ISSN 0103-7013
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Artigo Científico

dx.doi.org/10.7213/psicolargum.44.126.AO09

PSICOLOGIA Argumento

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento

As rachaduras do cuidado: subjetividade e trabalho afetivo na docência da infância em diálogo com *A paixão segundo G.H.*

The Cracks in Care: Subjectivity and Affective Labor in Early Childhood Education in Dialogue with The Passion According to G.H.

Las grietas del cuidado: subjetividad y trabajo afectivo en la docencia de la infancia en diálogo con La pasión según G.H.

DANIELA DE MAMAN [A]

FRANCISCO BELTRÃO, PR, BRASIL

[A] UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE), CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE.

Como citar: MAMAN, D. D.; As rachaduras do cuidado: subjetividade e trabalho afetivo na docência da infância. *Psicologia Argumento*, 44(126). 1997- 2018, 2026. https://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.44.126.AO09

Resumo

A saúde mental na docência da Educação Infantil tem sido atravessada pela intensificação das relações de trabalho, pelas exigências do trabalho afetivo e pelas crescentes demandas institucionais de cuidado. Este artigo teve como objetivo cartografar os processos de sofrimento psíquico vivenciados por professoras da Educação Infantil, buscando compreender como o cuidado, a responsabilização afetiva e as condições de trabalho atravessam seus modos de subjetivação. Inspirado na metáfora da rachadura presente em *A Paixão Segundo G.H.*, de Clarice Lispector, o estudo foi desenvolvido na perspectiva cartográfica e acompanhou dez professoras da rede pública municipal do sudoeste do Paraná durante dois anos. Os resultados evidenciaram quatro achados principais: (i) o cuidado ultrapassa o fazer pedagógico, constituindo o trabalho

[a] Doutora. Mestre. Especialista em Psicopatologia: os fundamentos da clínica em saúde mental. Professora Associada.

e-mail: danieladememamam@gmail.com.

afetivo como dimensão estruturante da docência; (ii) a intensificação das relações de trabalho produz sofrimento psíquico que extrapola a jornada formal; (iii) a sensação de insuficiência decorre das exigências permanentes de disponibilidade e responsabilização; e (iv) as micropolíticas do encontro constituem importantes processos de resistência e produção de saúde. Conclui-se que a metáfora das rachaduras do cuidado permite compreender o sofrimento psíquico docente como processo relacional produzido nas interfaces entre trabalho, cuidado e subjetividade, evidenciando a potência das relações coletivas na promoção da saúde mental.

Palavras-chave: Saúde mental docente, educação infantil, subjetividade, cuidado, cartografia.

Abstract

Teachers' mental health in Early Childhood Education has been increasingly affected by the intensification of work relations, the demands of affective labor, and growing institutional expectations regarding care. This study aimed to map the processes of psychological distress experienced by Early Childhood Education teachers, seeking to understand how care, affective responsibility, and working conditions shape their processes of subjectivation. Inspired by the metaphor of the crack presented in The Passion According to G.H. by Clarice Lispector, the study adopted a cartographic approach and followed ten teachers from the municipal public school system in southwestern Paraná, Brazil, over a two-year period. The findings revealed four main results: (i) care extends beyond pedagogical practice, constituting affective labor as a structuring dimension of teaching; (ii) the intensification of work relations produces psychological distress that extends beyond formal working hours; (iii) feelings of inadequacy arise from continuous demands for availability and responsibility; and (iv) the micropolitics of encounters constitute important processes of resistance and health production. The study concludes that the metaphor of the cracks of care makes it possible to understand teachers' psychological distress as a relational process produced at the intersections of work, care, and subjectivity, highlighting the potential of collective relationships in promoting mental health.

***Keywords**: Teacher mental health, early childhood education, subjectivity, care; cartography.*

Resumen

La salud mental de las docentes de Educación Infantil ha sido atravesada por la intensificación de las relaciones laborales, las exigencias del trabajo afectivo y las crecientes demandas institucionales de cuidado. Este estudio tuvo como objetivo cartografiar los procesos de sufrimiento psíquico vividos por docentes de Educación Infantil, buscando comprender cómo el cuidado, la responsabilización afectiva y las condiciones de trabajo atraviesan sus procesos de subjetivación. Inspirado en la metáfora de la grieta presente en La pasión según G.H., de Clarice Lispector, el estudio se desarrolló desde la perspectiva cartográfica y acompañó durante dos años a diez docentes de la red pública municipal del suroeste del estado de Paraná, Brasil. Los resultados evidenciaron cuatro hallazgos principales: (i) el cuidado trasciende la práctica pedagógica y constituye el trabajo afectivo como una dimensión estructurante de la docencia; (ii) la intensificación de las relaciones laborales produce sufrimiento psíquico que sobrepasa la jornada formal de trabajo; (iii) la sensación de insuficiencia deriva de las exigencias permanentes de disponibilidad y responsabilización; y (iv) las micropolíticas del encuentro constituyen importantes procesos de resistencia y producción de salud. Se concluye que la metáfora de las grietas del cuidado permite comprender el sufrimiento psíquico docente como un proceso relacional producido en las interfaces entre trabajo, cuidado y subjetividad, poniendo de relieve el potencial de las relaciones colectivas para la promoción de la salud mental.

***Palabras clave:** salud mental docente; educación infantil; subjetividad; cuidado; cartografía.*

1. Introdução

> "Se eu me confirmar e me considerar verdadeira, estarei perdida porque não saberei onde engastar meu novo modo de ser - se eu for adiante nas minhas visões fragmentárias, o mundo inteiro terá que se transformar para eu caber nele" (Lispector, 2014, p. 11).

Em determinado momento de *A Paixão Segundo G.H.*, de Clarice Lispector, uma mulher entra em um quarto aparentemente comum e se depara com uma rachadura na parede. O que poderia ser apenas uma marca discreta na superfície transforma-se em um acontecimento capaz de deslocar suas certezas, desorganizar identidades e revelar dimensões da existência até então invisíveis. A rachadura não representa apenas uma imperfeição material; ela opera como uma abertura para aquilo que permanecia oculto sob a aparência da ordem.

A imagem da rachadura oferece uma potente chave de leitura para compreender experiências contemporâneas de sofrimento psíquico na docência da Educação Infantil. Em meio às exigências cotidianas de acolher, cuidar, proteger e sustentar afetivamente a infância, muitas professoras constroem trajetórias profissionais marcadas por intensa dedicação emocional. Entretanto, sob a aparente normalidade das rotinas escolares, emergem fissuras frequentemente silenciadas: cansaço persistente, sobrecarga afetiva, sentimentos de insuficiência, desgaste emocional e formas sutis de sofrimento psíquico que nem sempre encontram espaço para reconhecimento ou elaboração. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil caracteriza-se pela indissociabilidade entre educar e cuidar, demandando das professoras um trabalho que articula práticas pedagógicas, cuidado, proteção e construção de vínculos, dimensões constitutivas da experiência educativa nessa etapa (Batista & Canavieira, 2025; Brasil, 2018; Brasil, 2009).

Mais do que fenômenos individuais, tais experiências precisam ser compreendidas como processos produzidos em relações históricas, institucionais e subjetivas. A docência na Educação Infantil ocupa uma posição singular nesse contexto. Historicamente associada ao cuidado e à maternagem, a docência na Educação Infantil foi socialmente constituída como uma atividade marcada pela disponibilidade afetiva e pela responsabilização cotidiana das professoras, produzindo formas de envolvimento emocional que extrapolam as dimensões estritamente pedagógicas (Maman, 2026a; Zanello, 2018). Essa configuração repercute diretamente sobre os modos de viver o trabalho e sobre a produção do sofrimento psíquico, sobretudo em contextos de intensificação das demandas e de baixa valorização institucional (Assunção & Abreu, 2019; Carlotto, 2012).

Nessa perspectiva, a saúde mental das professoras pode ser compreendida como um território atravessado por múltiplas tensões. Longe de se restringir a diagnósticos ou categorias clínicas, o sofrimento psíquico manifesta-se como uma experiência complexa, produzida nos encontros entre corpos, afetos, expectativas sociais, condições de trabalho e modos contemporâneos de subjetivação. Nessa compreensão, a subjetividade é concebida como um processo histórico e relacional, produzido nas formas de viver, trabalhar e estabelecer relações consigo, com os outros e com as instituições (Foucault, 2004; Rolnik, 2016; Dejours, 1992). As rachaduras que atravessam esse território não surgem de maneira abrupta; constituem-se lentamente, por meio de pequenas erosões cotidianas que se acumulam ao longo do tempo.

Embora a literatura venha evidenciando o adoecimento docente e a intensificação do trabalho na educação (Gomes et al., 2023; Assunção & Abreu, 2019; Carlotto, 2012), permanecem menos exploradas as formas pelas quais os processos de subjetivação são produzidos nas relações entre cuidado, trabalho afetivo e saúde mental na docência da Educação Infantil. Tal lacuna torna-se particularmente relevante diante da centralidade do cuidado nessa etapa da educação e da necessidade de compreender o sofrimento como produção relacional, histórica e institucional, e não apenas como expressão individual do sofrimento psíquico.

Partindo dessa problematização, este artigo tem como objetivo cartografar os processos de sofrimento psíquico vivenciados por professoras da Educação Infantil, buscando compreender como as exigências contemporâneas de cuidado, disponibilidade emocional e responsabilização permanente atravessam suas experiências de trabalho e seus modos de existir. Inspirada na imagem da rachadura presente em *A Paixão Segundo G.H.*, a análise procura tornar

visíveis fissuras que, embora frequentemente invisibilizadas, revelam aspectos fundamentais das relações entre cuidado, subjetividade e saúde mental na docência da infância.

