



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Rubia da Conceição Camilo

RELAÇÕES DE CUIDADO ENTRE CRIANÇAS E ADULTAS: um estudo em uma escola de Ensino Fundamental na periferia de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2024

Rubia da Conceição Camilo

RELAÇÕES DE CUIDADO ENTRE CRIANÇAS E ADULTAS: um estudo em uma escola de Ensino Fundamental na periferia de Belo Horizonte

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva.

Belo Horizonte

2024

C183r
T

Camilo, Rubia da Conceição, 1991-

Relações de cuidado entre crianças e adultas [manuscrito] : um estudo em uma escola de ensino fundamental na periferia de Belo Horizonte / Rubia da Conceição Camilo. -- Belo Horizonte, 2024.
302 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 277-295.

Apêndices: f. 296-302.

1. Educação -- Teses. 2. Crianças -- Cuidados -- Aspectos educacionais -- Teses. 3. Crianças e adultos -- Cuidados -- Teses. 4. Professores e alunos -- Cuidados -- Teses. 5. Ensino fundamental -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Oliveira e Silva, Isabel de, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1023

Catlogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA
RUBIA DA CONCEIÇÃO CAMILO

Realizou-se, no dia 29 de julho de 2024, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 974ª defesa de tese, intitulada *Relações de cuidado entre crianças e adultos: um estudo em uma escola de Ensino Fundamental na periferia de Belo Horizonte*, apresentada por RUBIA DA CONCEIÇÃO CAMILO, número de registro 2020651739, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Flávia Ferreira Pires (UFPB), Prof(a). Erica Dumont Pena (UFMG), Prof(a). Anna Paula Vencato (UFMG), Prof(a). Aline Regina Gomes (IFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada. A comissão sugere que a tese seja publicada em forma de livro e/ou artigos e, também, tendo em vista sua qualidade, que seja submetida aos prêmios pertinentes, tais como o prêmio de teses da UFMG e da CAPES.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de julho de 2024.

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva (Doutora)

Prof(a). Flávia Ferreira Pires (Doutora)

Prof(a). Erica Dumont Pena (Doutora)

Prof(a). Anna Paula Vencato (Doutora)

Prof(a). Aline Regina Gomes (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Erica Dumont Pena, Professor(a), em 30/07/2024, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Flávia Ferreira Pires, Usuária Externa, em 31/07/2024, às 07:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Aline Regina Gomes, Usuário Externo, em 31/07/2024, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Isabel de Oliveira e Silva, Professora do Magistério Superior, em 06/08/2024, às 08:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Anna Paula Vencato, Professora do Magistério Superior, em 07/08/2024, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3420310 e o código CRC A37B6D51.

*Às crianças que participaram desta tese
com quem aprendi sobre o cuidado.*

AGRADECIMENTOS

Às crianças com quem já trabalhei e às crianças participantes desta pesquisa que me levaram a refletir sobre o cuidado fora e dentro da escola. Vocês são partes fundamentais nesta tese e na minha caminhada.

Às adultas que participaram desta pesquisa, principalmente à professora Heloísa. Obrigada por compartilharem comigo suas histórias e seu cotidiano de trabalho.

Aos meus pais, meus irmãos e minhas tias que sempre compartilharam comigo este sonho. Obrigada pela paciência e pelo incentivo durante o caminho.

Ao Victor, meu companheiro, que sempre caminha ao meu lado com afeto, companheirismo e paciência. Esta tese é fruto também do seu apoio e amor.

Às(aos) minhas(meus) amigas(os), em especial, Clarice, Diego, Joice, Lisa, Milla e Rô, pela atenção e pelo respeito à minha frequência afetiva ao longo do processo. Obrigada por me ajudarem a construir este estudo, cada uma/um ao seu modo.

À minha orientadora Isabel, pela oportunidade, ainda em 2012, de integrar um projeto de extensão que mudou minha trajetória. Obrigada por me orientar em quase toda minha caminhada acadêmica dentro da universidade. Seu olhar cuidadoso, suas indicações e seu afeto foram fundamentais neste trabalho e na minha vida.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação, especialmente às professoras Iza Luz e Laís Bitencourt, do grupo Cuidado, Educação e Infância. Obrigada pelo afeto, sensibilidade e pelas oportunidades que vivenciei durante esses anos.

Às amigas(os) do “Grupo das Izas” e do Programa de Pós-Graduação pelas ricas discussões. De forma especial, obrigada, Celiane, Joelma e Silvia, pelas trocas e pela solidariedade no processo.

Aos membros da banca que se dispuseram a participar deste momento e a compartilhar comigo suas impressões, questões e sugestões. Ressalto ainda os agradecimentos à Anna Paula Vencato, pelo parecer do projeto, bem como à Érica Dumont-Pena e Flávia Pires, pela rica contribuição na qualificação.

Às queridas “Josefinas”, Gislaine, Kelly, Maria, Marina Burato, Marina Izabel e Monalise, pela torcida e incentivo de sempre.

Às colegas da Gerência dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em específico à Adriana Mota, que me acolheu com muito cuidado e vem me ensinando a pensar o Ensino Fundamental comprometido não só com as infâncias, mas com o direito de que todas as crianças têm de aprender.

Às(Aos) amigas(os) do projeto “Escola do Rio Doce”, por me levarem a pensar nas crianças e suas famílias atingidas por barragens, ajudando-me a conhecer e a refletir sobre as infâncias em diversos territórios.

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir.
(Emicida, Amarelo).*

RESUMO

Esta tese tem como objetivo central analisar as relações de cuidado entre crianças de 6/7 anos de idade, moradoras da periferia de Belo Horizonte, que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de educação, e as adultas que interagiam com elas no ambiente escolar. O aporte teórico da tese articula referências dos estudos do cuidado na perspectiva feminista, com os Estudos da Infância e do campo da Educação. A pesquisa de campo baseou-se na abordagem etnográfica, tendo como procedimentos de produção dos dados: observação participante; análise documental; desenhos; fotografias; entrevistas em grupo com as crianças; questionários enviados às famílias e entrevistas com as adultas. Os resultados mostram que a crise sanitária impactou nas relações de cuidado na escola as quais foram intensificadas não só pelo aumento da preocupação com a higiene, o uso de máscaras e o distanciamento, como também nas relações entre as crianças e as adultas que se viam constantemente preocupadas com a possibilidade de adoecimento próprio e/ou de seus familiares, o que levou ao aumento do trabalho emocional que envolve cuidar. Analisamos também a centralidade que diferentes adultas ocupam no cuidado com as crianças na instituição, embora existisse uma diferenciação entre aquelas que realizavam os cuidados relacionais e aquelas que atendiam às demandas de cuidados corporais das crianças. Estas últimas significavam o trabalho com base no sentido de responsabilidade, amor e maternidade, produzindo uma ética do cuidado, fruto de suas experiências ao longo da vida cuidando na periferia. No que tange aos sentidos e às experiências de cuidado na perspectiva das crianças, observamos a relevância dos seus pares como atores sociais capazes de cuidar. Esse cuidado se constitui por meio de relações de ajuda dentro e fora de sala, amizade, brincadeiras, sendo entrelaçadas pelo gênero, parentesco e faixa-etária, em que cuidar e receber cuidados vão se mostrando inseparáveis nas suas experiências. Essas relações também são atravessadas por negociações e ambivalências, que refletem relações de poder entre as crianças, bem como com as adultas. Analisamos, ainda, como essas crianças cuidavam, em suas casas e na rua, a partir da realização de tarefas domésticas, do cuidado com animais de estimação, de irmãs(os), primas(os) e sobrinhas(os), chegando, em alguns casos, a cuidar também de suas mães, tias e avós doentes. Embora essas ações borrassem os limites do imaginário social do que seria ou não adequado para crianças realizarem nessa faixa-etária, identificamos que, a partir dessas experiências, elas participavam da vida cotidiana de suas famílias, contribuindo para a sustentabilidade da vida naquela localidade. Os resultados desta tese revelam que essas crianças, moradoras da periferia, mesmo com pouca idade, são parte ativa das relações de cuidado que produzem dentro e fora da escola.

