidadas a participar da pesquisa através do compartilhamento de questionário online, com o de ferramentas sociais como o *Facebook*, o *Instagram* e o *Whatsapp*, o convite continha o seguinte texto e imagem:

FIGURA 2: Convite para participação de questionário



Fonte: ChatGPT/DALL·E, 2025

“ATENÇÃO PROFESSORAS DAS ÁREAS DA CIÊNCIA!”

Caso a resposta seja positiva te convido a participar da pesquisa de mestrado vinculada ao PPGECEM da UEPG, intitulada "Da Lousa à Louça: Representações

Sociais de Professoras de Ciências sobre o Impacto das Atividades Residenciais no Exercício da Docência".

Sua contribuição será muito valiosa e não levará mais que 5 minutos.

<https://forms.gle/R2eghqfqUBPAaHWcA>"

Após responder ao questionário sociodemográfico, as professoras que assinalaram a opção de que estavam dispostas a participar da etapa seguinte que seria a entrevista, foram contactadas individualmente via *Whatsapp* para agendamento das entrevistas, que foram realizadas de forma remota, via *Google Meet*, no mês de julho de 2025, e tiveram duração em média de 15 minutos. Houve 37 respostas ao questionário e dessas, 17 foram convidadas para a entrevista.

A presente pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos em pesquisa com seres humanos exigidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, garantindo o respeito à dignidade, à autonomia e à vulnerabilidade dos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado nº 7.489.412, emitido em 06 de abril de 2025, vinculado ao CAAE nº 87233825.8.0000.0105.

Foi assegurada a liberdade de escolha e a decisão consciente dos indivíduos, por meio de um processo de consentimento livre, esclarecido e devidamente registrado. Além disso, foram avaliados os potenciais riscos e benefícios envolvidos, com o compromisso de maximizar os benefícios, minimizar os riscos e evitar quaisquer danos previsíveis.

A relevância social da pesquisa foi considerada, a fim de garantir o equilíbrio justo entre os interesses individuais e coletivos e assegurar que a pesquisa contribua para o avanço do conhecimento e para o bem-estar humano. Com a autorização verbal das participantes, as entrevistas foram gravadas (somente voz) para fins de transcrição e análise. A gravação foi feita com o auxílio do celular e a transcrição realizada pelo site [TurboScribe](#) e posteriormente revisada pela pesquisadora.

4.2.3 Análise De Dados

A análise do questionário sociodemográfico foi realizada com a finalidade de caracterizar o perfil das participantes da pesquisa e contextualizar os dados produzidos nas entrevistas. Inicialmente, as respostas foram organizadas e sistematizadas em planilha, contemplando informações como formação, etapa de

atuação (Educação Básica ou Ensino Superior), tempo de docência, carga horária de trabalho e organização das atividades residenciais.

Já os dados da entrevista foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), que segundo a própria autora, é um método de investigação que busca descrever e interpretar conteúdos de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa ou qualitativa, envolvendo três etapas principais: pré-análise (organização e seleção do material a ser estudado), exploração do material (categorização e codificação das informações) e tratamento dos resultados (análise e interpretação dos dados). Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas para identificar padrões, significados e inferências latentes em discursos, documentos e outros textos.

A análise de conteúdo auxilia a compreensão dos dados obtidos através do *software* IRaMuteq (acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009. Esse *software* possibilita uma ampla análise de dados textuais, abrangendo desde procedimentos básicos, como a lexicografia fundamental para cálculo de frequência de palavras, até técnicas avançadas, como a classificação hierárquica descendente e as análises de similaridade (Camargo; Justo, 2013).

De tal modo, ele permite uma análise ampla e detalhada do conteúdo das entrevistas, uma vez que é um *software* de análise textual e estatística lexical que permite explorar grandes volumes de texto de forma quantitativa e qualitativa. Dentre suas funcionalidades, temos a Análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para agrupar trechos textuais por temas, e a criação de nuvens de palavras.

Sendo assim, nesta pesquisa, o IRaMuTeQ é utilizado como um recurso para organizar o material das entrevistas, agrupando os segmentos de texto em classes a partir das palavras que aparecem com maior frequência e em associação. Essas classes não são compreendidas como resultados finais, mas como um primeiro recorte, que orienta o olhar analítico da pesquisadora. A partir dessa organização inicial, realiza-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), com leitura cuidadosa e aprofundada dos trechos que compõem cada classe. É nesse processo que os sentidos são construídos e interpretados, sempre em diálogo com os objetivos do estudo e com o referencial teórico adotado.

Para a construção do banco de dados utilizado no IRaMuTeQ, as entrevistas foram transcritas integralmente, realizando-se a retirada de vícios de linguagem e da

fala do entrevistador, de modo a manter apenas o conteúdo relevante das participantes. Em conformidade com as regras do *software*, palavras compostas ou expressões que possuíam sentido conjunto foram unidas por meio de underline (ex.: “escola_pública”). Além disso, cada entrevista foi organizada em um único arquivo de texto, estruturada por linhas de comando iniciadas com asteriscos, que identificavam o sujeito e suas variáveis (estado civil, possui filhos, nível de formação, se está estudando no momento, segmento da educação em que atua e carga horária semanal exercida). Esse preparo garantiu que o *corpus* estivesse adequado para o processamento estatístico e textual pelo *software* IRaMuTeQ.

5 O QUE HÁ DEBAIXO DO TAPETE?

5.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS PARTICIPANTES

Após análise do questionário e TCLE, foram obtidas informações sociodemográficas que são divididas em três blocos: 1) **informações pessoais**, incluindo faixa etária, raça, estado civil, gênero e orientação sexual, maternidade, quantidade e faixa etária de filhos, e com quem as participantes moram; 2) **informações sobre a formação acadêmica** composta pelo nível de escolaridade, se estas estão estudando no momento e o que estudam, e, por fim, 3) **atuação profissional**, composta pelo segmento de ensino em que atuam e a carga horária semanal docente. O questionário foi respondido por 37 professoras.

5.1.1 Informações Pessoais

Sobre a idade das participantes, foram dadas sete faixas etárias a priori no questionário para definir a idade das participantes, e as respostas obtidas estão organizadas na tabela 2:

TABELA 2 - Faixa etária das participantes

Faixa etária	Número de respostas
Menos de 18 anos	0
18 a 24 anos	2
25 a 34 anos	10
35 a 44 anos	13
45 a 54 anos	9
55 a 64 anos	3
65 anos ou mais	0

Fonte: a autora, 2025

A maioria das participantes (31,5%) possuem idade entre 35 e 44 anos seguida pela faixa de 25 a 34 anos (27%), a de 45 a 54 anos vem a seguir (24,1%). Já as faixas etárias de 55 a 64 anos (8,1%) e a de 18 a 24 anos (5,4%) apresentam menor número de respostas. As categorias menos de 18 anos e 65 anos ou mais não tiveram nenhuma marcação. A pesquisa contemplou, em sua maioria, mulheres em idade considerada mediana, situadas entre 25 e 54 anos. Não houve participação de mulheres mais jovens, com menos de 18 anos, nem de mulheres mais velhas, acima de 65

anos, o que se deve ao fato de menores de idade ainda não possuírem formação e as professoras acima de 65 anos já estarem aposentadas. A pesquisa sociodemográfica buscou investigar a identificação racial das participantes de acordo com a classificação do IBGE e os resultados obtidos estão na tabela 3:

TABELA 3 - identificação racial das participantes

Raça	Número de respostas
Preta	1
Parda	6
Branca	30
Indígena	0
Amarelo	0
Prefiro não responder	0

Fonte: a autora, 2025

Em relação a raça, a maioria das participantes (81,1%) afirmaram serem mulheres brancas, seis (16,2%) afirmaram serem pardas e apenas uma participante (2,7%) afirmou ser uma mulher preta. As opções indígena e amarelo não obtiveram respostas. A predominância de mulheres brancas entre as participantes pode estar relacionada às características dos espaços em que a pesquisa foi divulgada, como grupos de professoras em aplicativos de mensagens, páginas de programas de pós-graduação e perfis de universidades em redes sociais, bem como perfis pessoais de pessoas envolvidas com a pesquisa. A baixa participação de mulheres não brancas nesta pesquisa ainda levanta questionamentos sobre a ocupação e a permanência desses grupos nos espaços acadêmicos. A pouca representatividade encontrada pode refletir não apenas o alcance da pesquisa, mas também as desigualdades históricas no acesso de mulheres pretas e pardas a esses ambientes.