2. Diante da rachadura: subjetividade e trabalho afetivo na docência da infância

Em *A Paixão Segundo G.H.*, Clarice Lispector apresenta uma das imagens mais inquietantes da literatura brasileira: uma rachadura que atravessa a aparente estabilidade de um quarto e desloca a personagem de suas certezas mais fundamentais. Aquilo que parecia organizado, previsível e familiar passa a revelar camadas invisíveis de tensão, estranhamento e transformação. Mais do que um elemento descritivo, a rachadura emerge como uma abertura para aquilo que permanece oculto sob a superfície das experiências cotidianas.

Tomada como metáfora analítica, essa imagem possibilita pensar os modos pelos quais determinadas experiências humanas são vividas, mas nem sempre reconhecidas ou nomeadas. Em contextos marcados por exigências contínuas de disponibilidade, cuidado e responsabilidade, as fissuras subjetivas nem sempre se apresentam de forma evidente. Frequentemente, manifestam-se como cansaço persistente, sentimentos de insuficiência, sobrecarga emocional ou dificuldades de elaboração das experiências vividas. Embora muitas vezes silenciadas, tais fissuras revelam tensões produzidas no encontro entre sujeitos, instituições e condições concretas de existência.

No campo da Educação Infantil, essa discussão adquire contornos particulares. Historicamente, a docência voltada à infância foi constituída em estreita relação com práticas de cuidado, proteção e acolhimento. Diferentemente de outras etapas da escolarização, o trabalho com crianças pequenas envolve a construção cotidiana de vínculos, a mediação de afetos e a atenção permanente às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos sujeitos em desenvolvimento. Nessa perspectiva, educar e cuidar configuram dimensões indissociáveis da ação docente, produzindo demandas que extrapolam a transmissão de conhecimentos e alcançam o campo das relações humanas e dos investimentos afetivos.

Essa especificidade torna a docência na infância um território privilegiado para compreender os modos pelos quais subjetividade, trabalho e saúde mental se articulam na contemporaneidade. O trabalho realizado pelas professoras não se limita ao planejamento pedagógico ou à organização das atividades escolares. Ele envolve um conjunto de ações frequentemente invisibilizadas, relacionadas à escuta, ao acolhimento, à contenção emocional, à produção de segurança afetiva e à sustentação cotidiana da vida coletiva. Trata-se de um trabalho que mobiliza intensamente os afetos e que, justamente por essa característica, produz efeitos significativos sobre os modos de sentir, pensar e existir (Maman, 2026b).

Ao compreender a subjetividade como uma produção histórica, relacional e coletiva, torna-se possível deslocar as interpretações que atribuem o sofrimento exclusivamente às características individuais dos sujeitos. As experiências de desgaste, exaustão ou sofrimento psíquico não emergem isoladamente, mas são produzidas em meio a relações de trabalho, expectativas sociais, condições institucionais e formas culturalmente construídas de viver o cuidado. Nesse sentido, as rachaduras que atravessam a experiência docente não podem ser compreendidas apenas como sinais de fragilidade individual; elas expressam tensões inscritas em processos mais amplos de subjetivação.

Partindo dessas considerações, este referencial teórico discute inicialmente a especificidade da docência na infância e a articulação entre educação, cuidado e produção de vínculos. Em seguida, aborda as contribuições dos estudos sobre subjetividade, trabalho afetivo e saúde mental, buscando compreender os efeitos produzidos pelas exigências contemporâneas do cuidado. Por fim, analisa as condições de trabalho docente e os processos de sofrimento psíquico que atravessam a profissão, tomando as rachaduras do cuidado como uma chave interpretativa para compreender as tensões presentes na experiência de professoras da Educação Infantil.

2.1 A docência na infância: cuidado, educação e produção de vínculos

A Educação Infantil ocupa uma posição singular no campo educacional brasileiro. Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ela se caracteriza por práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais. Tal compreensão desloca perspectivas que reduzem essa etapa à preparação para a escolarização posterior, reconhecendo a infância como um período dotado de especificidades próprias e de direitos que precisam ser assegurados pelas instituições educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNs reforçam esse entendimento ao definirem a criança como sujeito histórico, social e cultural, participante ativa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2009). Nessa perspectiva, a Educação Infantil não se organiza apenas em torno da transmissão de conhecimentos, mas da criação de experiências que favoreçam interações, brincadeiras, descobertas e formas diversas de expressão. O trabalho pedagógico assume, portanto, uma dimensão relacional profundamente vinculada à construção de vínculos e à produção de ambientes capazes de acolher as singularidades das crianças. Segundo as DCNs no Capítulo II, Artigo 4º, a identidade da criança é definida da seguinte maneira:

> Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCN, Brasília, 2009).

Neste viés, como sujeito histórico e de direitos ou a indissociabilidade entre educar e cuidar a centralidade das interações e das brincadeiras, posteriormente reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), evidencia que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das experiências construídas nas relações com outras crianças, adultos, espaços e culturas. Nesse contexto, o papel docente ultrapassa funções tradicionalmente associadas ao ensino de conteúdos, exigindo sensibilidade para acompanhar processos de desenvolvimento marcados por múltiplas linguagens, necessidades e formas de expressão.

Batista & Canavieira (2025) destacam que a docência na Educação Infantil apresenta características que a diferenciam de outras etapas da escolarização. O trabalho cotidiano envolve simultaneamente ações de cuidado, educação, observação, escuta e acolhimento, constituindo uma prática complexa que demanda conhecimentos pedagógicos, capacidade de mediação e disponibilidade relacional. A professora torna-se referência afetiva importante para as crianças, participando da construção de experiências fundamentais para sua inserção social e cultural.

Essa articulação entre educar e cuidar constitui um dos elementos centrais da identidade profissional na Educação Infantil. Diferentemente de perspectivas que tratam essas dimensões como esferas separadas, a literatura tem evidenciado que ambas se entrelaçam permanentemente nas práticas desenvolvidas com crianças pequenas. Cuidar implica educar; educar implica cuidar. Em cada interação, acolhimento ou mediação realizada no cotidiano escolar, conhecimentos, valores, afetos e modos de relação são produzidos e compartilhados.

Ao discutir a indissociabilidade entre cuidado e educação ou a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil Batista & Canavieira (2025) dizem:

> Pensar na centralidade do cuidado na educação infantil e, a partir daí, sustentar o cuidar como fundamento ético e político para uma pedagogia da infância que reconheça o cuidar em suas três dimensões: o cuidado de si, o cuidado com o outro e ser cuidado.

As reflexões de Suanno, Chaves e Rosa (2020) contribuem para ampliar essa compreensão ao enfatizarem a docência como prática social constituída nas relações entre sujeitos, culturas e contextos históricos. Sob essa perspectiva, ensinar não corresponde apenas à transmissão de saberes, mas à produção de encontros capazes de mobilizar aprendizagens, afetos e processos de formação humana. Na Educação Infantil, essa característica torna-se

ainda mais evidente, uma vez que a construção dos vínculos assume papel estruturante na organização das experiências educativas.

Compreender a docência na infância exige, portanto, reconhecer que o trabalho realizado pelas professoras ultrapassa as dimensões técnicas e pedagógicas frequentemente atribuídas à profissão. Sustentar cotidianamente os processos de desenvolvimento infantil implica mobilizar investimentos emocionais, atenção permanente e disponibilidade afetiva (Maman, 2026a). É justamente nessa zona de encontro entre educação, cuidado e produção de vínculos que emerge o trabalho afetivo, tema que será aprofundado na próxima seção.

2.2 Trabalho afetivo, subjetividade e saúde mental docente

As experiências produzidas no exercício da docência não podem ser compreendidas apenas a partir das atividades formais que compõem o trabalho pedagógico. Para além do planejamento, da organização das práticas educativas e da mediação dos processos de aprendizagem, o cotidiano docente envolve uma intensa mobilização de afetos, emoções e relações interpessoais. No contexto da Educação Infantil, essa característica assume centralidade, uma vez que a construção de vínculos constitui parte fundamental do trabalho desenvolvido com as crianças.

A compreensão desse processo exige uma concepção de subjetividade que ultrapasse perspectivas individualizantes e psicologizantes. Nessa direção, Foucault (2004) argumenta que os sujeitos são produzidos historicamente por meio de práticas, discursos e relações de poder que orientam modos específicos de existência. A subjetividade não corresponde a uma essência interior previamente constituída, mas a um processo contínuo de produção atravessado pelas experiências vividas em diferentes contextos sociais e institucionais.

As contribuições de Deleuze (2002) permitem ampliar essa discussão ao compreender os sujeitos como constituídos nos encontros que estabelecem com o mundo. Os afetos ocupam lugar central nesse processo, pois produzem variações na potência de agir e influenciam os modos pelos quais os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os outros. Sob essa perspectiva, a experiência humana é permanentemente atravessada por forças que produzem deslocamentos, transformações e modos singulares de existência.

Ao dialogar com essa tradição, Rolnik (2016) compreende a subjetividade como um território sensível permanentemente atravessado pelas transformações culturais, políticas e econômicas do presente. Os sujeitos não apenas vivem em determinados contextos históricos; eles são afetados por esses contextos em seus modos de sentir, desejar, perceber e interpretar o mundo. Assim, as experiências de sofrimento não podem ser dissociadas das condições concretas em que a vida cotidiana se organiza.

Nessa mesma direção, Safatle (2015) destaca que os afetos constituem elementos fundamentais da vida social e política, entre estes, o medo, insegurança, reconhecimento, pertencimento e desamparo não representam apenas estados psicológicos individuais, mas formas pelas quais os sujeitos estabelecem relações com os outros e com as instituições. Os afetos circulam socialmente, produzindo modos específicos de subjetivação e configurando experiências coletivas que atravessam a vida contemporânea.