Palavras-chave: cuidado; cuidado e educação; crianças que cuidam; ensino fundamental, relações entre adultas e crianças.

ABSTRACT

The central aim of this thesis is to analyze the relationships of care between 6/7-year-old children living on the outskirts of Belo Horizonte, who attended the first year of primary school at a municipal school, and the adults who interacted with them in the school environment. The thesis' theoretical framework combines references from feminist care studies with Childhood Studies and the field of Education. The field research was based on an ethnographic approach, with the following data production procedures: participant observation; document analysis; drawings; photographs; group interviews with the children; questionnaires sent to the families, and interviews with the adults. The results show that the health crisis had an impact on relationships of care at the school, which were intensified not only by the increased concern with hygiene, the use of masks and distancing, but also in the relationships between the children and the adults, who were constantly worried about the possibility of their own illness and/or that of their family members, which led to an increase in the emotional work involved in caring. We also analyzed the centrality that different adults occupied in caring for the children in the institution, even though there was a differentiation between those who carried out relational care and those who met the children's bodily care demands. The latter meant their work to be based on a sense of responsibility, love, and motherhood, producing an ethic of care, the fruit of their lifelong experiences caring in the periphery. Concerning the meanings and experiences of care from the children's perspective, we observed the importance of their peers as social actors capable of caring. This care is constituted through relationships of help in and out of the classroom, friendship, and play, intertwined by gender, kinship, and age group, in which caring and receiving care are inseparable in their experiences. These relationships are also crossed by negotiations and ambivalence, which reflect power relations between the children, as well as with the adults. We also analyzed how these children took care of their sick mothers, aunts, and grandmothers, both in their homes and on the street, by doing household chores and looking after pets, sisters, cousins, and nieces. Although these actions blurred the boundaries of the social imaginary of what would or would not be appropriate for children to do in this age group, we identified that, from these experiences, they participated in the daily life of their families, contributing to the sustainability of life in that locality. The results of this thesis show that these children, who live on the outskirts of the city, even at a young age, are an active part of the care relationships they produce inside and outside of school.

Keywords: care; care and education; children who care; elementary school, relationships between adults and children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mariana e Pedro observando ao redor do ateliê de artes.....	81
Figura 2 – Crianças brincando de pular durante o momento dos desenhos e de esconde-esconde no momento das entrevistas.....	83
Figura 3 – Desenhos e/ou objetos compartilhados com as crianças durante o campo	85
Figura 4 – Foto de dois grupos de crianças durante a realização dos desenhos	87
Figura 5 – Mapa das regionais de Belo Horizonte e localização do Jardim Felicidade na regional Norte	93
Figura 6 – Fotos da ocupação do Conjunto Felicidade	95
Figura 7 – Situação do bairro com expansão horizontal e vertical de moradias	96
Figura 8 – Visão do prédio central da instituição	99
Figura 9 – Teatro de arena.....	100
Figura 10 – Vista da “Pracinha” e arquibancada ao lado da quadra.....	100
Figura 11 – Desenhos respectivamente de Skye e Mc Falcão do que faziam em suas casas durante o fechamento da escola.....	111
Figura 12 – Porta de entrada e sala de aula da turma participante da pesquisa.....	119
Figura 13 – Delimitação do espaço em que a professora deveria se posicionar na sala para dar aula e manter o distanciamento das crianças	120
Figura 14 – Entrada externa da escola com marcações do distanciamento entre as crianças antes de entrar na escola	120
Figura 15 – Marcações nos espaços externos indicando o distanciamento que as crianças deveriam utilizar para se sentarem nos bancos e arquibancadas	121
Figura 16 – Entrada interna da escola com marcações do distanciamento entre as crianças na fila e pias disponíveis para limpeza das mãos	121
Figura 17 – Desenhos de Iolanda, com sugestões de Eduardo e Amanda sobre a pandemia.	143
Figura 18 – Visão da cantina e da marcação nas mesas nos espaços em que as crianças poderiam ou não se sentar	146
Figura 19 – Pias de limpeza das mãos instaladas para o uso das crianças	146
Figura 20 – Visão das marcações no chão da cantina e na entrada que indicavam como as crianças deveriam se movimentar dentro do espaço	147
Figura 21 – Desenho de Laura sobre quem cuidava dela no dia a dia	185
Figura 22 – Desenhos de Skye sobre quem cuidava dela na escola	190
Figura 23 – Foto de Pipa da cozinha da escola	193

Figura 24 – Sonic e Marcelo brincando no momento do almoço.....	194
Figura 25 – Foto do jardim que Laura frequentava ao falar que ia ao banheiro	195
Figura 26 – Fotos de Pipa do “cantinho” em que se sentia cuidado.....	200
Figura 27 – Fotos das árvores e jardins da escola tiradas por Laura, Iolanda e Mc Falcão ...	201
Figura 28 – Foto de Flash do espaço de “sozinho e em paz”	203
Figura 29 – A sala de aula fotografada por Amanda.....	206
Figura 30 – Fotos de Rafael, Pedro, Marcelo e Homem Aranha do lugar que não gostavam de frequentar.....	213
Figura 31 – Desenho de Luna de quem cuidava dela na escola	217
Figura 32 – Eduardo cuidando de José durante o recreio.....	219
Figura 33 – Fotografia no parquinho que “cuida da nossa felicidade”	226
Figura 34 – Foto de Mariana brincando tirada por Laura.....	227
Figura 35 – Fotos de Marcelo e Homem Aranha dos lugares que gostavam de “plantar” bananeira e rodar	229
Figura 36 – Desenho de Flash de quem cuidava dele na escola.....	233

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda mensal das famílias	104
Gráfico 2 – Acesso a computador, tablet e/ou celular em casa	105
Gráfico 3 – Configurações familiares das crianças	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre o cuidado no Ensino Fundamental organizada por temas	55
Quadro 2 – Mudanças no campo ao longo da pesquisa.....	72
Quadro 3 – Construção dos dados da pesquisa nos anos de 2021 e 2022	77
Quadro 4 – Construção dos dados com/entre as crianças em 2022	79
Quadro 5 – Nomes fictícios, idade, funções, data e local das entrevistas realizadas na pesquisa	90
Quadro 6 – Escolaridade, profissão, carga horária semanal e tempo de trabalho na escola das adultas participantes	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização da produção acadêmica a partir do tipo de publicação – entre os anos de 1996 a 2024.....	54
Tabela 2 – Funções e quantitativo de profissionais da escola	101
Tabela 3 – Escolaridade dos familiares das crianças.....	103
Tabela 4 – Medidas de prevenção e controle da covid-19 adotadas pelas escolas no retorno presencial em Belo Horizonte – 2021.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAFE	Associação Comunitária do Bairro Felicidade
AEE	Atendimento Especializado ao Estudante
AMABEL	Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid-19	Doença por Coronavírus 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOM	Diário Oficial do Município
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Faculdade de Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQVU	Índice de Qualidade de Vida Urbana

IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S.A
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Sind-REDE/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Urbel	Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO NA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS..... 31

1.1	O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar	31
1.2	O olhar dos Estudos da Infância para o cuidado	41
1.2.1	Crianças que cuidam de si, dos outros e dos ambientes em que vivem no Sul do Globo	45
1.3	A produção acadêmica sobre o cuidado no Ensino Fundamental	52

CAPÍTULO 2 – “VOCÊ ESTÁ PESQUISANDO A GENTE, SEM QUE EU NEM CONHEÇO A SUA CARA?” PERCURSO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 69

2.1	Entre máscaras, distanciamento e protocolos: o trabalho de campo no contexto de crise sanitária e humanitária.....	69
2.2	Pesquisar com/entre crianças e adultas na escola: a produção dos dados	76