Para evidenciar o estado civil das participantes, foram obtidas as respostas observadas na tabela 4:

TABELA 4 - Estado civil das participantes

Estado civil	Número de respostas
Solteira	4
Casada ou em união estável	30
Divorciada	1
Viúva	0
Prefiro não responder	0

Fonte: a autora, 2025

No que se refere ao estado civil, a maioria das participantes (81,1%) declararam-se como casadas ou em uma união estável, seguidas pelas participantes que se dizem solteiras (10,8%) e a minoria, diz divorciada (8,1%). A opção viúva não obteve respostas.

Sobre gênero, 100% das participantes são mulheres, sendo 36 mulheres cisgênero e uma transgênero. Com relação à orientação afetivo-sexual podemos observar as respostas na tabela 5:

TABELA 5 - Orientação afetivo-sexual das entrevistadas:

Orientação afetivo-sexual	Número de respostas
Heterossexual/afetivo	32
Homossexual/afetivo	2
Bissexual/afetivo	2
Assexual	0
Pansexual/afetivo	1
Prefiro não responder	0

Fonte: a autora, 2025

A maioria das participantes (86,5%) declararam-se heterossexuais-afetivas, duas bissexuais-afetivas (5,4%), duas homossexuais afetivas (5,4%) e uma participante declarou-se pansexual-afetiva. Não houve respostas para a opção assexual.

Com relação a maternidade, vinte e uma participantes (56,8%) são mães e 16 (43,2%) não tem filhos. Com relação a quantidade de filhos tem-se a tabela 6, apresentada abaixo

TABELA 6 - quantidade de filhos por participante

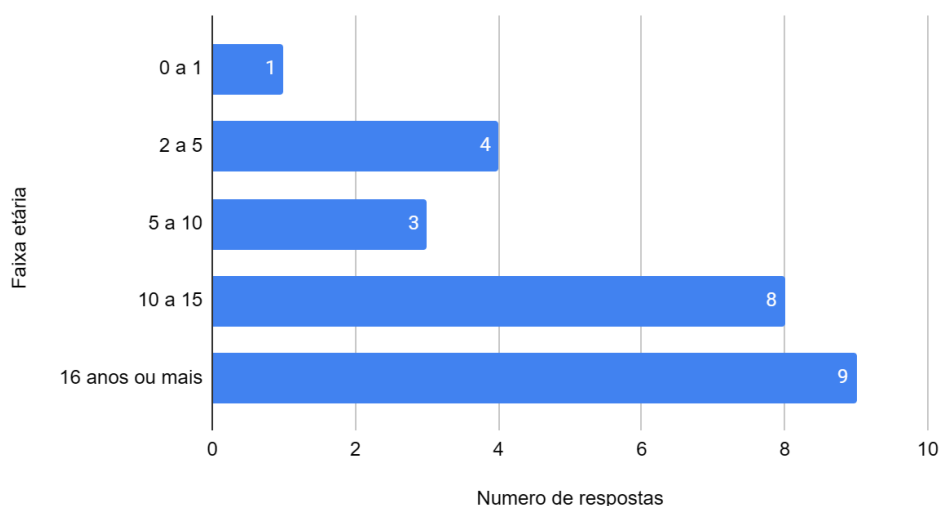
Quantidade de filhos	Número de respostas
1	10
2	10
3	1
4	0
5	0
6 ou mais	0

Fonte: a autora, 2025

Das que possuem filhos, 47,6% tem apenas um filho, outras 47,6% afirmam ter dois filhos e 4,7% possuem 3 filhos. Nenhuma das participantes alega ter quatro filhos ou mais. Com relação a idade dos filhos, foi disponibilizado as faixas etárias, para que as participantes marcassem quantas opções fossem necessários (em caso de mais de um filho), as respostas obtidas estão organizadas no gráfico 1, apresentado a seguir:

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos filhos das participantes

Numero de respostas versus Faixa etária



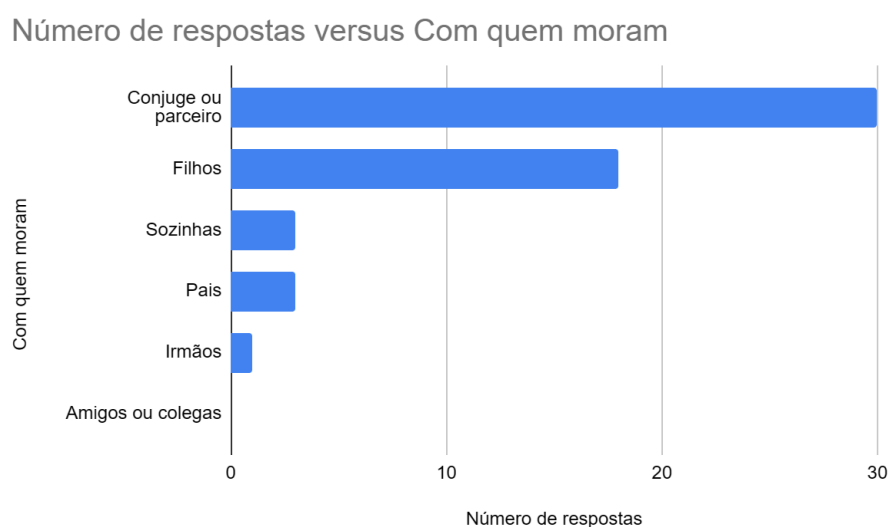
Fonte: a autora, 2025

A faixa etária mais comum é de 16 anos ou mais (24,3%), em seguida, a faixa etária de 10 a 15 anos (21,6%), ou seja, a maioria das professoras que possuem filhos, estes já não são mais crianças pequenas, são adolescentes ou estão próximo de sair do período da infância. A faixa de 2 a 5 anos (10,8%) e a faixa de 5 a 10

anos (8,1%) concentrou o menor número de professoras. Por fim, a faixa de 0 a 1 ano é a menos representativa, com apenas 1 resposta (2,7%). Portanto, as mulheres participantes, em sua maioria, são mães de filhos maiores, adolescentes ou pré-adolescentes

Para definir com quem as participantes moram, elas poderiam assinalar mais de uma das opções fornecidas no questionário, e foi obtido o seguinte resultado apresentado pelo gráfico 2:

GRÁFICO 2 - Com quem moram as participantes:



Fonte: a autora, 2025

Das 37 mulheres participantes, a maioria mora com o cônjuge ou parceiro(a) (81,1%), seguida por aquelas que vivem com os filhos (48,6%). Um grupo menor declarou morar sozinha (8,1%) e com os pais (8,1%), enquanto aquelas que vivem com irmãos constituem o menor grupo (2,7%).

5.1.2 Formação Acadêmica:

Com relação ao nível de formação profissional das participantes, podemos observar as respostas obtidas na tabela 7, apresentada a seguir:

TABELA 7 - Nível de formação profissional das participantes:

Nível de formação	Número de Respostas
Graduação	2
Especialização	14
Mestrado ou PDE	12

Doutorado	5
Pós-doutorado	4

Fonte: a autora, 2025

A maior parte das participantes (37,8%), possui especialização, seguido pelas profissionais que possuem mestrado ou PDE³ (32,4%), depois pelas que possuem doutorado (13,5%), enquanto (10,8%) têm pós-doutorado. Por fim, a menor parcela, (5,4%), tem somente graduação.