A noção de trabalho afetivo emerge nesse contexto como uma importante ferramenta analítica para compreender atividades profissionais fortemente marcadas pela mobilização emocional. Trata-se de formas de trabalho que exigem disponibilidade relacional, investimento subjetivo e constante administração de emoções. Na Educação Infantil, essa dimensão manifesta-se de maneira intensa, uma vez que as professoras são continuamente convocadas a acolher necessidades, mediar conflitos, oferecer segurança emocional e construir vínculos capazes de sustentar os processos de desenvolvimento infantil.

As reflexões de Zanello (2018) contribuem para compreender que tais exigências não são distribuídas de maneira homogênea entre os sujeitos. Os modos de cuidar, acolher e responsabilizar-se pelos outros são produzidos culturalmente e atravessados por relações de gênero que definem expectativas específicas sobre determinados grupos sociais. Em profissões historicamente feminilizadas, como a docência na Educação Infantil, essas expectativas tendem a intensificar a responsabilização emocional e a naturalizar demandas afetivas frequentemente invisibilizadas.

Por sua vez, Dejours (1992) argumenta que o sofrimento relacionado ao trabalho emerge quando os sujeitos encontram dificuldades para transformar as exigências cotidianas em experiências dotadas de sentido e reconhecimento. O sofrimento não decorre exclusivamente da intensidade das tarefas realizadas, mas das formas pelas quais o trabalho é organizado, valorizado e reconhecido socialmente. Quando os investimentos subjetivos mobilizados pelos trabalhadores deixam de encontrar espaços de elaboração e reconhecimento, podem surgir processos de desgaste emocional e sofrimento psíquico.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Sawaia (2009), para quem o sofrimento deve ser analisado em sua dimensão ética, social e política. Mais do que um fenômeno individual, ele expressa condições concretas de vida e relações sociais marcadas por desigualdades, invisibilizações e processos de exclusão. Nesse sentido, compreender a saúde mental docente exige considerar não apenas características pessoais das professoras, mas também os contextos institucionais e sociais que atravessam suas experiências de trabalho.

Assim, o trabalho afetivo realizado na docência da infância constitui um importante campo de produção de subjetividades. Ao mesmo tempo em que possibilita vínculos, encontros e experiências significativas, mobiliza investimentos emocionais intensos que podem produzir desgaste, sofrimento e vulnerabilidades (Autor, 2025). É nesse ponto que emergem as rachaduras do cuidado: fissuras que não resultam de fragilidades individuais, mas das tensões produzidas entre as exigências do cuidado, as condições concretas de trabalho e os modos contemporâneos de subjetivação.

2.3 As rachaduras do cuidado na contemporaneidade

Se a docência na infância é atravessada pela construção de vínculos e pelo trabalho afetivo, torna-se necessário compreender as condições históricas e sociais em que esse trabalho é realizado. Nas últimas décadas, diferentes estudos têm evidenciado o aumento das demandas dirigidas aos professores, acompanhado pela ampliação de responsabilidades pedagógicas, administrativas e emocionais. Esse cenário tem produzido impactos significativos sobre a saúde mental docente e sobre os modos pelos quais os profissionais vivenciam seu trabalho.

Relatórios internacionais apontam que a profissão docente enfrenta desafios crescentes relacionados à intensificação do trabalho, à escassez de recursos institucionais e à ampliação das expectativas sociais atribuídas à escola (ILO, 2022; UNESCO, 2023). Além das funções tradicionalmente associadas ao ensino, professores são frequentemente convocados a responder a questões relacionadas à saúde, ao bem-estar emocional, à mediação de conflitos, à inclusão social e ao enfrentamento de múltiplas vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar. Tal cenário amplia a complexidade do trabalho docente e exige investimentos subjetivos cada vez mais intensos.

No contexto brasileiro, pesquisas têm demonstrado que a docência constitui uma das atividades profissionais mais expostas a fatores associados ao sofrimento psíquico e ao adoecimento relacionado ao trabalho. Assunção e Abreu (2019) destacam que as condições laborais dos professores são marcadas por pressões organizacionais, sobrecarga de atividades e desafios relacionados às condições de exercício da profissão. De modo semelhante, revisões recentes apontam a recorrência de sintomas de estresse, ansiedade, exaustão emocional, burnout e outras formas de sofrimento associadas às condições de trabalho docente (Gomes et al., 2023; Silva et al., 2023; Santos, 2024).

As análises desenvolvidas por Carlotto (2012) evidenciam que o desgaste profissional não pode ser compreendido exclusivamente como resultado de características individuais. Ele emerge da interação entre exigências ocupacionais, relações institucionais, condições de trabalho e recursos disponíveis para o enfrentamento das dificuldades cotidianas. Sob essa perspectiva, os processos de adoecimento revelam tensões produzidas no próprio exercício da atividade profissional.

No caso da Educação Infantil, tais questões assumem características particulares. A intensa mobilização afetiva exigida pelo trabalho com crianças pequenas frequentemente ocorre em contextos marcados pela insuficiência de reconhecimento social, pela precarização das condições laborais e pela naturalização do cuidado como atributo

inerente às mulheres. Como consequência, aspectos fundamentais do trabalho realizado permanecem invisibilizados, dificultando o reconhecimento da complexidade envolvida na sustentação cotidiana da infância.

As reflexões de Han (2017) oferecem importantes contribuições para compreender esse cenário. Segundo o autor, as sociedades contemporâneas são atravessadas por imperativos de desempenho, produtividade e autogerenciamento que deslocam para os indivíduos a responsabilidade pela administração de suas dificuldades e limitações. Nesse contexto, o cansaço deixa de ser interpretado como expressão de condições coletivas e passa a ser percebido como fracasso individual. O sofrimento é privatizado, enquanto as estruturas que o produzem permanecem frequentemente invisíveis.

Essa lógica contribui para a constituição de experiências marcadas por sentimentos de insuficiência, autocobrança e esgotamento. Na docência, tais processos são intensificados pela coexistência entre elevadas exigências profissionais e recursos frequentemente limitados para sua realização. As professoras são convocadas a responder simultaneamente às necessidades das crianças, das famílias, das instituições e das políticas educacionais, produzindo uma permanente tensão entre expectativas sociais e possibilidades concretas de atuação.

A discussão sobre saúde mental, nesse contexto, exige um deslocamento de perspectivas centradas exclusivamente na doença. Conforme argumentam Czeresnia e Freitas (2003), a promoção da saúde envolve a compreensão dos processos sociais, culturais e subjetivos que produzem condições de vida mais ou menos favoráveis ao bem-estar. As formulações presentes nos documentos internacionais de promoção da saúde (Brasil, 2001) reforçam essa compreensão ao reconhecer que a saúde é produzida nas relações entre sujeitos, instituições, condições de trabalho e formas de participação social.

Assim, pensar a saúde mental docente implica reconhecer não apenas os fatores associados ao adoecimento, mas também as condições que favorecem experiências de reconhecimento, pertencimento, apoio coletivo e produção de sentido no trabalho. Tal perspectiva permite compreender que sofrimento e saúde não constituem categorias opostas, mas dimensões que coexistem e se tensionam continuamente nas experiências vividas pelos sujeitos.

Diante dessas discussões, as rachaduras do cuidado podem ser compreendidas como expressões das tensões produzidas entre as exigências afetivas da docência, as condições concretas de trabalho e os modos contemporâneos de subjetivação. Longe de representarem falhas individuais, essas fissuras revelam os efeitos de um trabalho que sustenta cotidianamente a infância enquanto enfrenta desafios crescentes de reconhecimento, valorização e cuidado consigo mesmo, conforme Autor (2026b). Tornar visíveis tais rachaduras significa reconhecer a complexidade da experiência docente e criar condições para que novas formas de existência, cuidado e produção de saúde possam emergir no interior das práticas educativas.

3. Habitar a rachadura: percursos cartográficos da pesquisa

A experiência da rachadura que atravessa a narrativa de *A Paixão Segundo G.H.* não constitui apenas uma metáfora para compreender os processos de subjetivação discutidos neste estudo. Ela também inspira a própria postura metodológica da investigação. Habitar a rachadura significa suspender explicações previamente estabelecidas e acompanhar os movimentos, tensões, afetos e sentidos que emergem nas experiências vividas pelos sujeitos. Em vez de buscar verdades fixas ou categorias universais, a pesquisa voltou-se para os processos em curso, para aquilo que se produz nos encontros e para os modos pelos quais as professoras significam suas experiências de trabalho, cuidado e existência.

A investigação está vinculada ao projeto institucional *Subjetividade na contemporaneidade: o eu e o eu social*, desenvolvido há três anos no contexto educacional do município da região sudoeste do Paraná e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa. A proposta do projeto consiste em compreender os processos de subjetivação produzidos nas relações entre sujeitos, instituições e modos contemporâneos de vida, considerando as múltiplas dimensões que atravessam as experiências humanas.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por compreender que as experiências relacionadas ao trabalho docente, ao cuidado e à saúde mental não podem ser reduzidas à mensuração de variáveis ou à quantificação

de fenômenos. Conforme argumenta Minayo (2014), a investigação qualitativa ocupa-se do universo dos significados, das crenças, dos valores, das motivações e das relações humanas, buscando compreender fenômenos complexos a partir das experiências e interpretações produzidas pelos sujeitos em seus contextos de vida. Nessa mesma direção, Creswell (2014) destaca que as abordagens qualitativas possibilitam explorar processos sociais e experiências subjetivas, valorizando as narrativas produzidas pelos participantes e os sentidos atribuídos às vivências investigadas.