CAPÍTULO 3 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS DE VIDA..... 93

3.1	A luta pelo direito à moradia em Belo Horizonte: a ocupação e as condições de vida no Jardim Felicidade	93
3.2	“Um lugar para estudar e crescer feliz dentro da comunidade”	98
3.3	O perfil étnico-racial, de gênero e socioeconômico das crianças e as adultas participantes da pesquisa	103

CAPÍTULO 4 – “OH, SEM BASE! ESSE VÍRUS É COISA DE QUEM NÃO GOSTA DE CRIANÇA!” A ESCOLA, O CUIDADO E A PANDEMIA..... 110

4.1	O fechamento da escola e o Ensino Remoto Emergencial	110
4.2	“O novo normal”: o retorno presencial à escola.....	117
4.3	Os impactos da pandemia nas relações de cuidado na escola	126
4.3.1	“Eu tinha medo de pegar o vírus e morrer”: as emoções no retorno à instituição .	126
4.3.2	“É muita coisa para cuidar aqui”: a ampliação do trabalho emocional de cuidado.....	130
4.3.2	“Era muito estressante. Porque uma coisa que eu faço de errado, eu contamina uma sala inteira”: os protocolos sanitários e o cuidado	134
4.3.4	“Olha a injeção! Agora você não tem mais coronavírus”: as crianças, o cuidado e a pandemia	141

CAPÍTULO 5 – AÇÕES E SENTIDOS DO CUIDADO A PARTIR DAS ADULTAS. 150

5.1	Ações de cuidado.....	150
5.1.1	“As coisas pequenas” que compõem o cuidado no Ensino Fundamental	151
5.1.2	O corpo: trabalho sujo, medo e técnicas de cuidado	157
5.1.3	Os arranjos de cuidado entre a escola e a comunidade	165
5.2	Sentidos do cuidado.....	173
5.2.1	Cuidar como uma responsabilidade	173
5.2.1	Cuidar: entre a família, o amor e a filantropia	177

CAPÍTULO 6 – CRIANÇAS QUE CUIDAM E SÃO CUIDADAS: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DO CUIDADO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.....	184
6.1 As relações de cuidado na escola	184
6.1.1 Olhar, escutar, reconhecer, preocupar e oferecer atenção: o cuidado como ajuda...	185
6.1.2 As técnicas corporais de cuidado no ambiente do Ensino Fundamental.....	191
6.1.3 <i>“A escola cuida de qualquer maneira”</i> : tensões e conflitos nas relações intergeracionais de cuidado	204
6.1.4 <i>“Porque eu protejo quem me protege”</i> : o cuidado nas relações de amizade entre as crianças	216
6.1.4 <i>“Cuida da nossa felicidade”</i> : a brincadeira como experiência de cuidado	223
6.1.5 <i>“Meu irmão, ele cuida de mim, mas ele me bate”</i> : parentesco, relações de poder e conflito no cuidado entre crianças.....	232
6.1.6 Quando meninas cuidam: sobre “mamães”, gênero e fardo.....	242
6.2 As relações de cuidado nas casas das crianças.....	250
6.2.1 <i>“Eu tenho obrigações na minha casa”</i> : tarefas domésticas e cuidado de animais..	251
6.2.2 <i>“Essa aqui é a minha sobrinha. Eu cuido dela e ela também cuida de mim”</i> : crianças que cuidam de outras crianças	256
6.2.2 <i>“Toca um barulhinho e eu falo: oh, é o remédio, tem que tomar o remédio, mãe”</i> : crianças que cuidam de suas mães, tias e avós.....	264
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	277
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS	296
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS ADULTAS PARTICIPANTES.....	299
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	301

INTRODUÇÃO

Esta tese trata da temática do cuidado no contexto do Ensino Fundamental, tendo como objetivo central analisar as relações de cuidado entre crianças de 6/7 anos de idade, moradoras da periferia de Belo Horizonte, que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2021/2022, em uma escola da rede municipal de educação, e as adultas¹ que interagem com elas no ambiente escolar. A lente de compreensão do problema de pesquisa é relacional. A partir das relações estabelecidas entre as crianças e as adultas na escola, procurou-se articular as referências dos estudos do cuidado, com os Estudos da Infância, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para responder ao objetivo central da tese, definimos² os seguintes objetivos específicos: a) identificar o perfil étnico-racial, de gênero e socioeconômico das crianças e das adultas investigadas; b) compreender as ações e os sentidos que as adultas conferem ao cuidado desempenhado com as crianças; c) analisar a experiência e os sentidos construídos pelas crianças a partir das relações de cuidado vivenciadas durante o tempo em que estão na escola. Para mostrar como o foco desta tese foi delineado, discutiremos a seguir os caminhos que percorremos nesse processo.

Ter o cuidado como um objeto de estudo e reflexão tem uma profunda relação com as minhas vivências ao longo da graduação e, posteriormente, no mestrado e no doutorado. Em 2012, durante a licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas (UFMG), participei de grupos de estudo³, realizei intercâmbio internacional⁴ e integrei diferentes projetos⁵ de ensino, pesquisa e extensão que tinham como foco: as infâncias, as crianças e a Educação Infantil. Foi a partir dessas experiências que se iniciou o

¹Usamos o feminino no decorrer da tese não porque pretendemos qualificar que o trabalho realizado no Ensino Fundamental é apenas para mulheres, mas pelo fato de as participantes adultas da pesquisa serem, em sua maioria, mulheres. Os dados do Censo Escolar de 2022 indicam também que a docência nos anos iniciais no país é exercida por 87,8% de mulheres e 12,2% de homens (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a).

²Ao longo do texto, altera-se o uso da primeira pessoa do singular ou do plural, dependendo do contexto a que se refere.

³Participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) e no Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI), ambos os grupos da FaE/UFMG.

⁴Em 2014, realizei intercâmbio internacional na Universidade do Minho – Portugal, na área de Infância e Educação Infantil.

⁵Atuação nos projetos de extensão: “A Educação Infantil em Belo Horizonte: conhecendo a UMEI Castelo” (2012), de ensino: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Educação Infantil (2013 – 2015) e pesquisa: “Conhecendo e enriquecendo as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil” e “Relação escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas” (2015 – 2016). Todos os projetos foram desenvolvidos sob coordenação das professoras Dr^a Isabel de Oliveira e Silva e Dr^a Iza Rodrigues da Luz, na Fae/UFMG.

meu contato com a temática do cuidado, intensificando-se no acompanhamento do trabalho das professoras da creche, em 2016, no mestrado, em que busquei compreender como a organização do trabalho na escola impactava na construção das identidades docentes.

Apesar de o objeto central desse trabalho⁶ ter sido as identidades profissionais, ao me dedicar às leituras e discussões sobre a constituição dessas identidades, ao mesmo tempo em que observava e escutava as professoras, constatei a centralidade que o cuidado assumia nas ações e relações que as docentes estabeleciam com as(os) bebês, crianças, famílias e até mesmo entre elas. Compreendi, ainda, que o cuidado assumia diferentes significados no cotidiano da creche: assistência, amor, substituto materno, prática pouco profissional, “ajuda” e que esses significados impactavam na forma como se percebiam ou não como professoras. Isso me chamou a atenção para a complexidade do cuidado e a importância de compreendê-lo em contextos escolares (Camilo, 2018).