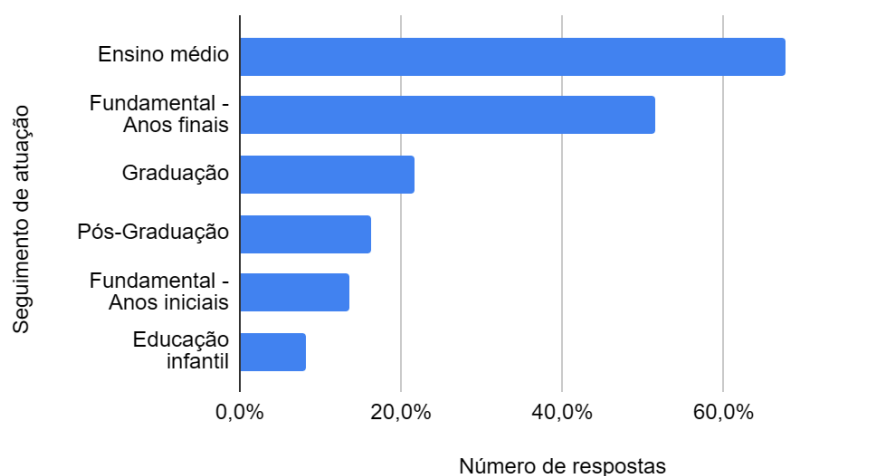
Vinte participantes (54,1%) afirmam estar estudando no momento, enquanto dezessete professoras (45,9%) disseram que não estão estudando. Das que estão estudando, a maioria (6) afirma estar cursando mestrado ou PDE, seguidas pelas que afirmam estar fazendo curso de especialização (4) doutorado (2). Outras (3) fazem formação continuada da SEED, seguidas pelas que estão cursando outra graduação (3) e uma afirma ainda estudar por conta própria para melhorar suas aulas e pesquisas.

5.1.3 Atuação Profissional

Sobre o segmento de ensino em que as participantes atuam, elas poderiam marcar quantas opções fossem necessárias dentro das oferecidas e o resultado obtido pode ser observado no gráfico 3, abaixo:

GRÁFICO 3 - Segmento de atuação das participantes

Número de respostas versus Seguimento de atuação



Fonte: a autora, 2025

³ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política de formação continuada destinada a professores da rede estadual do Paraná, não sendo uma iniciativa de âmbito nacional.

Das participantes, 25 atuam no ensino médio, (67,6%). Em seguida, o segundo segmento com mais atuações é o de anos finais do ensino fundamental, com 19 pessoas (51,4%). A graduação é o terceiro segmento, com 8 pessoas (21,6%). Já a pós-graduação conta com 6 pessoas (16,2%), enquanto os anos iniciais do ensino fundamental têm 5 pessoas (13,5%). Por fim, o segmento com menos atuações é a educação infantil, com 3 professoras (8,1%).

Sobre a carga horária de trabalho docente semanal, podemos observar as respostas obtidas na tabela 8, apresentada abaixo:

TABELA 8 - Carga horária semanal das participantes:

Carga horária semanal	Número de Respostas
Menos de 20h	1
20h	3
30h	4
40h	21
Mais de 40h	8

Fonte: a autora, 2025

A maioria das participantes (56,8%), trabalha 40h semanais. Em segundo lugar, a carga horária tem-se as professoras que trabalham mais de 40h semanais (21,6%), seguida pelas que trabalham 30h semanais (10,8%), e a minoria trabalha 20h semanais (8,1%) ou menos de 20h semanais (2,7%).

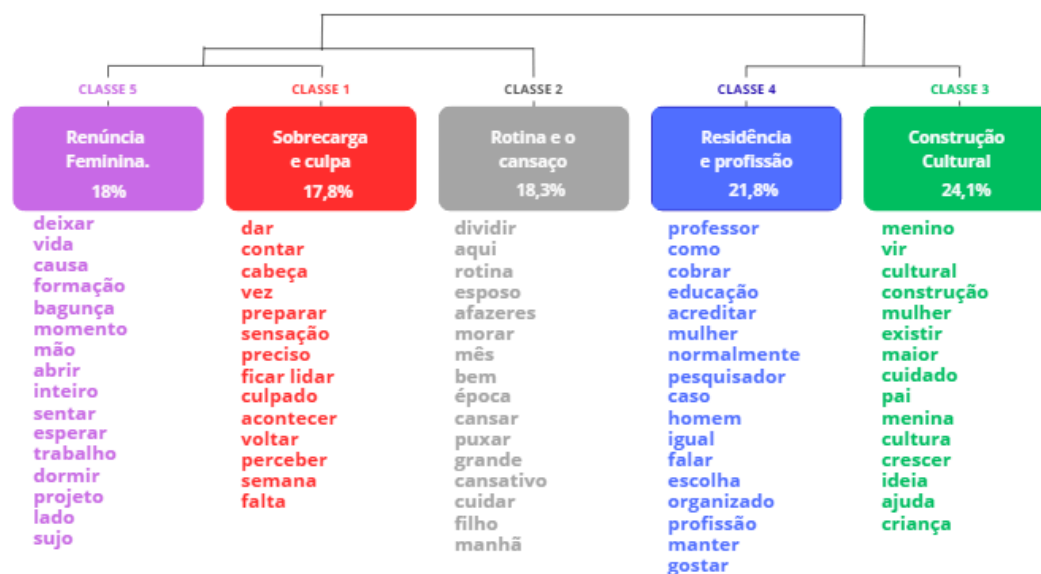
5.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS

Nessa parte da pesquisa, são apresentados os resultados obtidos por meio da análise realizada com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, cuja utilização possibilita o tratamento e a interpretação de dados textuais de forma sistemática e rigorosa. Inicialmente, será exposta a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite a organização do *corpus* em classes lexicais, em seguida, será apresentada a Nuvem de Palavras, recurso visual que sintetiza graficamente a frequência dos vocábulos mais utilizados. Esses recursos oferecem uma visão abrangente e aprofundada dos dados, contribuindo para a interpretação das representações sociais que emergem no contexto investigado.

5.2.1 Classificação Hierárquica Descendente

Com base na metodologia descrita por Camargo e Justo (2013), o dendograma deve ser lido de cima para baixo. No dendograma da Classificação Hierárquica descendente, podemos observar que o *corpus* textual composto pela transcrição das 17 entrevistas, gerou cinco classes distintas, e essas sofreram uma divisão que opõe as classes 5, 1 e 2 às classes 3 e 4; na segunda partição, as classes 5 e 1 se opõem à classe 2 e em uma terceira partição a classe 1 se opõem à classe 5. Podemos observar a CHD na figura 3:

FIGURA 3 - CHD das entrevistas



Fonte: a autora, 2026

A classe 5 (18%) evidencia a **renúncia feminina**, marcada por termos como “deixar”, “vida”, “formação”, “abrir mão” e “esperar”, que expressam o adiamento da vida dessas professoras. Deixar para depois, trata-se de um processo em que projetos pessoais e profissionais vão sendo postergados diante das demandas da casa e da maternidade. Nesse sentido, Federici (2019) contribui ao problematizar a naturalização capitalista do trabalho residencial como “aptidão feminina” não remunerada, produzindo uma sensação falsa de realização que leva as mulheres a priorizarem o lar em detrimento do desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional. Tal dinâmica ilustra a hierarquia temporal da divisão sexual do trabalho discutida por Hirata e Kergoat (2007), na qual o princípio de separação sexual do trabalho consome a “vida inteira” da mulher.

Desse modo, “projeto”, “momento” e “formação” são continuamente deslocados para depois, enquanto a “bagunça” e o “sujo” assumem centralidade e urgência. Mostra-se, assim, o trabalho emocional invisível que Oliveira (2012) associa à permanência no espaço residencial, no qual o cuidado afetivo é naturalizado como extensão da feminilidade. O estudo intelectual, por sua vez, aparece como algo secundário. Observa-se, então, uma renúncia que não se apresenta, necessariamente, de forma explícita ou dramática, mas que se materializa no cotidiano: sentar depois, deixar para amanhã, esperar um momento que quase nunca chega. Essa classe foi comum ao discurso de todas as professoras entrevistadas, o que demarca a forte ocorrência dos fenômenos acima na vida das mulheres.