O contexto investigado compreendeu vinte e cinco instituições de Educação Infantil pertencentes à rede pública municipal de ensino, envolvendo um universo superior a trezentas professoras. A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária, no âmbito do projeto de pesquisa institucional "Subjetividade na contemporaneidade: eu e o eu social" (2023–2026), desenvolvido na universidade e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 68484023.8.0000.0107). O projeto contempla estudos com professoras da Educação Básica, incluindo o acompanhamento e as visitas realizadas em instituições participantes ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa.

Entre as profissionais vinculadas às instituições visitadas, dez professoras aceitaram participar do estudo e formalizaram sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).As participantes foram acompanhadas ao longo de dois anos letivos, período que possibilitou observar movimentos, permanências, deslocamentos e transformações presentes em suas trajetórias profissionais e experiências cotidianas. A escolha por um acompanhamento prolongado buscou ultrapassar registros pontuais ou percepções momentâneas, permitindo compreender processos de subjetivação que se produzem no decorrer do tempo e das relações estabelecidas no contexto escolar.

A produção das informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e registros sistemáticos realizados em diário de bordo da pesquisadora. As entrevistas possibilitaram o acesso às narrativas das participantes acerca de suas experiências, desafios, afetos e modos de viver a docência na infância. Paralelamente, o diário de bordo constituiu um importante dispositivo de registro dos encontros, das observações realizadas ao longo do percurso investigativo e das afetações produzidas durante o processo de pesquisa.

Nessa perspectiva, o diário não foi compreendido apenas como instrumento de anotação ou arquivo de informações, mas como espaço de elaboração das experiências vividas em campo. Conforme discutem Oliveira e Barbosa (2022), os diários de pesquisa constituem formas narrativas de produção do conhecimento, permitindo registrar movimentos, inquietações, reflexões e acontecimentos que atravessam o percurso investigativo. De modo semelhante, Lima Costa e Farias (2024) destacam que o uso de diários em pesquisas educacionais favorece a construção de análises sensíveis aos contextos, às relações e aos processos que se desenvolvem ao longo da investigação.

Para a análise das experiências produzidas durante o acompanhamento das participantes, adotou-se o método da cartografia. Diferentemente de abordagens orientadas pela busca de representações fixas da realidade, a cartografia propõe acompanhar processos em movimento, atentando para as forças, relações e produções de sentido que emergem nos encontros entre pesquisador e campo de pesquisa. Conforme argumentam Passos, Kastrup e Tedesco (2014), cartografar implica seguir processos, acompanhar trajetórias e construir conhecimento a partir da experiência compartilhada.

Nessa abordagem, o pesquisador não ocupa uma posição externa ou neutra em relação ao fenômeno investigado. Ao contrário, participa dos processos que acompanha, sendo igualmente afetado pelas experiências que emergem durante a pesquisa. Kastrup (2023) enfatiza que a escrita cartográfica constitui uma prática de produção de conhecimento comprometida com a dimensão coletiva da experiência, reconhecendo que os sentidos não estão previamente dados, mas são produzidos nos encontros e nas relações que compõem o campo investigado.

As contribuições de Rolnik (2016) reforçam essa compreensão ao conceber a cartografia como uma prática voltada para os movimentos do desejo, dos afetos e das transformações subjetivas. Cartografar, nesse sentido, não significa descrever uma realidade estática, mas acompanhar processos vivos, identificando as forças que atravessam os sujeitos e os territórios existenciais nos quais se encontram inseridos.

A partir desse percurso metodológico, as narrativas produzidas pelas professoras e os registros presentes no diário de bordo foram analisados como expressões de processos de subjetivação relacionados à docência na infância. O interesse da investigação não esteve centrado na identificação de categorias previamente estabelecidas, mas na compreensão das experiências, tensões, afetos e sentidos que emergiam no cotidiano das participantes. Assim, a cartografia possibilitou acompanhar as rachaduras do cuidado em sua dimensão processual, revelando modos pelos quais trabalho, subjetividade e saúde mental se entrelaçam nas experiências vividas por professoras da Educação Infantil.

Ao revisitar essas experiências, a metáfora da rachadura, inspirada em *A paixão segundo G.H.*, mostrou-se uma importante chave interpretativa para compreender os deslocamentos subjetivos produzidos pelo encontro entre cuidado, trabalho e sofrimento. Na obra, a protagonista é conduzida a um processo de confronto consigo mesma, no qual as certezas que organizavam sua existência passam a ser atravessadas por fissuras e questionamentos. Em um dos momentos da narrativa, Lispector (2014) escreve:

> Até aquele momento eu não havia percebido totalmente a minha luta, tão mergulhada que estivera nela. Mas agora, pelo silêncio onde enfim eu caíra, sabia que havia lutado, que havia sucumbido e que cedera. (Lispector, 2014, p. 65).

De modo semelhante, as narrativas das professoras permitiram acompanhar lutas cotidianas que muitas vezes permanecem invisíveis sob a aparente normalidade do trabalho docente. São essas fissuras, seus efeitos e suas potências que passam a ser cartografados na seção seguinte.

4. Cartografias das rachaduras do cuidado

As rachaduras que compõem este estudo não foram definidas previamente nem derivam de categorias estabelecidas antes da entrada em campo. Elas emergiram ao longo do acompanhamento das professoras, dos encontros produzidos durante os dois anos letivos de pesquisa, das entrevistas realizadas e dos registros construídos no diário de bordo da pesquisadora. Em consonância com a perspectiva cartográfica, o interesse não esteve voltado para a classificação das experiências, mas para o acompanhamento dos movimentos, afetos e processos de subjetivação que atravessavam o cotidiano docente.

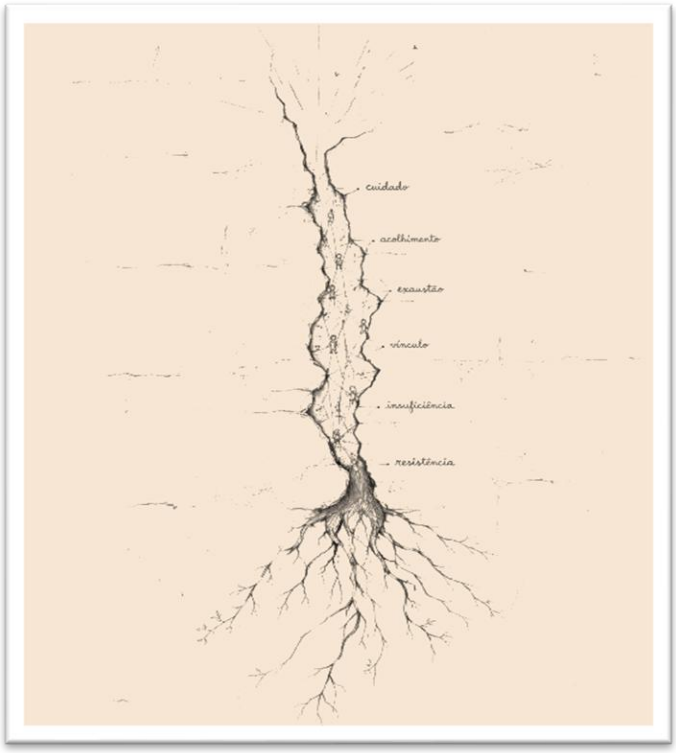
Ao revisitar as narrativas e os registros produzidos durante a investigação, algumas forças passaram a se tornar recorrentes. Elas apareciam em diferentes contextos, atravessavam múltiplas histórias e retornavam continuamente sob formas diversas: o cansaço que ultrapassava a jornada de trabalho, a responsabilização permanente pelo bem-estar das crianças, a sensação de invisibilidade diante das exigências institucionais e a busca por estratégias capazes de sustentar a permanência na profissão (Maman, 2025). Tais movimentos foram compreendidos como territórios cartográficos, isto é, zonas de experiência nas quais determinadas intensidades se tornavam particularmente visíveis.

Com o objetivo de tornar visível, em uma composição visual, a metáfora que orienta esta investigação, apresenta-se a Figura 1. Inspirada na rachadura descrita por Clarice Lispector em *A paixão segundo G.H.*, a composição não busca representar as participantes ou ilustrar situações específicas da pesquisa. Trata-se de uma imagem conceitual que sintetiza os movimentos de subjetivação, sofrimento e resistência cartografados ao longo do estudo, compreendendo as fissuras não apenas como marcas de desgaste, mas também como aberturas por onde emergem novas formas de existência.

A construção dessa composição visual decorre da própria lógica da cartografia. Ao acompanhar processos em vez de categorias fixas, a pesquisa produziu um conjunto de registros que não poderia ser integralmente traduzido apenas pela escrita linear. As narrativas, os afetos, as intensidades e os deslocamentos observados ao longo da investigação revelaram uma trama de relações que ultrapassa a descrição de episódios isolados, exigindo uma forma de síntese capaz de expressar o caráter processual dos movimentos acompanhados. Nesse sentido, a figura não desempenha uma função ilustrativa, mas integra o percurso analítico da pesquisa, condensando visualmente os elementos que orientaram a leitura dos territórios cartografados.

Ao eleger a rachadura como eixo organizador dessa representação, busca-se evidenciar que os processos de sofrimento psíquico não surgem de maneira repentina nem podem ser compreendidos como eventos individuais ou excepcionais. As fissuras constituem-se lentamente nas relações entre trabalho, cuidado, afetos e organização institucional, tornando visíveis dimensões da experiência docente que frequentemente permanecem naturalizadas no cotidiano escolar. Assim, a Figura 1 funciona como um mapa conceitual da investigação, situando o leitor no campo problemático que será desenvolvido nos territórios cartografados apresentados a seguir.

Figura 1 - Rachaduras do cuidado



Fonte: elaboração da autora, inspirada na metáfora da rachadura presente em A paixão segundo G.H. (Lispector, 2014).