No momento em que o cuidado atravessava minha pesquisa de mestrado, tornei-me, em 2016, uma professora no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), trabalhando com crianças, jovens e idosas em uma escola localizada em um bairro de classe popular, que atendia a estudantes oriundos de duas vilas da Região Norte de Belo Horizonte (BH). Tendo a trajetória durante a licenciatura construída na Educação Infantil, o trabalho como professora no Ensino Fundamental se tornou não só uma novidade, mas, sobretudo, um grande desafio, afinal: *o que uma professora acostumada com o cotidiano com bebês e crianças pequenas faria no Ensino Fundamental?*

Com o início da docência, surgiu a inquietação de que era necessário “resistir” às concepções e práticas de que o Ensino Fundamental é voltado apenas para os processos de aquisição da leitura e escrita pelas crianças, reconhecidas exclusivamente como alunas, tendo suas diferentes demandas, inclusive as de cuidados, desconsideradas ou invisibilizadas no processo educativo. Na trajetória de me tornar professora do Ensino Fundamental, vi-me em inúmeras situações estranhando os discursos e as ações em relação ao cuidado na escola, identifiquei que algumas crianças eram vistas de forma estereotipada por não estarem nos “padrões” de “bem cuidadas” considerados por algumas colegas, chegando ao ponto de premiarem aquelas crianças que correspondiam a esses “padrões”. A justificativa era de que a

⁶Dissertação intitulada: “DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade”, sob orientação da professora Dr^a Isabel de Oliveira e Silva e coorientação da professora Dr^a Érica Dumont-Pena.

premiação incentivaria as crianças a se cuidar, mas, especialmente, suas famílias a “cuidar bem” das suas(seus) filhas(os).

Percebi ainda que, enquanto avaliavam as crianças a partir do cuidado, quando eram solicitadas por elas para cuidados mais próximos dos corpos, por exemplo, nos momentos em que as crianças precisavam de banho, troca de roupas ou ajuda no banheiro, as docentes direcionavam essas ações para serem realizadas por outras adultas, como as trabalhadoras da limpeza e as merendeiras. Nessas situações, surgia a questão de quem deveria ou não “cuidar” das crianças. Por se tratar de uma escola que atendia a crianças de contextos econômicos empobrecidos, eram comuns os discursos que associavam o cuidado à pobreza e à filantropia, isto é, as crianças necessitavam de cuidados, ora por serem pobres, ora porque as famílias não o realizavam e não pela perspectiva do direito. Essas reflexões me levaram a perguntar: *o que constituiria o cuidado no Ensino Fundamental? Qual lugar o cuidado ocupa nas ações e relações das crianças e adultas nessa etapa da Educação Básica?*

Em 2020, ao iniciar o doutorado, quando pensávamos na construção do problema de pesquisa, realizamos uma revisão da literatura⁷ com o objetivo de compreender: a) como os estudos sobre o Ensino Fundamental conceituam as crianças e suas relações na escola, especialmente as crianças moradoras das periferias; b) como o cuidado vem sendo pesquisado nessa etapa. Esse levantamento apontou que as pesquisas sobre o Ensino Fundamental no contexto brasileiro, na maioria das vezes, voltam-se para a professora, com reduzida reflexão sobre as crianças, suas famílias e outras adultas que participam do cotidiano escolar (Ferraresi; Pinto, 2015). A revisão mostrou também que, embora a implementação da Lei nº 11. 274⁸, em 2006, indicasse que a escola precisava repensar sua estrutura, tempos, espaços, trabalho pedagógico e formação docente para receber as crianças de seis anos que antes frequentavam a Educação Infantil, na prática, o que se verificou foi que esses sujeitos precisaram se adaptar à lógica escolar já existente no Ensino Fundamental (Correa, 2010; Neves, 2010; Neves *et al.*, 2017).

Com a extensão do Ensino Fundamental para crianças de 6 anos, essa etapa se vê constantemente instada a garantir direitos que antes eram previstos para a Educação Infantil, como: o direito a um desenvolvimento integral, ao contato com a natureza, à brincadeira, a um ambiente seguro, aconchegante e estimulante, à atenção individualizada, ao cuidado, ao afeto e

⁷O levantamento está desenvolvido no primeiro capítulo da tese, intitulado: *Perspectivas sobre o cuidado nas Ciências Humanas e Sociais*.

⁸Lei que tornou obrigatória em todo o país a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e ampliou para nove anos a duração dessa etapa (Brasil, 2006).

à proteção (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009; Correa, 2010). Isso nos levou a delimitar como participantes da pesquisa uma turma de crianças do 1º ano do 1º Ciclo⁹ do Ensino Fundamental, na faixa-etária de 6/7 anos, e as adultas que interagem com elas no ambiente escolar. Avaliamos que ainda que essa opção pudesse nos levar a uma rica oportunidade para observar as relações de cuidado na escola, não desconsideramos que, nessa etapa, também estão presentes as crianças de 8 aos 12 anos de idade que têm demandas específicas de cuidado que precisam ser consideradas no processo educativo. Ressaltamos que, apesar do foco no 1º ano, o próprio desenrolar do campo nos levou a ter contato com crianças de diferentes séries e idades.

As pesquisas apresentam ainda que os processos de escolarização das crianças envolvem interações entre elas e as adultas, em que as identidades de alunas(os) vão se constituindo na relação entre as culturas de pares e a cultura escolar (Neves, 2010; Neves *et al.*, 2017). Logo, estar na escola, para as crianças, é mais que um processo meramente cognitivo que envolveria restritamente a aprendizagem de conteúdos escolares. Isso porque esses sujeitos percebem e sentem esse lugar como um espaço social coletivo, “com funções amplas, que inclui aprendizagens, cuidado e sociabilidade” (Silva, I. *et al.*, 2022a, p. 270).

Nesse sentido, nesta tese, consideramos o Ensino Fundamental na perspectiva abordada por Kramer (2006, p. 810), como uma etapa da educação em que as crianças não devem ser vistas somente como alunas(os), mas como sujeitos da história e da cultura e que, por isso, as práticas e as ações devem ser consideradas na “sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas”. Desse modo, as escolas precisam assegurar a condição infantil, proporcionando a inserção das crianças na cultura e, sobretudo, garantindo acesso aos seus direitos, como o de cuidado. Isso nos levou à questão: *como e quais adultas têm cuidado das crianças nesse ambiente? Quais sentidos as adultas conferem ao cuidado na escola? O cuidado é entendido como contraditório ou não em relação às práticas de ensino-aprendizagem? Quais lugares, tempos e artefatos são disponibilizados para o cuidado?*

Tendo sido definido que estudaríamos as relações de cuidado no Ensino Fundamental, com base nas relações entre as crianças do 1º ano e as adultas do seu cotidiano, faltava ainda delimitar em qual contexto o campo seria realizado, isto é, de qual crianças, adultas e escola estávamos falando? Desde o início, nossa opção era por ter as crianças moradoras da periferia

⁹A organização do tempo escolar nas escolas municipais de Ensino Fundamental em Belo Horizonte é feita por meio de três ciclos: “1º Ciclo – 6/7/8/9 anos – 1º, 2º e 3º anos (...); 2º Ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos [...]; 3º Ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos” (Belo Horizonte, 2012, p. 15).

de Belo Horizonte como participantes da pesquisa. Isso porque, na minha trajetória nos movimentos sociais, bem como docente/pesquisadora, sempre estive envolvida em contribuir com a produção do conhecimento comprometida com a luta contra as desigualdades sociais vivenciadas pelas populações pobres e periféricas no país. Soma-se a isso o fato de a revisão de literatura ter demonstrado que a maior parte dos estudos com crianças no Ensino Fundamental não considera nas análises as condições de vida desses sujeitos. Como muitas delas se pautam em concepções universais de infância, as crianças que vivem nas periferias urbanas do país permanecem sub-representadas no campo da Educação.