A próxima classe a ser analisada é a classe 1 (17,8%) representada pela cor vermelha, ela fala sobre a **sobrecarga e culpa** sentida pelas mulheres professoras que participaram da pesquisa. Essa classe evidencia a dimensão mais subjetiva da sobrecarga vivenciada pelas mulheres. De acordo Hirata e Kergoat (2007), a inserção das mulheres no mercado de trabalho não implicou a redistribuição das atividades residenciais, fazendo com que muitas delas passem a acumular responsabilidades profissionais, residenciais e de cuidado. Essa classe apresenta forte associação com o discurso da Sujeita 10, professora do ensino médio, homoafetiva, casada e sem filhos. Em sua narrativa, a dimensão psicológica dos “acúmulos” aparece de forma bastante marcada.

Embora ela e a esposa afirmem dividir as tarefas, é ela quem se percebe como aquela que “precisa” arrumar a casa, preparar o almoço e “dar conta” de tudo antes de se dedicar aos estudos, especialmente quando permanece mais tempo em casa. Sua fala explicita o monitoramento interno característico da classe 1: ela compara situações “não é a mesma coisa deixar de fazer algo porque estava trabalhando fora”, hierarquiza atividades e entende que o estudo “pode esperar”. Quando sente que não consegue render em casa, desloca-se para a universidade como forma de escapar, ainda que momentaneamente, das demandas da casa.

Nessa experiência, o trabalho intelectual realizado no espaço residencial não é reconhecido, nem por ela mesma, como trabalho legítimo. Descansar ou priorizar os estudos aciona a sensação de dívida com a casa. Assim, materializa-se a lógica de responsabilidade permanente e culpa que estrutura o léxico dessa classe.

Nesse cenário, a sobrecarga não se manifesta apenas na execução das tarefas, mas também na necessidade constante de administrá-las. Os termos presentes na classe, como “contar”, “preparar”, “ficar” e “lidar”, indicam justamente esse processo contínuo de organização e gestão das atividades do cotidiano residencial. Tal dinâmica dialoga com a noção de carga mental discutida por Blanco (2019), segundo a qual, mesmo quando algumas tarefas são compartilhadas ou delegadas, permanece sob a responsabilidade das mulheres o planejamento das rotinas, a antecipação das necessidades da família e o acompanhamento do funcionamento da vida residencial. Dessa forma, a gestão do lar passa a exigir um esforço cognitivo permanente, que muitas vezes permanece invisível, mas que sobrecarrega e adocece.

Além disso, a presença de termos como “culpado”, “sensação”, “preciso” e “voltar” sugere que essa responsabilidade constante pode produzir sentimentos de insuficiência e autocobrança. Como discutido por Santos e Almeida (2026), as múltiplas expectativas sociais direcionadas às mulheres, relacionadas ao trabalho, à maternidade e à organização da vida residencial, tendem a gerar sentimentos de exaustão, ansiedade e culpa quando não é possível corresponder plenamente a essas demandas. Nesse sentido, a classe analisada revela que, mesmo diante da sobrecarga de tarefas e jornadas, muitas mulheres continuam assumindo para si a responsabilidade pelo bom funcionamento da casa, o que contribui para a intensificação das pressões cotidianas.

Assim, essa classe permite compreender que a divisão desigual das atividades residenciais não se expressa apenas na quantidade de tarefas realizadas, mas também na dimensão mental e emocional associada à organização do cotidiano familiar, evidenciando como a sobrecarga pode se manifestar tanto no plano prático quanto no plano subjetivo da experiência feminina.

Na sequência, a classe 2 (18,3%), representada pela cor cinza, retrata a **Rotina e o cansaço** sentidos pelas participantes. Essa classe também é comum a todas as professoras participantes da pesquisa, ou seja, seu conteúdo é unanimidade entre elas. Os termos “rotina”, “afazeres”, “cuidar”, “filho” e “manhã” remetem à dimensão cotidiana da manutenção da vida residencial, evidenciando a repetição constante (rotina) de tarefas relacionadas ao cuidado da casa e da família. Conforme discutem Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho estrutura-se a partir do princípio da separação entre atividades socialmente

consideradas femininas e masculinas, sendo as tarefas ligadas ao cuidado e à esfera residencial historicamente atribuídas às mulheres. Nesse sentido, a recorrência dessas palavras no discurso das participantes sugere a permanência dessa lógica na organização do cotidiano familiar, na qual o cuidado com os filhos e a gestão dos afazeres residenciais continuam fortemente vinculados à experiência feminina. Vale ressaltar que as mulheres participantes, em sua maioria, são mães de filhos maiores, adolescentes ou pré-adolescentes. Esse dado é relevante, pois indica que a maior parte das professoras não se encontra na fase de cuidado intensivo da primeira infância, período em que as demandas de cuidado tendem a ser mais intensas e dependentes, o que pode influenciar a forma como percebem e vivenciam a sobrecarga relacionada às atividades residenciais.

Ao mesmo tempo, a presença dos termos “dividir” e “esposo” indica que essas atividades aparecem nas narrativas acompanhadas de tentativas de compartilhamento ou de negociação das responsabilidades nas relações com os parceiros. Ainda assim, a centralidade dos afazeres residenciais reforça aquilo que Federici (2019) discute ao tratar do trabalho residencial: atividades fundamentais para a reprodução da vida social, mas frequentemente naturalizadas como parte da “natureza feminina” e, por isso, pouco reconhecidas como trabalho propriamente dito. Nessa perspectiva, a rotina descrita pelas participantes não se refere apenas a tarefas isoladas, mas a um conjunto contínuo de práticas diárias de cuidado e manutenção da vida residencial que estruturam o cotidiano.

Além disso, os vocábulos “cansar”, “cansativo” e “puxar” evidenciam que essa rotina é percebida como fisicamente e emocionalmente exigente e desgastante. Tal aspecto aproxima-se da discussão acerca da sobrecarga feminina, conforme apontam Hirata e Kergoat (2007). A inserção das mulheres no mercado de trabalho não foi acompanhada por uma redistribuição equivalente das responsabilidades residenciais e isso foi adicionando camadas de sobrecarga. Dessa forma, muitas mulheres passam a vivenciar a articulação entre trabalho profissional e atividades residenciais como um acúmulo de jornadas, duplas, triplas ou mais. Assim, o conteúdo desta classe parece expressar justamente essa experiência cotidiana de conciliar diferentes demandas, evidenciando como a rotina de cuidados e afazeres residenciais pode se configurar como um elemento central, e muitas vezes desgastante, na organização da vida das professoras participantes da pesquisa. Outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à própria natureza do trabalho

docente, que se caracteriza como uma atividade intensiva, exigente e, muitas vezes, desgastante do ponto de vista físico, mental e emocional. Diferentemente de outras profissões em que o trabalho ocorre de forma mais individualizada, a docência envolve a interação contínua com múltiplos sujeitos, em contextos frequentemente marcados por ruído, demandas simultâneas e condições nem sempre adequadas de trabalho.

Além disso, trata-se de uma profissão que extrapola o tempo formal da jornada, uma vez que atividades como planejamento, correção de avaliações e organização de aulas são frequentemente realizadas no espaço residencial. Nesse sentido, ao serem articuladas às atividades residenciais, essas demandas contribuem para a constituição de uma dupla sobrecarga, que intensifica o desgaste das professoras e impacta diretamente sua experiência profissional e pessoal.

A classe 4 **Residência e a profissão** (21,8%), representada na cor azul, fala sobre a divisão entre a vida pessoal e profissional. Ela reúne termos como “professor”, “profissão”, “pesquisador”, “educação”, “escolha”, “acreditar” e “gostar”, indicando que, ao narrar suas rotinas e experiências, as participantes trazem reflexões relacionadas à sua trajetória profissional na docência. Ao mesmo tempo, aparecem palavras como “mulher”, “homem”, “normalmente”, “caso” e “falar”, sugerindo momentos em que as professoras comparam ou comentam as experiências de homens e mulheres em relação ao trabalho e à organização da vida cotidiana.