A imagem sintetiza visualmente os movimentos que atravessam os territórios cartografados nesta pesquisa. As fissuras remetem às tensões produzidas no encontro entre cuidado, subjetividade e trabalho docente, evidenciando que o sofrimento não se constitui como experiência exclusivamente individual, mas como produção relacional inscrita nas condições concretas de existência. Nos tópicos a seguir são apresentados os principais territórios cartografados ao longo da investigação, compreendidos como movimentos vivos e interdependentes que atravessam as experiências das participantes.

4.1 Território I - Quando o cuidado ultrapassa a docência

Ao revisitar os registros produzidos durante os dois anos de acompanhamento das participantes, um movimento apareceu de forma recorrente nas entrevistas e nos apontamentos do diário de bordo: a dificuldade das professoras em delimitar onde terminava a docência e onde começava o cuidado. Embora as perguntas iniciais estivessem voltadas para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, as narrativas frequentemente deslocavam-se para experiências relacionadas à proteção, à preocupação constante com as crianças e à sensação de responsabilidade por aspectos que ultrapassavam o campo pedagógico.

Durante os encontros, as participantes raramente falavam apenas sobre planejamento, aprendizagem ou práticas educativas e, em diferentes momentos, emergiam relatos sobre alimentação, higiene, saúde, sofrimento emocional, conflitos familiares e situações de vulnerabilidade vivenciadas pelas crianças. A docência aparecia atravessada por múltiplas formas de cuidado que, gradativamente, ampliavam os limites da atuação profissional.

Uma das professoras sintetizou esse movimento ao afirmar:

"Eu tenho que cuidar como se fossem meus filhos, mas eu nem filhos tenho e já sei basicamente o que é ser mãe sendo professora."

Em outro encontro, uma participante relatou:

"Tem criança que passa a semana toda bem na escola. Aí vai para casa no final de semana e volta completamente diferente na segunda-feira. Parece que a gente precisa começar tudo de novo."

Outra professora descreveu uma situação recorrente em sua rotina:

"Muitas vezes a criança vem doente porque os pais entendem que é a escola que vai cuidar. A gente acaba assumindo coisas que não seriam nossas."

Nos registros do diário de bordo, essas narrativas não apareciam como acontecimentos isolados. Ao contrário, retornavam em diferentes entrevistas, compondo uma mesma paisagem afetiva. O cuidado surgia como elemento constitutivo da docência na infância, mas também como fonte de responsabilizações sucessivas que ultrapassavam aquilo que as professoras reconheciam como atribuições estritamente pedagógicas.

Esse movimento encontra ressonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que compreendem educar e cuidar como dimensões indissociáveis da prática pedagógica (Brasil, 2009). De forma semelhante, Suanno, Chaves e Rosa (2020) destacam que a docência na Educação Infantil envolve processos de desenvolvimento integral da criança, exigindo dos professores atenção às dimensões cognitivas, emocionais, sociais e corporais.

Contudo, as narrativas cartografadas indicam que a questão observada no campo não se restringe à articulação entre educar e cuidar prevista nos documentos normativos. O que emerge das experiências das participantes é um alargamento progressivo das responsabilidades atribuídas às professoras. O cuidado deixa de constituir apenas uma dimensão do trabalho pedagógico e passa a ocupar espaços tradicionalmente relacionados à proteção familiar, ao suporte emocional e à gestão de situações que extrapolam o cotidiano escolar.

Nessa direção, Batista e Canavieira (2025) defendem que o cuidado ocupa posição central na Educação Infantil, constituindo parte essencial da experiência educativa. Entretanto, os relatos das participantes sugerem que essa centralidade, quando articulada à fragilidade de outras redes de apoio e proteção, pode produzir uma ampliação das exigências dirigidas às docentes.

As reflexões de Zanello (2018) ajudam a compreender esse processo ao evidenciar que, nas sociedades contemporâneas, o cuidado permanece fortemente associado às mulheres, sendo frequentemente naturalizado como expressão de disposições femininas supostamente inatas. Tal associação contribui para invisibilizar o trabalho emocional realizado pelas professoras, transformando responsabilidades complexas em expectativas consideradas naturais.

Também Sawaia (2009) chama atenção para os processos de sofrimento produzidos quando sujeitos são continuamente convocados a responder por demandas que excedem suas possibilidades concretas de ação. Nas narrativas das participantes, essa convocação aparece na forma de uma responsabilização cotidiana pelo bem-estar das crianças, mesmo quando as condições institucionais e sociais não oferecem suporte suficiente para tal tarefa.

Nesse primeiro território, a rachadura não se manifesta como recusa ao cuidado. Ao contrário, ela emerge justamente da intensidade do compromisso das professoras com as crianças. A fissura torna-se visível quando o cuidado ultrapassa a docência e passa a produzir uma ampliação contínua das responsabilidades assumidas pelas participantes, deslocando para elas demandas que atravessam a família, a saúde, a assistência social e outras esferas da proteção à infância. Assim, aquilo que inicialmente aparece como gesto de acolhimento transforma-se, gradualmente, em uma exigência subjetiva de difícil sustentação.

4.2 Território II - A rachadura da disponibilidade permanente

Ao longo do processo cartográfico, um segundo movimento começou a tornar-se visível: se no território anterior as narrativas evidenciavam a ampliação das responsabilidades atribuídas às professoras, aqui emergia a dificuldade de interromper o cuidado. Neste viés, segundo Autor (2026a) o trabalho parecia ultrapassar os limites físicos da escola e acompanhar as participantes em diferentes espaços e momentos da vida cotidiana.

Nos registros do diário de bordo, eram recorrentes relatos relacionados à permanência das preocupações após o término da jornada de trabalho. Em diferentes encontros, as professoras descreviam situações em que continuavam pensando nas crianças durante a noite, nos finais de semana ou mesmo durante períodos de férias.

Uma participante relatou:

"Eu chego em casa e continuo pensando neles. Fico imaginando se estão bem, se comeram, se alguém cuidou deles."

Outra professora afirmou:

"Nem nas férias eu tenho sossego. Parece que a escola vai junto."

Também surgiram narrativas relacionadas ao sentimento de responsabilidade diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças. Em uma das entrevistas, uma participante explicou que determinadas situações permaneciam ocupando seus pensamentos por vários dias:

"Tem criança que chega tão fragilizada que a gente leva aquilo para casa. Você tenta esquecer, mas não consegue."

Ao revisitar essas narrativas, tornou-se evidente que não se tratava de acontecimentos isolados. As falas retornavam em diferentes entrevistas e atravessavam a experiência de várias participantes, compondo um território marcado pela permanência do trabalho para além do tempo institucionalmente reconhecido como trabalho.

As contribuições de Codo e Jacques (2002) ajudam a compreender esse movimento ao demonstrarem que determinadas atividades profissionais mobilizam intensamente os afetos dos trabalhadores. Na docência, especialmente quando vinculada ao cuidado e à formação humana, o investimento emocional torna-se parte constitutiva da atividade laboral. O sofrimento emerge quando os sujeitos permanecem continuamente implicados em demandas para as quais não encontram espaços de elaboração ou reconhecimento.

Nessa mesma direção, Dejours (1992) argumenta que o sofrimento relacionado ao trabalho não decorre exclusivamente da execução das tarefas, mas da forma como a organização laboral atravessa a subjetividade dos trabalhadores. Nas narrativas das participantes, a impossibilidade de desligar-se das demandas das crianças sugere que o trabalho passa a ocupar espaços tradicionalmente destinados ao descanso, ao lazer e ao cuidado de si.

Os estudos de Assunção e Abreu (2019) apontam que as condições de trabalho dos professores brasileiros têm sido marcadas por intensificação laboral, ampliação de responsabilidades e crescente pressão institucional. Tal cenário produz repercussões importantes sobre a saúde física e mental dos profissionais. De maneira semelhante, Gomes et al. (2023) identificam que a sobrecarga emocional e os fatores psicossociais associados ao trabalho docente constituem importantes elementos relacionados ao adoecimento psíquico da categoria.

As experiências narradas pelas participantes também dialogam com os resultados encontrados por Giannini, Latorre e Ferreira (2012), que evidenciam a relação entre estresse ocupacional e diferentes manifestações de sofrimento entre professores. Mais recentemente, estudos sobre sofrimento docente (Maman, 2026a; Maman, 2025) têm demonstrado que a intensificação das exigências emocionais e a ampliação das responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação produzem efeitos significativos sobre os modos de viver, trabalhar e cuidar de si.

Em âmbito internacional, relatórios da International Labour Organization (2022) e da UNESCO (2023) também apontam que a intensificação do trabalho docente e a crescente complexidade das demandas educacionais constituem desafios importantes para a saúde mental dos profissionais da educação em diferentes países.

Entretanto, as narrativas das participantes permitem compreender que a questão não se reduz ao aumento quantitativo das tarefas. O que emerge do campo é uma forma particular de ocupação subjetiva produzida pelo

trabalho. As professoras não apenas realizam atividades para além da jornada formal; elas permanecem afetivamente conectadas às demandas que atravessam o cotidiano escolar.

Essa condição pode ser compreendida à luz das reflexões de Han (2017), para quem a sociedade contemporânea produz sujeitos permanentemente convocados à disponibilidade, ao desempenho e à autovigilância. Diferentemente das formas clássicas de exploração, marcadas pela coerção externa, o sujeito contemporâneo torna-se simultaneamente explorador e explorado de si mesmo. Nas narrativas cartografadas, tal dinâmica manifesta-se na dificuldade de interromper pensamentos relacionados ao trabalho, mesmo em momentos destinados ao descanso.

Nesse território, a rachadura emerge quando o cuidado deixa de constituir uma prática situada no espaço escolar e passa a ocupar continuamente a vida subjetiva das professoras. Pois, a fissura não se localiza apenas no excesso de tarefas, mas na impossibilidade de estabelecer fronteiras entre o tempo dedicado aos outros e o tempo necessário para sustentar a própria existência (Autor, 2026b) .