Os estudos mostram ainda que elas são o grupo mais afetado pela pobreza, violação de direitos, violência e discriminação étnico-racial (Carvalho, 2015; Bertagnoni, 2017). Além disso, permanecem no imaginário social como sujeitos da “falta”, relacionando a imagem de “crianças em perigo” com a de “crianças perigosas”. Na escola, a sua imagem vai se constituindo à sombra da representação do fracasso escolar, da ideia de precariedade da linguagem ou de portadoras de atrasos de desenvolvimento pelo “pobre” ambiente em que vivem (Bertagnoni, 2017). Essa compreensão nos levou a outras perguntas que emergem das condições de vida das crianças que buscamos compreender nesta tese: *como se constitui cuidar de crianças que moram nas periferias da cidade? Como as categorias de classe social, raça e gênero se relacionam nas experiências de cuidado das crianças? Como as crianças cuidam de si e dos outros durante o tempo em que estão na escola? Em que contextos e formas o cuidado é legitimado ou não pelas adultas e as crianças?*

Destacamos que as crianças moradoras das periferias são dignas de serem investigadas por direito próprio, em especial porque, além de serem pouco estudadas no Ensino Fundamental, quando investigadas, isso tem sido feito pela perspectiva da vulnerabilidade social, pobreza e/ou violência. Em decorrência disso, foi fundamental na pesquisa desconstruir a representação estereotipada de “marginalidade”; “carência cultural” e “carência de cuidado” associadas às crianças negras, pobres e periféricas. Levamos em conta também que é importante não homogeneizar os territórios periféricos como se estes fossem totalmente iguais entre si, isto é, as periferias são territórios diversos, assim como os sujeitos que ali vivem.

Outra questão fundamental que marcou o traçado da pesquisa foi que, entre 11 de março de 2020 a 5 de maio de 2023¹⁰, vivemos uma profunda crise sanitária e humanitária causada

¹⁰Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que a covid-19 estava caracterizada como uma pandemia. Em 5 de maio de 2023 a organização declarou o fim da pandemia. Sobre a questão ver: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 26 mar. 2024.

pela Doença por Coronavírus 2019 (covid-19). Dados¹¹ da Organização Mundial da Saúde de 2023 mostram que, desde o começo da pandemia, quase 7 milhões de pessoas morreram por conta da doença. Desse total, cerca de 10% dos óbitos aconteceram no Brasil, ou seja, a cada dez mortes notificadas no mundo, uma ocorreu no país. Desse modo, a pandemia alterou as dinâmicas sociais, econômicas e de cuidado da sociedade. No país, suas consequências foram ainda mais perversas, porque sofremos com as políticas e narrativas negacionistas do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que atrasou a compra de vacinas, desacreditou a ciência e as medidas de prevenção à contaminação, propagou notícias falsas, bem como sua política de assistência social e econômica foram consideradas insuficientes para suprir as demandas da população, que já eram precárias antes mesmo da crise.

Foi nesse contexto que a pesquisa foi desenvolvida. Devido à natureza do objeto de estudo, o campo foi todo realizado presencialmente na escola, o que acarretou não só um tempo maior na produção dos dados, como também foi marcado por protocolos sanitários rígidos, com uso de máscaras, distanciamento físico, além de muitos receios e inseguranças. Assim, as relações de cuidado analisadas nesta tese têm como pano de fundo sujeitos que viviam uma pandemia, considerando seus impactos sobre a sustentabilidade da vida no período, especialmente das crianças e famílias das periferias, porque, embora global, a pandemia não afetou os corpos e os territórios na mesma intensidade (Sousa; Domingues; Cunha, 2021).

Uma das mudanças relevantes no período com a qual precisamos lidar no estudo foi o fato de as crianças deixarem de frequentar a escola por um longo período. Entre as muitas preocupações que surgiram nesse momento, uma que movimentou o debate público foi: *como, em quais condições e quem cuidaria das crianças?* Esse cenário levou diferentes municípios e estados do país a se organizar buscando estratégias para auxiliar as crianças e suas famílias a continuar recebendo o cuidado e a educação que anteriormente encontravam na escola.

Nesse contexto, a despeito de observarmos uma ampliação dos olhares para a relação entre escola e cuidado, mesmo com o aumento dos debates, a temática permanece sendo desenvolvida com maior intensidade na creche e na pré-escola, enquanto continua invisível no Ensino Fundamental. Dentro do campo da Educação, é a Educação Infantil o principal *lócus* de investigação do cuidado no Brasil. Essa área é pioneira em considerar que o trabalho das professoras é de cuidado e educação de maneira *indissociável*, bem como é compartilhado com as famílias (Silva; Luz, 2019). Esse silenciamento em relação às demais etapas da educação

¹¹Sobre os dados acesse: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude/brasil-teve-10-das-mortes-oficiais-pela-covid-19-no-mundo-entenda,e73666966d4ceb50a6a8dd69925053efj3ikhuas.html>. Acesso em: 26 mar. 2024.

evidencia que, em alguns campos e áreas do conhecimento, o cuidado permanece como objeto deslegitimado.

É a luta das mulheres e a produção acadêmica feminista que vêm, ao longo das últimas décadas, denunciando essa invisibilidade. A produção teórica comprometida com os debates feministas vem problematizando o cuidado a partir de diferentes campos do conhecimento, como a Filosofia, Sociologia, Economia, Antropologia, Ciência Política, Saúde. Ao nos debruçarmos sobre essa literatura, verificamos que compreender o cuidado é uma tarefa árdua, já que o conceito é polissêmico, de difícil delimitação, além de ser transversal e multidimensional. Por conta dessas características, propomos pensá-lo de modo interdisciplinar articulando diferentes campos do conhecimento (Hirata, 2010; 2016; Guimarães; Hirata; Sugita, 2012).

Nosso ponto de partida é a ideia de que somos todas, em alguma medida, provedoras, beneficiárias e dependentes das atividades de cuidado. Esse fato o analisa para além do modelo dual: quem cuida versus quem recebe os cuidados, trabalhando a noção de que ninguém é totalmente autônomo ou independente (Tronto, 1993). Nessa direção, compreendemos o cuidado como disposição e prática (Tronto, 1993; Guimarães, Hirata; Sugita, 2012), o que leva à produção de diferentes ambiguidades e sentidos do que seria cuidar. Assim, de maneira ampla, o cuidado é “uma relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (Hirata, 2010, p. 48), o que envolveria uma série de ações, atitudes, relações, técnicas e emoções direcionados para manter, continuar e reparar as nossas vidas. Cuidar envolve reconhecimento e responsabilidade para atender à necessidade do outro, oferecendo uma resposta adequada e particular a essa necessidade, contribuindo, então, com a manutenção da vida e do bem-estar (Tronto, 1993; 2007; Molinier, 2012; Hirata, 2010; 2016; Guimarães; Hirata; Sugita, 2012; Dumont-Pena, 2012; 2015; Kergoat, 2016).

Mesmo com a dificuldade de definição, de modo geral, os estudos do cuidado mostram que este é um trabalho historicamente realizado por mulheres e grupos subalternizados, sendo, inclusive, associado a uma “disposição” e a uma “natureza” feminina (Molinier, 2012; Hirata, 2010; 2016; Guimarães; Hirata; Sugita, 2012; Dumont-Pena, 2012; 2015; Kergoat, 2016). Quando nos aproximamos dos grupos que realizam o trabalho de cuidado no Brasil, verificamos que, em sua maioria, são mulheres negras, pobres, com baixa escolaridade e migrantes dentro do próprio país. Ou seja, é comum verificarmos mulheres da Região Norte ou Nordeste trabalhando em profissões que envolvem o cuidado nas Regiões Sudeste e Sul. Nessa mesma direção, identificamos também muitas mulheres que emigram para países do Norte do globo e tornam-se trabalhadoras do cuidado. Logo, observamos que é relevante analisar esse fenômeno

para além do marcador de gênero e das subjetividades, compreendendo que ele se constitui dentro das relações sociais em que gênero, raça e classe social intervêm (Hirata, 2010; 2016.).