A presença de termos como “cobrar”, “manter” e “organizada” indica ainda referências à responsabilidade pela organização da rotina, apontando para reflexões sobre a forma como as participantes conciliam as demandas da profissão com a gestão do cotidiano familiar. Na fala da professora 4, uma mulher casada, com um filho na faixa etária dos 2 á 5 anos, que trabalha mais de 40 horas semanais e que, de acordo com o *software*, exerce forte influência na constituição da classe quatro, essa dinâmica aparece de forma bastante evidente. A participante descreve uma rotina profissional intensa, com carga horária de aproximadamente 60 horas semanais na docência, destacando que gosta da profissão e se identifica com o trabalho que realiza na educação. Ao relatar a organização da vida familiar, menciona que, em sua casa, os afazeres “normalmente” são divididos e que o esposo assume parte do cuidado com a filha e algumas tarefas do dia a dia. No entanto, ao detalhar essa organização, observa-se que determinadas atividades,

especialmente aquelas relacionadas à limpeza mais pesada e à organização mais minuciosa da casa, permanecem sob sua responsabilidade. Em sua narrativa, essa configuração aparece associada a aspectos de sua criação e às formas como aprendeu, ao longo da vida, a lidar com essas responsabilidades. As falas das participantes podem indicar a reprodução de estereótipos de gênero no contexto escolar, especialmente na naturalização do cuidado como responsabilidade feminina, o que pode estar relacionado a lacunas na formação inicial e continuada dessas professoras, que nem sempre abordam de forma crítica as discussões sobre gênero e divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, é possível que mobilizem, em sua prática docente, referências construídas a partir de suas próprias experiências sociais e culturais, contribuindo para a manutenção dessas desigualdades, ao mesmo tempo em que, segundo Pinho (2023), o próprio espaço escolar reforça essas distinções ao impor comportamentos, demarcar posições e atribuir valores que separam o feminino e o masculino, o que indica que a escola e também os educadores podem não apenas reproduzir, mas também sustentar essas representações.

Essa dinâmica pode ser compreendida a partir das discussões sobre gênero como construção social. Conforme apontam Scott (1995) e Louro (1997), as diferenças nas responsabilidades atribuídas a homens e mulheres não decorrem de fatores biológicos, mas são resultado de processos históricos e culturais que produzem expectativas distintas. Assim, quando a participante associa determinadas responsabilidades residenciais à forma como foi criada, evidencia-se como essas aprendizagens são construídas ao longo da socialização e passam a orientar a maneira como homens e mulheres percebem seus papéis de gênero no cotidiano familiar. Além disso, a centralidade da profissão docente nas narrativas também pode ser relacionada às discussões sobre a feminização do magistério. Conforme destaca Rabelo (2006), a docência tornou-se, historicamente, uma profissão marcada pela presença majoritariamente feminina e frequentemente associada a características culturalmente atribuídas às mulheres, como cuidado, dedicação e responsabilidade com o outro. Assim, ao falar sobre sua rotina, as professoras não apenas descrevem suas atividades, mas também mobilizam concepções socialmente construídas sobre o que significa ser mulher, professora e responsável pela organização da vida cotidiana.

Dessa forma, a classe 4 evidencia discursos em que as professoras articulam sua identidade profissional na docência com reflexões sobre a organização da vida cotidiana. Por um lado, aparece o reconhecimento da profissão como um espaço importante de realização pessoal e profissional; por outro, surgem referências às responsabilidades relacionadas à manutenção da rotina familiar. Assim, os relatos reunidos nessa classe sugerem que a experiência das participantes envolve um constante exercício de conciliação entre as demandas da profissão docente e as responsabilidades presentes no cotidiano residencial, revelando como as construções sociais e estereótipos de gênero continuam influenciando a forma como essas responsabilidades são percebidas e organizadas.

Por fim, temos a classe 3 (24,1%), representada na cor verde. Essa classe evidencia a **construção cultural** dos papéis de gênero desde a infância, reúne palavras como “cultural”, “construção”, “menino”, “menina”, “criança”, “crescer”, “pai”, “cuidado” e “ajuda”. Esse conjunto indica que, nos discursos das participantes, a compreensão acerca da distribuição das responsabilidades no cotidiano familiar é associada a processos de socialização que se iniciam ainda na infância. Ao mencionar termos relacionados à criação e ao crescimento de meninos e meninas, as professoras apontam para a forma como determinadas expectativas e comportamentos são aprendidos e/ou reproduzidos no interior das famílias, contribuindo para a construção de diferentes papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Nesse contexto, palavras como “ideia”, “cultura” e “existir” reforçam a interpretação de que essas diferenças não são percebidas como características naturais, mas como resultado de valores e práticas transmitidos socialmente ao longo das gerações.

Essa classe é influenciada principalmente pelo discurso da professora 9, mulher casada e com um filho que possui entre 10 e 15 anos, em cujo relato essa dinâmica aparece articulada à experiência de conciliar a maternidade e o trabalho docente. A participante relata que, no início de sua carreira, quando o filho ainda era pequeno e não contava com apoio familiar na cidade em que residia, precisou reorganizar sua carga horária e sua rotina profissional para atender às demandas relacionadas ao cuidado com a criança. Embora mencione momentos de revezamento com o pai, destaca que grande parte de seu tempo era dedicada às atividades ligadas à rotina do filho, além da realização de tarefas residenciais

cotidianas, como preparar refeições, lavar louça e roupas e organizar a casa, o que gerava um desgaste mental significativo.

Mesmo ao comentar sua experiência posterior no ensino superior, com turmas menores e uma dinâmica de trabalho distinta daquela vivenciada na educação básica, a participante reconhece que a maior parte das atividades relacionadas à manutenção da rotina residencial permanece sob sua responsabilidade, enquanto o esposo aparece em sua narrativa como alguém que contribui em situações específicas.

A interpretação dessas falas pode ser compreendida à luz das discussões sobre o gênero como construção social. Conforme argumenta Joan Scott (1995), o gênero constitui uma forma de organização das relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo produzido historicamente por meio de práticas culturais, valores e representações que orientam as expectativas atribuídas a homens e mulheres. Nessa perspectiva, os papéis sociais relacionados ao cuidado e à organização da vida familiar não resultam apenas de características individuais ou biológicas, mas são construídos ao longo de processos sociais e culturais que definem o que é considerado apropriado para cada gênero. De maneira semelhante, Louro (1997) destaca que as identidades de gênero se constituem em interação com contextos culturais e históricos específicos, sendo continuamente produzidas e reproduzidas nas práticas cotidianas, sobretudo no interior de instituições sociais como a família e a escola.

Ao relacionarem a divisão das responsabilidades familiares à forma como meninos e meninas são educados e socializados, as participantes evidenciam justamente esse caráter histórico e cultural das relações de gênero. Assim, a classe 3 revela discursos em que as professoras interpretam as desigualdades presentes no cotidiano não apenas como resultado de circunstâncias individuais, mas como expressão de padrões culturais mais amplos que orientam a forma como o cuidado, a organização da vida residencial e as responsabilidades familiares são distribuídas entre homens e mulheres. Dessa forma, observa-se que essas construções culturais atravessam tanto a esfera privada quanto a trajetória profissional das participantes, influenciando as estratégias mobilizadas para conciliar as demandas da docência com as responsabilidades presentes na vida familiar, o que também pode se refletir em suas práticas pedagógicas, na medida em que determinadas concepções sobre cuidado, organização e papéis de gênero podem ser reproduzidas no contexto

docente, o que sugere que essas demandas atravessam de forma mais intensa o cotidiano dessas professoras, influenciando a maneira como organizam e percebem suas rotinas. A presença destacada de palavras como “casa” e “trabalho” sugere que o cotidiano dessas mulheres pode não ser vivido a partir de uma separação clara entre o espaço público e o privado, mas sim como um conjunto de responsabilidades que se cruzam e se sobrepõem constantemente. Essa configuração dialoga com a discussão sobre divisão sexual do trabalho apresentada por Hirata e Kergoat (2007), segundo as quais o trabalho residencial e de cuidado continua sendo socialmente atribuído às mulheres, mesmo quando elas estão inseridas no mercado de trabalho remunerado.