4.3 Território III - A rachadura da insuficiência

Ao acompanhar as narrativas produzidas pelas participantes ao longo dos dois anos de pesquisa, tornou-se possível identificar um movimento que atravessava diferentes experiências e contextos de trabalho. Mesmo quando relatavam dedicação intensa às crianças, envolvimento com as famílias e compromisso com as atividades pedagógicas, as professoras frequentemente expressavam a sensação de que aquilo que realizavam nunca era suficiente.

Nos registros do diário de bordo, a insuficiência aparecia menos como incapacidade objetiva e mais como experiência subjetiva persistente. As participantes descreviam sentimentos de culpa diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças, frustração quando determinados resultados não eram alcançados e autocobrança constante em relação ao próprio desempenho profissional.

Durante uma das entrevistas, uma professora afirmou:

"Parece que nunca é suficiente. A gente faz tudo o que pode e ainda vai para casa pensando no que poderia ter feito diferente."

Outra participante relatou:

"Tem dias que eu saio da escola com a sensação de que falhei com alguém."

Em outro encontro, uma professora descreveu:

"A gente tenta ajudar todas as crianças, atender as famílias, cumprir o planejamento, mas sempre fica alguma coisa. Sempre parece que ficou faltando."

Ao revisitar essas narrativas, observou-se que a sensação de insuficiência não estava necessariamente associada à falta de dedicação ou compromisso profissional. Pelo contrário. Ela surgia justamente entre aquelas que demonstravam elevado investimento afetivo no trabalho realizado. Quanto maior parecia ser o comprometimento com as crianças, mais intensamente emergiam sentimentos relacionados à impossibilidade de corresponder plenamente às múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar.

As participantes atuavam em contextos marcados por turmas numerosas, diversidade de necessidades infantis, exigências institucionais e crescente responsabilização docente. Nesse cenário, responder simultaneamente às expectativas pedagógicas, emocionais e sociais mostrava-se uma tarefa permanentemente inacabada. A insuficiência aparecia, portanto, não como característica individual das professoras, mas como efeito produzido pelo encontro entre demandas ilimitadas e condições concretas de trabalho.

As reflexões de Dejours (1992) contribuem para compreender esse processo ao indicar que o sofrimento no trabalho frequentemente emerge quando existe um descompasso entre aquilo que se espera do trabalhador e aquilo que efetivamente pode ser realizado. Nas narrativas cartografadas, as professoras pareciam confrontar-se continuamente com a impossibilidade de atender plenamente às necessidades das crianças, das famílias e das instituições escolares.

De forma semelhante, Carlotto (2012) destaca que a experiência de exaustão emocional entre professores está frequentemente associada à percepção de sobrecarga, à dificuldade de alcançar resultados considerados satisfatórios

e ao sentimento persistente de ineficácia profissional. Embora as participantes não descrevessem apenas situações de adoecimento, suas falas revelavam elementos frequentemente associados aos processos de desgaste psíquico identificados na literatura sobre trabalho docente.

Os estudos de Gomes et al. (2023), Assunção e Abreu (2019) e Maman (2026a; 2025) também apontam que o adoecimento de professores não pode ser compreendido apenas a partir de fatores individuais, estando fortemente relacionado às condições objetivas e subjetivas de trabalho que caracterizam a profissão docente na contemporaneidade.

Entretanto, a insuficiência observada neste território não se restringe à esfera do desempenho profissional. As contribuições de Safatle (2015) permitem compreender que as formas contemporâneas de sofrimento frequentemente se organizam em torno da experiência do desamparo e da incapacidade de corresponder aos ideais socialmente produzidos. Nesse sentido, as professoras não sofrem apenas porque trabalham muito, mas porque se veem constantemente confrontadas com expectativas impossíveis de serem integralmente atendidas.

As narrativas também sugerem processos de subjetivação atravessados por mecanismos de autovigilância e autocobrança, nos quais as próprias professoras passam a monitorar continuamente seu desempenho, buscando corresponder a expectativas que se apresentam como ilimitadas (Foucault, 2004). Essa interpretação aproxima-se das reflexões de Han (2017), para quem a sociedade contemporânea produz sujeitos permanentemente orientados pela lógica do desempenho. Nessa racionalidade, não existe um ponto de chegada capaz de produzir satisfação duradoura, pois sempre permanece a sensação de que seria possível fazer mais, produzir mais ou dedicar-se mais. As narrativas das participantes sugerem que essa lógica também atravessa o trabalho docente, transformando o compromisso com as crianças em uma fonte contínua de autocobrança.

Sob outra perspectiva, Sawaia (2009) argumenta que o sofrimento ético-político emerge quando sujeitos são responsabilizados por problemas cuja origem ultrapassa suas possibilidades concretas de intervenção. As falas das professoras parecem dialogar com essa compreensão ao revelarem o peso subjetivo produzido pela tentativa de responder a questões sociais, familiares e institucionais que não podem ser solucionadas exclusivamente pela ação docente.

Nesse território cartográfico, a rachadura emerge no encontro entre dedicação e impossibilidade. Quanto mais as professoras se implicam com o cuidado e com a formação das crianças, mais evidente se torna a impossibilidade de atender plenamente às múltiplas demandas que atravessam seu trabalho. A insuficiência não aparece como fracasso individual, mas como expressão de um modo de organização social que atribui à docência responsabilidades cada vez mais amplas sem oferecer condições equivalentes para sua sustentação. Assim, a fissura não se localiza naquilo que falta às professoras, mas nas exigências ilimitadas que continuamente lhes são dirigidas.

4.4 Território IV - As rachaduras que resistem

Embora as narrativas cartografadas revelem experiências de sobrecarga, disponibilidade permanente e insuficiência, os encontros produzidos ao longo da pesquisa também permitiram acompanhar movimentos de resistência construídos pelas professoras diante das adversidades que atravessam o trabalho docente. Ao revisitar os registros do diário de bordo, tornou-se evidente que as rachaduras identificadas nos territórios anteriores não conduziam apenas ao sofrimento. Em muitos momentos, elas também produziam deslocamentos, reinvenções e modos singulares de sustentar a permanência na profissão.

Durante as entrevistas, as participantes frequentemente relatavam situações que lhes permitiam continuar investindo no trabalho apesar das dificuldades enfrentadas. Entre essas experiências apareciam os vínculos construídos com as crianças, a solidariedade entre colegas, os espaços de escuta compartilhada e os pequenos acontecimentos cotidianos que produziam sentido para a prática docente.

Uma professora afirmou:

"Tem dias muito difíceis, mas quando uma criança consegue algo que parecia impossível, parece que tudo ganha sentido de novo."

Outra participante relatou:

"Se não fossem as colegas, eu não sei se continuaria. Muitas vezes é uma que sustenta a outra."

Em outro encontro, uma professora descreveu:

"A gente se sente cansada, mas também aprende muito com as crianças. Elas fazem a gente continuar."

Nos registros do diário de bordo, essas narrativas apareciam como movimentos que interrompiam temporariamente os circuitos de desgaste observados nos territórios anteriores. Não eliminavam as dificuldades nem anulavam as condições que produziam sofrimento, mas criavam brechas por onde novas formas de existência e de produção de sentido se tornavam possíveis.

As contribuições de Rolnik (2016) ajudam a compreender esses movimentos ao enfatizar que os processos de subjetivação não se restringem às formas de captura e sofrimento. Mesmo em contextos marcados por intensas pressões sociais, os sujeitos produzem continuamente modos de criação, resistência e reinvenção da vida. Nesse sentido, as professoras não aparecem apenas como receptoras passivas das exigências dirigidas à docência, mas como participantes ativas na construção de estratégias que lhes permitem permanecer no trabalho sem serem completamente capturadas por ele.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2019), para quem a experiência possui potência transformadora precisamente porque afeta os sujeitos e os desloca de suas posições habituais. Nas narrativas das participantes, os encontros cotidianos com as crianças frequentemente produziam experiências que escapavam à lógica da produtividade e do desempenho, possibilitando a emergência de outros sentidos para o trabalho docente.

Sob a perspectiva da promoção da saúde, tais movimentos podem ser compreendidos como importantes recursos de sustentação da vida. Czeresnia e Freitas (2003) argumentam que a saúde não corresponde simplesmente à ausência de doença, mas envolve a capacidade dos sujeitos de produzir modos de viver diante das adversidades que atravessam sua existência. Em consonância com essa perspectiva, os documentos do Ministério da Saúde (2001) destacam que a promoção da saúde exige a valorização dos recursos individuais e coletivos capazes de fortalecer a autonomia e a participação dos sujeitos em seus contextos de vida.

Também Dimenstein (2001) chama atenção para a importância das redes de apoio, dos espaços de acolhimento e da construção coletiva de estratégias de enfrentamento diante dos processos de sofrimento produzidos no cotidiano. Nas experiências relatadas pelas professoras, os vínculos estabelecidos com colegas e crianças aparecem justamente como dispositivos capazes de produzir sustentação subjetiva em meio às exigências do trabalho.

As reflexões de Foucault (2004) acerca do cuidado de si permitem ampliar essa discussão. Longe de representar uma prática individualista, o cuidado de si envolve a construção de modos de relação consigo mesmo e com os outros que possibilitam formas éticas de existência. Nas narrativas das participantes, a busca por momentos de descanso, a valorização dos vínculos coletivos e a construção de espaços de partilha aparecem como tentativas de produzir condições mínimas para sustentar a própria vida diante das demandas incessantes do trabalho.