As pesquisas que têm como objeto o cuidado voltam-se, principalmente, para as adultas. Isso pode ser explicado pelo fato de o imaginário social ver as crianças apenas como receptoras das ações de cuidado das adultas, bem como a tendência da literatura de discutir os cuidados realizados pelas crianças como inadequados e/ou patológicos, atribuindo às famílias das crianças, sobretudo às mães, uma falha moral (Plural, 2019; Landeira; Zuker; Llobet, 2023). Nesta tese, propomos pensar esse objeto a partir também das crianças e, para tanto, articulamos os estudos do cuidado com os Estudos da Infância (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011; Tisdall; Punch, 2012; Marchi, 2017). Esses estudos compreendem as crianças como sujeitos de direitos, que possuem agência e, por isso, são atores sociais no processo de construção da cultura de pares e da cultura do grupo em que estão inseridos.

Embora comuns nas vivências de crianças localizadas no Sul do globo, o cuidado é um fenômeno relacional complexo pouco pesquisado nos Estudos da Infância (Lara; 2022; Lara; Leavy; 2023). Esse cenário vem se modificando a partir de abordagens de cunho antropológico e sociológico que contemplam a participação das crianças nas práticas de cuidado, tanto no espaço público quanto no privado. No entanto, os estudos apresentam diferentes perspectivas epistemológicas, sendo que é distinta a forma como os centros de investigações do Sul e do Norte do globo analisam o objeto, sendo essa diferenciação fruto de como as pesquisadoras compreendem a infância, as crianças e o cuidado (Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019; Lara, 2022; Lara; Leavy, 2023).

Nesta tese, buscamos lentes teóricas que dialogassem com as experiências das crianças brasileiras em contextos periféricos. Por isso, partimos de estudos produzidos em contextos africanos, indianos e, especialmente, latino-americanos que evidenciam que, nesses espaços, o cuidado das crianças é visto como uma atividade comum do seu cotidiano, em que elas cuidam de si, dos outros e inclusive das adultas e dos espaços em que vivem, sendo uma ação que, na maioria das vezes, contribui para a subsistência da família e da comunidade (Evans, 2010; Fernandes, 2011; Henderson, 2012; Colonna, 2012; Hunleth, 2017; Hernández, 2019; Plural, 2019; Valim, 2020; Lara, 2016; 2022; Leavy; Szulc; 2021; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Lara; Leavy; 2023; Landeira; Zuker; Llobet, 2023; Morano; Szulc, 2023). Além disso, as investigações mostram que essas ações são produzidas social e culturalmente, sendo atravessadas por contextos de desigualdades sociais, raciais e econômicas (Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Lara; Leavy, 2023; Morano; Szulc, 2023). Esta tese soma-se a essas pesquisas

considerando que analisar o cuidado sob a ótica das crianças é relevante para se entender aquilo que elas (re)produzem dessa categoria social estruturante da sociedade.

Diante das reflexões elaboradas acima, o problema central que guiou esta tese é: *como se constituem as relações de cuidado entre crianças moradoras da periferia que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental e as adultas que interagem com elas no ambiente escolar, no contexto de uma escola pública municipal de Belo Horizonte?* Assim como na epígrafe, propomos analisar essas relações com um compromisso ético de não as reduzir à ótica da vulnerabilidade social, porque, como canta Emicida: “achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes. É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir”.

Portanto, compreender como crianças moradoras da periferia de Belo Horizonte cuidam de si e dos outros na escola e fora dela, bem como recebem cuidados das adultas, reflete um movimento de escuta e observação sensível das suas experiências e relações, analisando a complexidade com que o cuidado se constitui a partir das multiplicidades de maneiras de ser e viver a infância na periferia. Essa opção poderá possibilitar outras maneiras de compreender as experiências das crianças no Ensino Fundamental, a partir, sobretudo, das suas próprias vozes e perspectivas. Propomos também ampliar as formas de se fazer pesquisa nessa etapa da Educação Básica, escutando não só as docentes, como também diferentes adultas que participam do ambiente escolar, podendo contribuir para legitimar o cuidado como parte do trabalho nessa etapa. Por fim, o fato de termos investigado a escola no contexto da pandemia poderá lançar luz na compreensão das vivências das crianças e adultas no período, ressaltando os efeitos do fechamento e da frequência à escola no momento de crise sanitária.

Além desta introdução, que apresentou a construção do problema de pesquisa e sua relevância para o campo da Educação, esta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro deles tem como objetivo apresentar o aporte teórico em que a pesquisa se fundamentou. Na primeira seção, discutimos o conceito de cuidado de modo interdisciplinar, com base, principalmente, nos debates feministas. Na segunda parte do capítulo, compreendemos o cuidado na aproximação com os Estudos da Infância, ressaltando as pesquisas desenvolvidas no Sul do globo que questionam as visões hegemônicas de infância e criança. Na última seção descrevemos como a área do Ensino Fundamental vem analisando as relações de cuidado em contextos escolares.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o percurso e os fundamentos metodológicos da pesquisa de campo. Na primeira seção, abordamos os critérios de escolha da instituição, bem como analisamos como o campo foi marcado profundamente pelo contexto pandêmico, ressaltando os desafios e as estratégias metodológicas construídas no período. Na segunda e

última parte do capítulo, expomos a trajetória do estudo e os procedimentos metodológicos realizados no campo, evidenciando as particularidades das pesquisas com/entre crianças e adultas em espaços escolares.

O terceiro capítulo tem como objetivo aproximar a(o) leitora(or) dos participantes da pesquisa e seus contextos de vida. Para tanto, na primeira parte, apresentamos o Jardim Felicidade, bairro em que a pesquisa foi desenvolvida, expondo a luta da população pobre da cidade pelo direito à moradia. Na segunda seção, situamos a escola investigada, descrevendo sua estrutura física e profissional. Na terceira parte, analisamos o pertencimento étnico-racial, o gênero e o perfil socioeconômico das crianças e adultas, buscando entender seus contextos de vida e as relações de cuidado.

No quarto capítulo, partimos do pressuposto de que, ao estudar as relações de cuidado no contexto de crise sanitária e humanitária é relevante compreender o que aconteceu com as crianças e as adultas nesse período. Desse modo, na primeira seção do capítulo, analisamos o fechamento da instituição e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na segunda parte, discutimos o retorno presencial à escola e seus efeitos nas experiências das crianças e adultas. Na última seção do capítulo, compreendemos, na perspectiva dos sujeitos, os impactos da pandemia nas relações de cuidado na escola.

O quinto capítulo analisa as relações de cuidado a partir das adultas, buscando compreender as ações e os sentidos que elas conferiam ao cuidado realizado com as crianças na escola. Organizamos as análises nesse capítulo em duas partes: na primeira, discutimos as ações de cuidado, ressaltando não só o trabalho de cuidado corporal das crianças realizado por determinadas adultas, como também ações de atenção em diferentes níveis, que elas nomeiam como “coisas pequenas”, mas que são fundamentais para se cuidar bem das crianças. Finalizamos analisando as ações de cuidado da escola com a comunidade, discorrendo ainda sobre as tensões nessas relações. Na segunda parte, aproximamo-nos dos sentidos, abordando o profundo senso de responsabilidade com que as adultas cuidavam, ressaltando a produção de uma ética do cuidado.

No sexto capítulo, analisamos as relações de cuidado, com base na perspectiva das crianças, focando em compreender as experiências e os sentidos do cuidado para elas. O material analisado conjuga dados da observação, questionários enviados às famílias, conversas informais, desenhos, fotografias e entrevistas em grupos. Embora o foco inicial seja a escola de Ensino Fundamental, na medida em que convivemos com as crianças no cotidiano, entendemos que o cuidado em suas casas e no bairro era também relevante para compreender os seus pontos de vista. Desse modo, organizamos o capítulo em duas partes que refletem o conjunto de dados

produzidos: a) as relações de cuidado na escola; b) as relações de cuidado nas casas. Na primeira parte, analisamos como o cuidado é entendido pelas crianças a partir de uma série de ajudas que recebem das adultas e também das próprias crianças, discorrendo sobre as técnicas do corpo, bem como as relações de amizade, o parentesco e o gênero. Analisamos também que o cuidado não é só produzido com base em relações de reciprocidade e interdependência, mas também de conflitos e ambivalências, em que o castigo pode aparecer como uma outra face do cuidar. Já na última parte do capítulo, aprofundamos para compreender as relações de cuidado nas casas das crianças, entendendo como elas realizavam tarefas domésticas, cuidavam de animais, de suas(seus) primas(os), irmãs(ãos) e sobrinhas(os) e até mesmo de algumas adultas da família, como suas mães, tias e avós. Argumentamos nesta tese que essas crianças, mesmo com pouca idade, são parte ativa das relações de cuidado que vivenciavam, entendendo que, ao cuidarem, participavam da vida cotidiana e de suas famílias, reconhecendo sua agência, sem considerar os contextos de diversidade e desigualdade em que essa agência é constituída. Finalizamos a tese apresentando as considerações finais e as referências.