Nesse contexto, aparecem também palavras como “organizar”, “conseguir”, “chegar”, “ficar” e “precisar”, além de referências ao tempo, como “dia”, “hora” e “manhã”, que indicam a necessidade constante de organização das rotinas e administração do tempo. Esses termos sugerem que o cotidiano das participantes envolve um esforço contínuo para conciliar as demandas da casa, dos filhos e do trabalho na escola. Essa dinâmica se aproxima da noção de carga mental discutida por Blanco (2019), entendida como o esforço de planejar, lembrar e garantir que a rotina da casa funcione, mesmo quando algumas tarefas são divididas ou delegadas.

Ao mesmo tempo, a presença de palavras como “muito”, “mais” e “coisa” remete à ideia de acúmulo de tarefas, o que se aproxima da discussão sobre dupla ou tripla jornada apresentada por Saffioti (2015) e por Santos e Almeida (2026), que nos mostram que a soma das responsabilidades profissionais, residenciais e familiares gera cansaço, ansiedade e a sensação de não conseguir dar conta de todas as demandas. Essa sobrecarga também se relaciona com os apontamentos de Pinho e Araújo (2002), que discutem como o acúmulo de tarefas pode contribuir para processos de adoecimento psíquico e físico.

A recorrência das palavras “filho”, “mulher” e “mãe”, além de verbos ligados ao cuidado, como “cuidar”, “ajudar”, “deixar” e “preparar”, reforça a associação entre feminilidade e responsabilidade pelo cuidado cotidiano, envolvidos no materno. Essa relação pode ser compreendida a partir das discussões de Federici (2019), que problematiza a forma como o trabalho residencial foi historicamente atribuído às mulheres e naturalizado como parte de sua condição, sendo muitas vezes invisibilizado e desvalorizado. Essa naturalização também dialoga com a discussão de Juliana Oliveira (2012) sobre o “*care work*”, entendido como um trabalho que

envolve cuidado, atenção e disponibilidade afetiva, frequentemente interpretado como algo “natural” às mulheres e não como uma atividade socialmente necessária e complexa que demanda energia e, portanto, é desgastante. No campo educacional, essa associação entre feminino e cuidado também aparece no processo de feminização do magistério, discutido por Rabelo (2006) e Oliveira (2009), no qual a docência passa a ser relacionada a características consideradas femininas, como paciência, dedicação e cuidado, contribuindo historicamente para os processos de desprofissionalização e consequente desvalorização social da profissão.

Ao mesmo tempo, a forma como essas palavras aparecem nas falas das professoras permite retomar a discussão sobre gênero como uma construção social e histórica (Beauvoir, 1970; Scott, 1995; Louro, 1997). Ao relatarem que precisam “dar conta”, “chegar em casa” e ainda “organizar tudo”, as participantes expressam expectativas sociais que associam a elas, mulheres, a responsabilidade pela organização da vida familiar. Assim, ao narrar suas rotinas, as professoras também mobilizam representações sobre o que significa ser mulher, mãe e trabalhadora da educação. Essa dimensão se aproxima da ideia de performatividade de gênero, discutida por Butler (2019), segundo a qual práticas e discursos repetidos no cotidiano contribuem para reforçar normas sociais de gênero. Dessa forma, a nuvem de palavras não apenas mostra os temas mais frequentes nas entrevistas, mas também evidencia como as professoras significam sua experiência docente a partir da relação constante entre casa, cuidado e trabalho docente, marcada por processos de sobrecarga e pela persistência de expectativas sociais associadas ao feminino.

6 A CASA ARRUMADA (POR ENQUANTO) - CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de professoras de Ciências da Educação Básica e do Ensino Superior acerca do impacto das atividades residenciais no exercício da docência. Partiu-se do entendimento de que a divisão das tarefas residenciais, historicamente marcada por relações de gênero, pode influenciar na organização da vida profissional das mulheres e suas experiências no trabalho docente.

A análise das entrevistas, realizada com apoio do software IIRaMuTeQ e interpretada à luz da Análise de Conteúdo, em resposta ao objetivo geral que questiona quais são as representações sociais de professoras de Ciências sobre o impacto das atividades residenciais no exercício da docência, sugere-se que as professoras constroem suas representações sobre a docência em estreita relação com a esfera residencial. Nos discursos das participantes, aparecem com frequência elementos ligados à casa, ao cuidado e à organização da rotina familiar, indicando que o cotidiano docente não se encontra separado das responsabilidades residenciais, mas constantemente entrelaçado a elas. No entanto, mais do que um entrelaçamento, observa-se que, em muitos casos, pode-se observar indícios de uma sobreposição das atividades residenciais sobre as atividades docentes, uma vez que os elementos do âmbito privado se mostram mais presentes do que aqueles diretamente relacionados à profissão, havendo inclusive situações em que as demandas da docência são postergadas em função das responsabilidades da casa. Esse resultado evidencia que o exercício da docência, para muitas dessas mulheres, ocorre em meio a um processo contínuo de conciliação, mas também de hierarquização entre demandas profissionais e residenciais.

Sobre o primeiro objetivo específico que visava verificar as representações sociais das professoras sobre a divisão (ou não divisão) dos trabalhos residenciais e as expectativas de gênero relacionadas à docência, as narrativas sugerem que, mesmo diante de mudanças sociais e da ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, a responsabilidade pelas atividades residenciais continua sendo atribuída majoritariamente às mulheres. Em muitos casos, as professoras relatam estratégias individuais para lidar com essa sobreposição de tarefas, reorganizando horários, reduzindo momentos de descanso ou ajustando suas

práticas profissionais para dar conta das demandas cotidianas. Tais estratégias, no entanto, não eliminam a sensação de sobrecarga presente em diversos relatos.

Esses achados dialogam com o objetivo específico 3, que visava investigar de que forma os trabalhos residenciais impactam o desempenho profissional, e a dedicação à carreira as discussões sobre divisão sexual do trabalho, sobre isso, os achados apontam para a possível persistência de uma organização social que associa às mulheres as responsabilidades de cuidado e manutenção da vida cotidiana. Nesse contexto, a docência, historicamente vinculada a atributos considerados femininos, como dedicação e cuidado, tende a ser percebida como uma extensão dessas responsabilidades, contribuindo para a naturalização da sobreposição entre trabalho profissional e trabalho residencial.

Quando olhamos para o objetivo específico 4, que visava identificar as representações sociais das professoras quanto à discussão das desigualdades de gênero no contexto escolar e suas implicações para o exercício da docência, viu-se com os resultados que, à luz da Teoria das Representações Sociais, é possível compreender que as professoras não apenas vivenciam essa realidade, mas também produzem sentidos sobre ela a partir de suas experiências, valores e contextos sociais. As representações identificadas revelam tanto a naturalização de determinadas expectativas de gênero quanto movimentos de reflexão crítica sobre essa organização desigual das responsabilidades no âmbito familiar e profissional.

Destaca-se também que os resultados dialogam com a hipótese inicial deste estudo, na medida em que as representações sociais das professoras evidenciam que a divisão das tarefas residenciais pode influenciar o exercício da docência, repercutindo na sobrecarga de trabalho, na organização do tempo e na conciliação entre vida profissional e pessoal. Além disso, emergem elementos relacionados ao desgaste físico e emocional, ainda que nem sempre nomeados explicitamente como adoecimento, indicando impactos significativos na experiência profissional das docentes.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre as relações entre gênero, trabalho residencial e docência no campo da Educação em Ciências, apontando como as experiências cotidianas das professoras atravessam suas práticas e percepções sobre o trabalho docente. Ao trazer à tona essas vivências, o estudo busca colaborar para o debate sobre as condições de trabalho

das mulheres na educação, bem como para a construção de reflexões que promovam maior equidade nas relações sociais e profissionais.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações. Destaca-se como uma limitação desta pesquisa e como possibilidade para futuras investigações a baixa representatividade de professoras que atuam na Educação Infantil, bem como de participantes com filhos pequenos. Esse aspecto é relevante, uma vez que a Educação Infantil, dentre os segmentos educacionais, apresenta maior associação com os papéis de gênero historicamente construídos, especialmente no que se refere às dimensões do cuidado, do maternar e das práticas educativas que se aproximam das atribuições socialmente destinadas às mulheres no espaço residencial. A ausência mais expressiva dessas participantes no corpus pode ter influenciado os resultados, sobretudo no que diz respeito às formas mais intensas de sobrecarga, frequentemente relacionadas ao cuidado com crianças pequenas, que demandam maior tempo, atenção e dedicação.