De modo semelhante, Deleuze (2002) compreende a vida como potência de criação, marcada pela capacidade de produzir novos modos de afetar e ser afetado. Mesmo atravessadas pelo desgaste e pela sobrecarga, as professoras narram experiências que revelam essa potência, especialmente nos encontros que produzem reconhecimento, pertencimento e sentido.

Nesse último território, a rachadura deixa de aparecer apenas como sinal de desgaste e passa a ser compreendida também como abertura. Assim como a fissura encontrada por G.H. rompe a estabilidade das formas conhecidas e possibilita novos modos de percepção, as rachaduras cartografadas nesta pesquisa revelam não apenas o sofrimento presente na docência da infância, mas também a capacidade das professoras de criar estratégias de permanência, reinvenção e cuidado. Não se trata de superar as fissuras, mas de reconhecer que, muitas vezes, é justamente por elas que a vida continua encontrando passagem.

5. Diante da rachadura: o que se torna visível quando as formas se rompem

Ao longo da pesquisa, as rachaduras cartografadas não se apresentaram como falhas individuais nem como eventos excepcionais da docência. Inspirada na experiência narrada por G.H. diante da fissura encontrada no quarto da empregada, em *A paixão segundo G.H.* (Lispector, 2014), esta investigação compreende a rachadura como aquilo que interrompe a aparente estabilidade das formas e torna visível o que permanecia oculto sob a superfície do cotidiano. Mais do que um acidente ou uma ruptura localizada, a fissura revela tensões já existentes, expondo dimensões da experiência que, muitas vezes, permanecem naturalizadas e invisibilizadas. Sob essa perspectiva, a discussão dos achados não busca identificar causas lineares para o sofrimento psíquico das professoras, mas compreender o que as fissuras tornaram visível acerca das relações entre cuidado, trabalho, subjetividade e saúde mental na docência da Educação Infantil.

O primeiro achado evidenciado pelos territórios cartografados revela que o trabalho docente na Educação Infantil ultrapassa os limites tradicionalmente atribuídos ao fazer pedagógico. O cuidado emerge como elemento constitutivo da experiência educativa, mas também como dispositivo que amplia responsabilidades e convoca as professoras a responder por demandas relacionadas à proteção, ao acolhimento emocional, à vulnerabilidade social e ao bem-estar das crianças. As narrativas analisadas demonstram que tais exigências extrapolam as atribuições formais da docência e passam a ocupar o cotidiano das professoras como responsabilidade ética permanente. Tal movimento dialoga com Zanello (2018), ao evidenciar como o cuidado continua fortemente associado às mulheres, produzindo processos de naturalização do trabalho emocional, e com Sawaia (2009), ao demonstrar que determinadas formas de sofrimento emergem quando sujeitos são responsabilizados por questões que excedem suas possibilidades concretas de intervenção. Nessa direção, os achados também convergem com Maman (2026a), ao indicar que a disponibilidade afetiva deixa de constituir apenas uma dimensão relacional do trabalho docente e passa a operar como uma expectativa socialmente produzida, frequentemente invisibilizada nas formas institucionais de reconhecimento do trabalho.

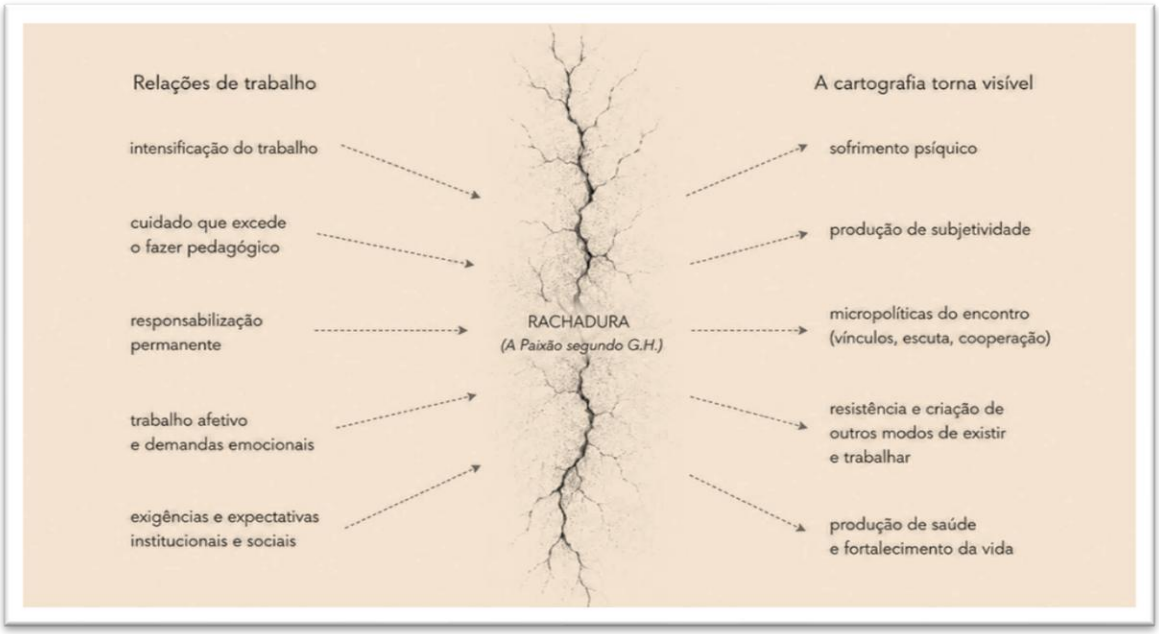
A segunda rachadura tornou visível que a intensificação do trabalho docente não se restringe ao aumento quantitativo das tarefas. Conforme apontam Dejours (1992), Assunção e Abreu (2019), Gomes et al. (2023) e os relatórios recentes da UNESCO (2023) e da International Labour Organization (2022), as transformações contemporâneas do trabalho educacional têm produzido importantes repercussões sobre a saúde mental dos profissionais da educação. Nos territórios cartografados, entretanto, esse processo revelou-se sobretudo pela ocupação contínua da vida subjetiva das professoras. As narrativas indicam que o trabalho ultrapassa os limites da jornada formal, prolongando-se nas preocupações constantes com as crianças, na dificuldade de interromper o cuidado e na permanência das demandas escolares para além do espaço institucional. Os resultados demonstram que a intensificação não se expressa apenas pelo acúmulo de atividades, mas pela impossibilidade de suspender afetivamente o trabalho, produzindo uma disponibilidade permanente que atravessa o modo de viver, sentir e existir das participantes.

Nessa direção, os achados também dialogam com estudos recentes sobre sofrimento psíquico e saúde mental na docência (Autor, 2025; Autor, 2026a), os quais evidenciam que o adoecimento docente não pode ser compreendido exclusivamente a partir de características individuais, mas deve ser analisado em articulação com as condições institucionais, sociais e afetivas que atravessam o exercício profissional. Essa compreensão é ampliada por Autor (2026b), ao propor que as relações de trabalho constituem territórios micropolíticos nos quais se produzem tanto experiências de sofrimento quanto possibilidades de cuidado. Sob essa perspectiva, o sofrimento não decorre apenas da sobrecarga objetiva, mas da qualidade dos encontros cotidianos, das formas de reconhecimento, da circulação da palavra e das possibilidades de construção coletiva da experiência laboral. Os territórios cartografados nesta pesquisa reforçam essa compreensão ao demonstrar que o sofrimento emerge da relação entre exigências crescentes, responsabilização permanente e insuficiência de condições para sustentar as múltiplas demandas dirigidas às professoras.

A terceira rachadura evidenciou que a sensação recorrente de insuficiência, presente em diferentes narrativas, não pode ser compreendida como expressão de incapacidade profissional. Ao contrário, ela constitui efeito de formas contemporâneas de organização do trabalho que produzem expectativas ilimitadas de desempenho e disponibilidade. As contribuições de Han (2017) e Safatle (2015) permitem compreender que a lógica do desempenho produz sujeitos permanentemente convocados a fazer mais, cuidar mais e responder melhor, sem que exista um ponto de chegada capaz de produzir reconhecimento duradouro ou sensação de completude. Os achados desta pesquisa revelam que as professoras permanecem mobilizadas por um compromisso ético intenso com as crianças, mas experimentam, simultaneamente, a impossibilidade estrutural de corresponder integralmente às demandas que lhes são dirigidas. A rachadura torna visível, portanto, que o sofrimento emerge menos da fragilidade individual do que da tensão permanente entre a potência do cuidado e os limites concretos para exercê-lo.

Os três primeiros movimentos cartografados permitem compreender que as rachaduras produzidas na docência da Educação Infantil não constituem acontecimentos isolados, mas processos que articulam relações de trabalho, cuidado, subjetividade e sofrimento psíquico. A Figura 2 sintetiza esse percurso analítico, evidenciando como a metáfora da rachadura organiza a compreensão dos principais achados produzidos pela cartografia.

Figura 2 - A rachadura nos processos de sofrimento psíquico e produção de saúde na docência da Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora (2026).

A Figura 2 representa a rachadura como categoria analítica que articula os processos identificados na cartografia. Longe de representar apenas ruptura ou adoecimento, a rachadura torna visíveis dimensões do trabalho docente que permanecem naturalizadas no cotidiano escolar. Ao atravessar as relações de trabalho, ela revela que o sofrimento psíquico e a produção de saúde são processos inseparáveis da experiência docente, produzidos nas formas de cuidar, trabalhar, estabelecer vínculos e construir modos de existência no interior da Educação Infantil.