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO NA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as lentes teóricas por meio das quais compreendemos o cuidado com base nas Ciências Humanas e Sociais. Na primeira seção, analisamos o conceito de cuidado numa perspectiva interdisciplinar. Na segunda parte, apresentamos o cuidado na aproximação com os Estudos da Infância, ressaltando que as crianças das periferias cuidam de si, dos outros e dos espaços em que vivem, sendo uma atividade que, na maioria das vezes, contribui para a subsistência da família e da comunidade. Na terceira e última seção, discutimos como a área do Ensino Fundamental, dentro do campo da Educação, vem compreendendo as relações de cuidado em contextos escolares.

1.1 O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar

O cuidado nas Ciências Humanas e Sociais vem sendo pesquisado a partir de diferentes campos do conhecimento, sendo um termo empregado para expor relações, processos, práticas, atitudes e sentimentos entre pessoas que cuidam umas das outras, bem como dos seres vivos, do território e, inclusive, de objetos, envolvendo diferentes dimensões da vida (Hirata, 2016). Mesmo com uma literatura diversificada, os estudos que se debruçaram sobre o cuidado compartilham da concepção de sua centralidade na manutenção e reprodução da vida social, embora paradoxalmente seja um fenômeno invisibilizado para a sociedade.

O cuidado é uma categoria heterogênea, multifacetada e com sentidos diversos que variam de acordo com os atores e contextos envolvidos (Georges, 2019). Como expõe Georges (2019, p. 126), “mesmo que os significados atribuídos à categoria do ‘cuidado’ pelos diferentes atore(a)s sejam conflitantes, bem ou mal, ele(a)s todo(a)s inserem-se no mesmo campo de atuação em tensão”. Pela sua característica transversal e multidimensional optamos, nesta tese, por compreendê-lo articulando diferentes campos do conhecimento, a partir, sobretudo, dos debates feministas, em uma perspectiva interdisciplinar (Hirata, 2010; 2016; Guimarães; Hirata; Sugita, 2012). Em razão disso, trataremos, nesta seção, de apresentar como certas abordagens dentro dos estudos do cuidado são fundamentais para compreender as relações de cuidado na escola.

Um dos marcos nesses estudos publicado, na década de 1980, foi a obra de Gilligan (1982) - *Uma voz diferente. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta* - que inaugurou as discussões sobre a ética do cuidado. Nesse trabalho, a autora,

que é do campo da Psicologia, constatou um viés androcêntrico na teoria de Kohlberg sobre desenvolvimento moral das pessoas da infância a vida adulta, já que seu estudo foi produzido com base numa pesquisa com 84 meninos (Molinier, 2012). Para Gilligan (1982), apesar de Kohlberg reivindicar que os estágios do desenvolvimento moral da sua teoria são universais, os grupos que não foram incluídos na pesquisa, como é o caso das mulheres, raramente atingiam os estágios superiores na sua escala de desenvolvimento moral. Geralmente, as mulheres se encontravam no terceiro estágio, em que a moralidade é compreendida em termos interpessoais e a bondade é igual a agradar ou ajudar o outro (Gilligan, 1982).

Kohlberg considerou que a noção de bondade das mulheres era funcional em suas vidas, porque elas viviam no ambiente doméstico, dando a entender que, somente quando as mulheres entrassem na arena tradicional da atividade masculina, elas poderiam reconhecer a insuficiência dessa perspectiva. Depois disso, as mulheres seriam capazes de chegar aos estágios mais elevados do desenvolvimento moral, em que os relacionamentos estão submetidos a regras (estágio quatro) e as regras a princípios universais de justiça (estágio cinco e seis) (Gilligan, 1982).

Observando que “um problema na teoria transformou-se em problema no desenvolvimento das mulheres” (Gilligan, 1982, p. 17), a autora se propôs a estudar o desenvolvimento moral com grupos, em sua maioria de meninas e mulheres, a partir de dilemas morais, como a questão do aborto. Nesses estudos, Gilligan (1982) mostrou a existência de uma voz moral diferente, isto é, um jeito diferente de resolver dilemas morais que não indicava um desenvolvimento moral inferior, como nas pesquisas de Kohlberg, mas um desenvolvimento baseado em outra ética, que ela nomeou como ética do cuidado.

Na teoria de Gilligan (1982), a ética do cuidado é uma perspectiva moral fundamentada na experiência do cuidado sendo orientada pelas emoções, a diferença e as particularidades das relações em cada contexto, em que responsabilidade e conexões são fundamentais na resolução de dilemas morais, diferentemente da ética da justiça, em que o desenvolvimento moral é relacionado a critérios de imparcialidade das regras e das leis, em que “o sujeito se entende como um ser humano independentemente de grupos e particularidades, submetido a leis universais” (Dumont-Pena, 2015, p. 48).

Essas reflexões são um marco nos estudos do cuidado, primeiro, porque questionaram o androcentrismo epistemológico da época indo contra o silenciamento das vozes das mulheres na ciência; segundo, porque mostraram a relevância do cuidado na produção de uma sociedade mais solidária (Fazzioni, 2018). No entanto, diferentes autoras argumentam um certo essencialismo nas análises de Gilligan (1982), considerando que, ao trabalhar com “a mulher”

como uma categoria globalizadora, a autora acabou desconsiderando diferentes marcadores sociais que produzem sentidos diferenciados à experiência feminina, além de reforçar o dualismo pela distinção de razão e emoção (Hirata, 2016; Fazzioni; 2018).

Tronto (1993; 2007), cientista política, é uma das autoras que tem um papel central dentro dos estudos do cuidado analisando que a voz diferente identificada por Gilligan (1982) era, na realidade, uma voz daqueles e, principalmente, daquelas cuja experiência moral era baseada em atividades que consistiam em cuidar dos outros (Molinier, 2012; Dumont-Pena, 2012; 2015). Tronto (1993) expõe que a interpretação de Gilligan (1982) sobre a ética do cuidado é poderosa, porque valoriza partes da vida das mulheres que não eram consideradas na sociedade, apontando, no entanto, que não é apenas o gênero, mas também a raça e a classe que distinguem quem cuida de quem e de que forma na nossa cultura. Assim, a ética do cuidado não partiria de uma pretensa “natureza biológica” feminina, mas de uma atividade de cuidado que, na história ocidental, tem sido realizada principalmente por escravos, servos e mulheres (Tronto, 1993; Molinier, 2012).

Tronto (1993; 2007) formula importantes contribuições, ao argumentar que, mesmo que algumas pessoas sejam mais dependentes e vulneráveis que outras, precisamos compreender que todas nós somos vulneráveis, uma vez que que necessitamos de cuidados diariamente para manter, continuar e reparar as nossas vidas. Essa visão entende o cuidado para além do modelo dual: quem cuida versus quem recebe os cuidados, demandando a noção de que ninguém é totalmente autônomo ou independente, isto é, que todos os sujeitos são, em alguma medida, dependentes e beneficiários do cuidado, embora ele venha sendo realizado historicamente por mulheres e grupos subalternizados (Tronto, 1993; Dumont-Pena, 2012; 2015). Isso implica uma mudança de perspectiva, compreendendo que ele não é constituído por uma lógica de autonomia versus dependência, mas de interdependência (Tronto, 1993).