Nesse sentido, compreende-se que futuras investigações possam aprofundar essas discussões, contemplando de maneira mais significativa professoras da Educação Infantil, bem como diferentes experiências de maternidade, incluindo mulheres com filhos em idade de maior dependência. Destaca-se que a análise está centrada nas representações sociais de um grupo específico de professoras, não tendo como objetivo a generalização dos resultados. Além disso, embora reconheça a importância de marcadores como raça, classe e outras dimensões interseccionais, tais aspectos não foram explorados de forma aprofundada, o que indica possibilidades para investigações futuras. Ainda assim, considera-se que os resultados contribuem para o avanço das discussões sobre gênero, trabalho e o ser mulher e professora, ao evidenciar sentidos compartilhados que atravessam o cotidiano dessas profissionais.

Assim, espera-se que este trabalho possa incentivar novas pesquisas e reflexões sobre um aspecto muitas vezes invisibilizado da vida docente, contribuindo para tornar mais visíveis as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano das mulheres professoras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 81, n. 197, p. 5-13, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.
- ANTUNES, Lauren; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 49-60, 2019.
- ARAUJO, Jessica Martins de; FERREIRA Aparecida de Jesus. Representações de Gênero em Livros Didáticos, **Intersecções**, ed. 25, ano 11, n. 1, maio. 2018
- ARCE, Alessandra. A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. **Caxambu: Anais ANPED...**, 2002c. Disponível em< www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: ago, 2025.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, p. 127-147, 2002.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. **São Paulo: Edições**, v. 70, p. 280, 2016.
- BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e174090, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo–Livro 1: Fatos e Mitos. 4ª Edição. **São Paulo: Difusão Europeia do Livro**, p. 14, 1970.
- BERTOLINI, Lucila Benatti De Almeida. **Relações Entre O Trabalho Da Mulher E A Dinâmica: FAMILIAR**. Vetor Editora, 2002.
- BLANCO, Nerea. **A carga mental das mulheres: por que elas continuam sendo responsáveis por tudo em casa**. El País Brasil, 1 mar. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/01/politica/1551460732_315309.html. Acesso em: 9 mar. 2026.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOSCO, Francisco. O que é um lar. **Revista Cult**, v. 20, 2017.. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/francisco-bosco-o-que-e-um-lar/>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2015: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/document

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 537-572, 2007.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000100001&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 ago. 2025.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. n-1 edições, 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARDOSO, Teresinha A. **Contradições do ser professor e o trabalho doméstico**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

CARNEIRO, Cíntia Maria Moraes; PINHO, Paloma de Souza; TEIXEIRA, Jules Ramon Brito; ARAÚJO, Tania Maria de. Trabalho doméstico não remunerado: persistência da divisão sexual e transtornos mentais. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 57, p. 31, 2013.

CATANI, Denice Barbara et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2000. p. 110-110.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. Pesquisa de Métodos Mistos: Série Métodos de Pesquisa. **Penso Editora**, 2015.

DE ANDRADE SILVA, Nathalya Marillya et al. Representações sociais e ensino de ciências. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 3042-3053, 2021.

DE MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Claudia. TRAJETÓRIAS DE TRABALHADORAS/ESTUDANTES: TEMPO DE TRABALHO, DE ESCOLA E DE CUIDADOS. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 30, n. 1, 2019.

DE SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais. In: **Núcleo central das representações sociais**. 2002. p. 189-189.

DE SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdUERJ, 1998.

DE SIQUEIRA, Carolina Bastos; DE AZEVEDO BUSSINGUER, Elda Coelho. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista**

Thesis Juris, v. 9, n. 1, p. 145-166, 2020.

DOISE, Willen. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. **As representações sociais**, p. 301-320, 2001.

ENGEL, Cíntia; PEREIRA, Bruna CJ. A organização social do trabalho doméstico e de cuidado: considerações sobre gênero e raça. **Revista Punto Género**, v. 5, n. 1, p. 4-24, 2015.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Editora Elefante, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção et al. Memórias de professoras: história e histórias. **Juiz de Fora: UFJF**, 2000.

GHIGLIONE R E MATALON, B. O Inquérito—Teoria e Prática. **Celta Editora—Oeiras**, 1992.

GOMES, Beatriz de Lira, LIMA, Alexsandro da Silva. **O gênero da docência: a feminização do magistério**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 7., 2021, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

GONÇALVES, Josiane Peres; DE OLIVEIRA ROCHA, Luana. RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: as imagens dos livros didáticos reforçam ou desconstruem os estereótipos de gênero?. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022053-e022053, 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IPEA. *Situação atual das trabalhadoras domésticas no país*. Comunicados do IPEA, n. 90, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110505_comunicadoipea90.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

IPECE. (2014). Distribuição espacial das instituições de ensino superior no Brasil. Ipece Informe, n. 72. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br>

JODELET, Denise et al. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. **Psychologie sociale**, v. 2, p. 357-378, 1984.

KOGA, Viviane Terezinha. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Luísa. Atitudes: Estrutura e mudança. **Psicologia social**, v. 4, p. 185-225, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

MACHADO, Michelle Castanho. **O peso de estar em casa: uma análise acerca da percepção das profissionais docentes em relação a sobrecarga de trabalho no home office**. 2021.

MEDEIROS, Marcelo; PINHEIRO, Luana Simões. Desigualdades de gênero em tempo de trabalho pago e não pago no Brasil, 2013. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, janeiro/abril 2018.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. 3. ed. **Petrópolis: Vozes**, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia das minorias ativas*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 1. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2011.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.48.2009.tde-11092009-160324. Acesso em: 2025-09-11.

OLIVEIRA, Juliana Andrade. As emoções no trabalho e a segregação ocupacional no gênero feminino. **RBSE–Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 11, n. 31, p. 32-52, 2012.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mujeres en el mundo del trabajo**: Retos pendientes hacia una efectiva equidad en América Latina y el Caribe. 1. ed. Peru: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2019. p. 22-57.

PINHO, Maria José Souza. A sala de aula de Biologia: espaço gendrado. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 7, n. 1, 2016. DOI: 10.30681/ecs.v7i1.2584. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8185>. Acesso em: 24 set. 2023.

PINHO, Paloma de Sousa; ARAÚJO, Tânia Maria de. Associação entre sobrecarga doméstica e transtornos mentais comuns em mulheres. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 15, p. 560-572, 2012.

POLLI, Gislei Mocelin; PRIOLO FILHO, Sidnei Rinaldo; APOSTOLIDIS, Thémistoklis. MULTIANÁLISE EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE E ANÁLISE DE SIMILITUDE. **Psicologia em Revista**, v. 30, n. 1, p. 54-74, 2024.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do

magistério. **Revista do Mestrado de História, Vassouras**, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Minas Gerais: Anais do evento, 2006. p. 6167-6176.

RENK, Valquiria Elita, BUZQUIA, Sabrina Pontes, BORDINI, Ana Silvia Juliatto. Mulheres cuidadoras em ambiente familiar: a internalização da ética do cuidado. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 30, n.3, p. 416-423 jul-set. 2022 <https://doi.org/10.1590/1414-462X202230030228>

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 407-409, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>.

ROCHA, Michel Patrick Fonseca; VIEIRA, Maria Aparecida; SENA, Roseni Rosângela de. Desvelando o cotidiano dos cuidadores informais de idosos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.61, n. 6, p. 801-8. 2008 <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000600002>. PMid:19142384.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em psicologia*, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Ana Paula Oliveira dos; HEERDT, Bettina. Significando Discursos Docentes A Respeito De Conhecimentos Da Biologia A Partir Das Epistemologias Feministas. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 25, e42150, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172023000100315&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 abr. 2025. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240152>.