Entretanto, assim como a rachadura descrita por G.H. não revela apenas decomposição, mas também deslocamento e transformação (Lispector, 2014), os territórios cartografados permitiram acompanhar movimentos de resistência produzidos no interior da própria experiência docente. A quarta rachadura revelou que, mesmo em

contextos marcados pela intensificação do trabalho, persistem micropolíticas capazes de produzir saúde e sustentar a vida. Os vínculos construídos com as crianças, a solidariedade entre colegas, os espaços de escuta e as estratégias coletivas de enfrentamento aparecem como importantes recursos de sustentação da vida e de produção de saúde. Em diálogo com Rolnik (2016), Larrosa (2019), Czeresnia e Freitas (2003), Dimenstein (2001) e Foucault (2004), compreende-se que a saúde não corresponde à ausência de sofrimento, mas à capacidade de produzir modos de existir, criar sentidos e construir formas de cuidado mesmo em contextos marcados por adversidades. Nessa direção, Maman (2026b) contribui para compreender que a saúde mental é produzida nas micropolíticas dos encontros cotidianos, isto é, nos modos pelos quais as relações de trabalho podem favorecer reconhecimento, escuta, cooperação e ampliação da potência de agir. Os achados desta pesquisa corroboram essa compreensão ao evidenciar que são justamente esses pequenos movimentos, muitas vezes invisíveis nas organizações do trabalho, que sustentam a continuidade da vida e permitem que o cuidado permaneça possível, mesmo diante das fissuras.

As rachaduras cartografadas nesta pesquisa revelam, portanto, uma dupla dimensão. Por um lado, tornam visíveis os efeitos produzidos pela intensificação do trabalho, pela ampliação das responsabilidades docentes e pela fragilização das condições de cuidado dirigidas às próprias professoras. Por outro, evidenciam a potência presente nos encontros, nos vínculos e nas estratégias de reinvenção construídas cotidianamente. Tal como na experiência de G.H. (Lispector, 2014), a fissura não representa apenas uma ruptura da forma conhecida, mas a possibilidade de enxergar aquilo que antes permanecia encoberto. Ao tornar visíveis essas rachaduras, a cartografia permitiu compreender que o sofrimento psíquico na docência da Educação Infantil não se reduz a uma experiência individual de adoecimento, mas constitui um processo produzido nas relações entre trabalho, cuidado, subjetividade e organização institucional. Ao mesmo tempo, revelou que é nesse mesmo território que se produzem formas de resistência, solidariedade e criação, indicando que as políticas de promoção da saúde mental precisam considerar não apenas a redução do sofrimento, mas também o fortalecimento das micropolíticas do encontro que sustentam o trabalho vivido (Maman, 2025). Nesse sentido, as rachaduras do cuidado revelam não apenas o sofrimento presente na docência da infância, mas também os movimentos de resistência e produção de saúde que insistem em atravessar as fissuras e afirmar a continuidade da vida.

6. Considerações Finais

Este estudo buscou compreender os processos de subjetivação, sofrimento psíquico e produção de cuidado que atravessam a docência na Educação Infantil, acompanhando professoras ao longo de dois anos de pesquisa. A perspectiva cartográfica possibilitou acompanhar experiências em movimento, permitindo acessar dimensões do trabalho docente que frequentemente permanecem invisibilizadas por abordagens centradas exclusivamente em indicadores de adoecimento, desempenho ou produtividade.

Ao tomar a metáfora da rachadura presente em A paixão segundo G.H. (Lispector, 2014) como eixo de problematização, a pesquisa permitiu compreender que o sofrimento psíquico docente não pode ser reduzido a fragilidades individuais ou a características pessoais das professoras. As experiências acompanhadas indicam que esse sofrimento é produzido no encontro entre as exigências do cuidado, as condições concretas de trabalho, as expectativas historicamente dirigidas às mulheres e os modos contemporâneos de organização da vida e do trabalho.

Entre as contribuições deste estudo, destaca-se a compreensão do cuidado como uma dimensão simultaneamente produtora de sentido e de vulnerabilidade na docência da infância. Ao mesmo tempo em que sustenta vínculos, pertencimentos e compromissos éticos com as crianças, o cuidado pode tornar-se espaço de ampliação de responsabilidades e de intensificação das exigências subjetivas dirigidas às professoras. Tal compreensão amplia o debate sobre saúde mental na educação ao deslocar o foco de análises individualizantes para a consideração dos contextos sociais, institucionais e relacionais que participam da produção do sofrimento.

Os resultados também evidenciam a importância de reconhecer os processos coletivos de sustentação da vida presentes no cotidiano escolar. Os vínculos construídos entre professoras, os espaços de escuta, as redes de apoio e as experiências compartilhadas emergem como recursos fundamentais para a promoção da saúde mental e para a

permanência no trabalho. Nesse sentido, fortalecer condições institucionais que favoreçam o cuidado coletivo constitui um desafio central para as políticas educacionais e para as estratégias de promoção da saúde dos profissionais da educação.

Por fim, considera-se que as rachaduras cartografadas nesta pesquisa não revelam apenas os efeitos do desgaste e da sobrecarga presentes na docência contemporânea. Elas tornam visíveis aspectos do trabalho que frequentemente permanecem naturalizados e apontam para a necessidade de construir políticas, práticas e formas de organização institucional capazes de reconhecer o cuidado como trabalho socialmente produzido. Cuidar de quem cuida, portanto, não se configura como ação complementar ou acessória, mas como condição fundamental para a sustentação da vida, da saúde mental e dos processos educativos na Educação Infantil.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados que fundamentam este estudo são compostos por entrevistas, registros produzidos em diário de bordo e materiais oriundos do processo cartográfico desenvolvido junto às participantes da pesquisa. Por conterem informações potencialmente sensíveis e passíveis de identificação das participantes, os dados não podem ser disponibilizados publicamente. O estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos e está isento da obrigatoriedade de depósito dos dados em repositórios públicos, em respeito aos termos de confidencialidade e proteção das participantes.

Referências

Assunção, A. Á., & Abreu, M. N. S. (2019). Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública, 35*(Suppl. 1), e00169517. https://doi.org/10.1590/0102-311X00169517

Batista, E. P., & Canavieira, F. O. (2025). Fabulando a centralidade do cuidado na educação infantil. *Educação e Pesquisa, 51*, e286779. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286779

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Saúde. (2001). *Promoção da saúde: Declaração de Alma-Ata, Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Santafé de Bogotá, Declaração de Jacarta, Rede de Megapaíses e Declaração do México*. Ministério da Saúde.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.

Carlotto, M. S. (2012). *Síndrome de burnout em professores: Avaliação, fatores associados e intervenção*. LivPsic.

Codo, W., & Jacques, M. G. C. (2002). *Saúde mental e trabalho: Leituras*. Vozes.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3ª ed.). Penso.

Czeresnia, D., & Freitas, C. M. de. (2003). *Promoção da saúde: Conceitos, reflexões, tendências*. Editora Fiocruz. https://doi.org/10.7476/9788575413531

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. Cortez.

Deleuze, G. (2002). *Espinosa: Filosofia prática*. Escuta.

Dimenstein, M. D. B. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo, 6*(2), 57–63. https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200008

Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito: Curso no Collège de France (1981–1982)* (M. A. da Fonseca & S. T. Muchail, Trads.). Martins Fontes.

Giannini, S. P. P., Latorre, M. R. D. O., & Ferreira, L. P. (2012). Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: Um estudo caso-controle. *Cadernos de Saúde Pública, 28*(11), 2115–2124. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100011

Gomes, N. R., Castro-de-Assis-Santos, C., Rezende, B. A., & de-Medeiros, A. M. (2023). Fatores psicossociais do trabalho e o adoecimento de professores: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, 21*(3), e20221014. https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-1014

Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (2ª ed.). Vozes.

International Labour Organization. (2022). *World employment and social outlook: Trends for teachers and education workers*. ILO. https://www.ilo.org/

Kastrup, V. (2023). Escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. *Fractal: Revista de Psicologia, 35*, e6393. https://doi.org/10.12957/riae.2023.80661

Larrosa, J. (2019). *Tremores: Escritos sobre experiência* (3ª ed.). Autêntica.

Lima Costa, S., & Farias, I. M. S. de. (2024). O uso de diários nas pesquisas em educação no Brasil. *Horizontes, 42*(1), e023154. https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1913

Lispector, C.(2014). *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco.

Maman, D. D (2026). Travessias da temporalidade e cartografias da saúde mental: bidirecionalidade do cuidado na docência. *Educação*, Santa Maria, v. 51, n. 1, p. e73/01-22. https://doi.org/10.5902/1984644495596

Maman, D. D (2026). Micropolíticas do Encontro : saúde mental e relações de trabalho. 1. ed. Cascavel : MC&G 1. https://doi.org/10.61367/9786561151610

Maman, D. D. (2025). No ritmo das marés: cartografia de afetos e subjetividades na docência. *Educação*, v. 50, n. 1, e123. https://doi.org/10.5902/1984644488735

Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.

Oliveira, F., & Barbosa, J. G. (2022). Diário de pesquisa, uma forma de narrar. *Crítica Educativa, 8*(2), 1–23. https://doi.org/10.22476/revcted.v8.id547

Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Orgs.). (2014). *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum* (Vol. 2). Sulina.

Rolnik, S. (2016). *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Sulina.

Safatle, V. (2015). *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.

Santos, J. (2024). *Adoecimento psíquico de professores: Revisão integrativa (2018–2023)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro].

Sawaia, B. B. (Org.). (2009). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (8ª ed.). Vozes.

Silva, J. C. da, et al. (2023). Saúde mental, adoecimento e trabalho docente: Uma revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional, 27*, e242262. https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262

Suanno, M., Chaves, S., & Rosa, S. V. (Orgs.). (2020). *Educação como prática social, didática e formação de professores: Contribuições de José Carlos Libâneo*. Editora Espaço Acadêmico.

UNESCO. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://www.unesco.org/

Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação*. Appris.

Editor Responsável: Débora P. N. Pinheiro

Recebido/Received: 23.06.2026/ 06.23.2026

Aprovado/Approved: 09.08.2026 / 08.09.2026