SANTOS, Thalita Julia Aguiar Silva; DE ALMEIDA, Suenya Talita. O PROTAGONISMO FEMININO CONTEMPORÂNEO E SEUS REFLEXOS NA SAÚDE MENTAL: UMA ANÁLISE DA PRESSÃO SOCIAL E DA DUPLA JORNADA VIVENCIADAS PELAS MULHERES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2026.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Nathalya Marillya de Andrade; DAUTRO, Grazziany Moreira; DIAS, Márcia Adelino da Silva; OLIVEIRA, Érica Caldas Silva de; LUNA, Karla Patrícia de Oliveira. Representações sociais e ensino de ciências. **Brazilian Journal of Development**,

Curitiba, v. 7, n. 1, p. 3042-3053, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-207>.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Escola Anna Nery**, v. 16, p. 607-612, 2012.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente-SP**: implicações para a formação inicial. 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Cíntia Maria. As mulheres no mundo do trabalho: ação das mulheres, no setor fabril, para a ocupação e democratização dos espaços público e privado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, p. 237-244, 2009.

THEBAUD, Françoise; DUBY, Georges; PERROT, Michelle. História das mulheres no Ocidente. **Porto/São Paulo**, 1991.

Tree. *Guia Prático de Expressões Preconceituosas*. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/222959/1608570987E-BOOK_TREE_EXPRESSES.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

VALA, Jorge; CASTRO, Paula. Pensamento social e representações sociais. **Psicologia social (9ª edição revista e atualizada)**, p. 569-602, 2013.

WICHMANN, Fredericko. **Relação entre realização de tarefas domésticas, projetos de vida e gênero em adolescentes de nível socioeconômico baixo**. 2017.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. **Abandono escolar compulsório de meninas**: Trabalho reprodutivo e trabalho doméstico na. 2020. Tese de Doutorado. PUC-Rio

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: Da lousa à louça: representações sociais de professoras sobre o impacto das atividades residenciais no exercício da docência.

Pesquisador Responsável: Ericka Taemy Christane

Orientação: Viviane Terezinha Koga

Coorientação: Marcela Teixeira Godoy

Instituição: Programa de Pós-Graduação: Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Contato: email: 240403300012@uepg.br Telefone: (42) 9 98002717

Caras professoras, agradecemos pela sua participação neste estudo que tem como objetivo investigar as representações sociais de professoras de Ciências e Biologia em relação à divisão de tarefas residenciais e a partir delas compreender o impacto dessa divisão nas atividades profissionais.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio da Plataforma Brasil, sob o parecer consubstanciado nº 7.489.412 e CAAE nº 87233825.8.0000.0105, emitido em 06 de abril de 2025.

1. Procedimentos: Caso aceite participar, você responderá a um questionário censitário e, posteriormente, participará de uma entrevista. A qual será gravada para fins de análise. As Suas respostas são anônimas, será analisado o conjunto de dados. Não existe resposta certa ou errada, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

2. Riscos e Benefícios: Não há riscos diretos associados à sua participação. Caso sinta desconforto em algum momento, poderá interromper sua participação sem nenhuma penalização. Os benefícios são de ordem acadêmica e social, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de Ensino de Ciências.

3. Confidencialidade: Suas respostas serão mantidas estritamente confidenciais e anônimas. Os dados coletados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e não serão compartilhados com terceiros.

4. Direito de Participação e Retirada: Sua participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. Caso opte por se retirar, seus dados serão retirados da pesquisa.

5. Contato: Caso tenha dúvidas ou queira mais informações, entre em contato com a pesquisadora pelo e-mail ou telefone indicado no cabeçalho

() Li as informações do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa .

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**Qual é a sua idade?**

- ☐ Menos de 18 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44 anos
- ☐ 45 a 54 anos
- ☐ 55 a 64 anos
- ☐ 65 anos ou mais

De acordo com as categorias do IBGE qual a sua cor/raça?

- ☐ Branco(a)
- ☐ Preto(a)
- ☐ Pardo(a)
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo(a) (de ascendência asiática)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

Qual é o seu estado civil?

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a) ou em união estável
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Prefiro não responder

Com quem você vive atualmente?

- ☐ Moro sozinho(a)
- ☐ Com meus pais ou familiares
- ☐ Com cônjuge ou parceiro(a)
- ☐ Com amigos ou colegas
- ☐ Outro: _____

Como você se identifica em relação ao gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

Como você se identifica em relação a sua identidade de gênero?

- ☐ Cisgenero
- ☐ Transgênero

Como você se identifica em relação à sua orientação sexual?

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Assexual
- ☐ Pansexual
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

Possui filhos?

- ☐ Não
- ☐ Sim, quantos? _____

Faixa etária dos seus filhos (se possuir mais que um, marque mais de uma alternativa)

- ☐ Não possuo Filhos
- ☐ De 0 a 1 ano
- ☐ De 2 a 5 anos
- ☐ De 5 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ 16 anos ou mais

Qual é o seu nível de formação profissional

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado ou PDE
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

Em qual segmento de ensino você atua?

- ☐ Anos finais do ensino fundamental
- ☐ Ensino médio
- ☐ Ensino superior
- ☐ Outro: _____.

Carga horária de trabalho?

- ☐ Menos de 20h semanais
- ☐ 20h semanais
- ☐ 30h semanais
- ☐ 40h semanais
- ☐ mais que 40h semanais

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PESQUISA

PARTE 1: Cotidiano e divisão de trabalho (concreto)

- 1) Você poderia descrever como costuma ser sua rotina em um dia comum, incluindo os afazeres da casa e do trabalho?
- 2) Quem costuma ficar responsável pelos trabalhos domésticos na sua casa (cozinhar, limpar, cuidar de filhos ou familiares, etc.)? Como essa divisão é feita? (essas perguntas partem do cotidiano, começamos a construir a confiança com a entrevistada)

PARTE 2: Influência dos papéis de gênero (nível mais abstrato)

- 3) Na sua opinião, por que as mulheres costumam assumir mais os trabalhos domésticos do que os homens?
- 4) Você já sentiu que esperavam de você uma postura “cuidadora” ou “organizada” por ser mulher e professora? Como isso se expressa no seu cotidiano?
(Aqui começamos a buscar as representações sociais, num nível mais abstrato)

PARTE 3: Repercussões na vida profissional

- 5) Você já sentiu que os trabalhos domésticos impactaram negativamente seu trabalho como professora? Pode dar um exemplo?
- 6) Em algum momento você deixou de se dedicar a algo na carreira (formação, curso, projeto, atividade escolar) por conta de demandas domésticas?
- 7) Em algum momento você já se sentiu culpada por não conseguir dar conta de tudo tanto no trabalho quanto nos serviços de casa? Como lida com esse sentimento?
- 8) Mesmo quando você não está fazendo algum trabalho doméstico, você sente que sua mente está sempre pensando no que precisa ser feito? Como isso afeta seu dia?

PARTE 4: Zona muda e fala indireta (técnicas de substituição e descontextualização)

- 9) O que você acha que suas colegas professoras pensam sobre a divisão de trabalhos domésticos? Elas vivem algo parecido?
(Técnica da substituição – permite que a entrevistada expresse opiniões socialmente “polêmicas” como se fossem de outras pessoas.)

10) Se uma pessoa de fora da área da educação perguntasse como é ser professora e cuidar da casa, o que você diria?

(estimula a entrevistada a se afastar das normas de seu grupo e expressar ideias mais sinceras ou críticas.)

11) Você acredita que é papel da escola discutir desigualdades de gênero com os estudantes? Por quê?

PARTE 5: Encerramento

12) Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas que considera importante sobre o tema?

(Dá abertura à fala livre, podendo trazer aspectos que podem enriquecer a análise

APÊNDICE D - LINK PARA O QUESTIONÁRIO ONLINE VIA GOOGLE FORMS

[Representações sociais de professoras sobre o impacto das atividades domésticas no exercício da docência.](#)