A autora propõe pensar o cuidado como um processo contínuo complexo, que envolveria uma prática e uma disposição, sendo preenchido de contradições internas, conflitos e frustrações. Essa noção evitaria idealizações do cuidado, compreendendo que o “bom cuidado” pode levar a maus propósitos, além de que cuidar sempre envolverá dilemas morais, “porque as necessidades de cuidado são infinitas” (Tronto, 1993, p. 137, tradução nossa). Tronto (1993; 2007) entende ainda que é preciso politizar o cuidado, tornando-o um valor fundamental nas sociedades democráticas e democratizando-o. Assim, demandas urgentes de cuidado não deveriam ser vistas como responsabilidades individuais, mas como direitos sociais (Fazzioni, 2018).

Nessa direção, a autora propõe que o cuidado envolveria tudo “o que podemos fazer para manter, continuar e reparar nosso ‘mundo’ para que possamos viver nele da melhor maneira possível. Esse mundo inclui nossos corpos, nós mesmos e nosso meio ambiente, e tudo em que procuramos intervir de forma complexa e auto-sustentável” (Fisher; Tronto, 1990, *apud* Tronto, 2007, p. 287). Constitui-se por quatro fases articuladas entre si: cuidar de; importar-se com; oferecer o cuidado e recebê-lo. A primeira fase implicaria o reconhecimento de que o cuidado é necessário, admitindo a existência de uma necessidade que precisa ser atendida. A segunda fase envolveria assumir alguma responsabilidade pela necessidade reconhecida e determinar como atendê-la. A terceira fase é oferecer o cuidado em si, ou seja, envolve trabalho físico e uma dimensão moral. Já a última fase seria reconhecer que aquele que recebe o cuidado responderá ao cuidado recebido, proporcionando que os envolvidos no processo revisitem seu movimento.

No campo da Psicologia, Molinier (2004; 2012), estudiosa do cuidado, critica em seus trabalhos a literatura que separa trabalho e ética, considerando que essas são dimensões indissociáveis, já que o cuidado não pode ser compreendido sem a “explicitação da atenção que preside ao gesto ou à decisão” (Molinier; Paperman, 2015, p. 45). Para a autora, é necessário analisar o cuidado como um processo em que as relações entre quem cuida e quem recebe os cuidados são desiguais, assimétricas, injustas e podem engajar diferentes tipos e graus de responsabilidade. Essa noção relacional da responsabilidade mostra que o cuidado não é uma prática necessariamente sustentada por sentimentos positivos e bons, muito pelo contrário, cuidar envolve atividades concretas mais ou menos agradáveis, que emanam afetos contraditórios, ambíguos e penosos (Molinier, 2012). Assim, para pensar o cuidado é necessário entender que

o importante não é que determinado gesto, determinada atenção, seja “profissional”, mas que alguém tenha pensado em fazer o necessário para outra pessoa: trocar seu guardanapo, encher sua garrafa de água ou... não fazer nada, deixá-la agir. O trabalho de cuidado – e este é o desafio maior para os saberes instituídos – não é especializado; nem todos podem preparar uma quimioterapia, mas todos podem se preocupar com uma pessoa com câncer (Molinier; Paperman, 2015, p. 55).

Molinier (2012) apresenta ainda cinco descrições que fariam parte do cuidado que nos ajudam a desvelar esse conceito. A primeira seria o cuidado como *gentleness*, composto por atitudes adequadas face às necessidades do outro, que poderiam, inclusive, serem marcadas pelo desapego ou pela distância. Por isso, esse trabalho seria uma arte do ajuste a situações e a contextos muito particulares das relações. A segunda dimensão é o cuidado como *savoir-faire*

discreto, já que um trabalho atencioso quando bem realizado não é visto e, no caso do cuidado, a pessoa que recebe não sabe quanto custou ao cuidador aquele serviço, em razão de o sujeito que cuida estar sempre antecipando e respondendo às necessidades do outro. Essa antecipação e adequação às necessidades do outro confere ao cuidado o caráter de ser um trabalho discreto e invisível (Molinier, 2012).

A terceira é o cuidado como trabalho sujo, na medida em que cuidar é atuar com aquilo que se queria evitar e nem ao menos pensar, por exemplo, os excrementos produzidos pelo corpo humano. Mas, por ser da ordem das necessidades vitais, o contato com eles não pode ser excluído, fazendo parte do trabalho de quem cuida (Molinier, 2012). A quarta dimensão é a do cuidado como trabalho inestimável, já que as pesquisas que ouviram profissionais que atuavam com o cuidado evidenciaram que, a despeito do pouco reconhecimento social relativo ao trabalho desenvolvido por elas na sociedade, essas trabalhadoras possuíam um grande envolvimento e conferiam um enorme sentido à sua própria atuação (Molinier, 2012). A última dimensão é do cuidado como narrativa ética, em que é necessário politizar os relatos do cuidado nas pesquisas, indo além dos discursos que normatizam e desqualificam as vozes das mulheres e, ao mesmo tempo, naturalizam esse trabalho como pertencente a uma “natureza” feminina ou que corroboram com visões de “bondade” e sacrifício feminino.

Nos estudos do cuidado no campo da Sociologia, em específico as reflexões desenvolvidas por Hirata (2010; 2016), Guimarães, Hirata e Sugita (2012) e Kergoat (2016), estudiosas da divisão sexual do trabalho, o próprio termo *care* (cuidado) é de difícil tradução, pois, além de ser polissêmico, comporta várias ações e atitudes, caracterizadas por conceitos equivalentes em diferentes línguas, como: “solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades” (Hirata, 2010, p. 43). No caso do Brasil, o cuidado é utilizado para designar a atitude, mas é o verbo cuidar que representa a ação que parece traduzir melhor a expressão *care* (cuidado).

Foi a partir dos estudos do cuidado que o conceito de trabalho foi enriquecido e redefinido nas Ciências Humanas e Sociais. Nessa direção, o cuidado é um trabalho que não se restringe apenas ao campo profissional, como também à esfera do privado, do doméstico ou, nas palavras de Federici (2019, p. 41): “eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado”. Esse entendimento permitiu adentrar o ambiente doméstico e considerar o cuidado como um trabalho de reprodução e manutenção da vida, “por meio das quais nossa vida e nosso trabalho são reconstituídos diariamente” (Federici, 2019, p. 20). Essas análises mostram as ambiguidades em que esse trabalho é realizado, porque ele é permeado por

emoções, que articulam subjetividades, trabalho material e técnicas (Hirata, 2010; Moreno, 2019).

No que tange às emoções, Soares, A. (2012; 2014; 2021) apresenta o cuidado com base em cinco dimensões: física; cognitiva; relacional; emocional e sexual, que são entrelaçadas, isto é, atuam juntas, uma interferindo na outra. O autor critica as análises do trabalho de cuidado que o restringem às esferas do trabalho físico (exemplo: segurar, deslocar e sustentar a pessoa que recebe o cuidado) e cognitivo (conhecer e saber administrar medicações, reconhecer sintomas clínicos). Soares, A. (2014, p. 16) enfatiza, então, que todo trabalho “é cena de (re)produção de diferentes emoções”, sendo o trabalho de cuidado indissociável do trabalho emocional, visto que cuidar exige uma coordenação das emoções de quem cuida, em constante relação com as emoções de quem recebe o cuidado, por isso “nem todo trabalho emocional é, necessariamente, trabalho de cuidados, mas todo trabalho de cuidados envolve, sempre, o trabalho emocional” (Soares, A. 2012, p. 49).

É importante entender ainda as diferenças entre o trabalho de cuidado prescrito e o real, já que os trabalhos prescritos em empresas ou hospitais exigem que as trabalhadoras se centrem em tarefas que podem ser quantificadas. No entanto, o trabalho real tem ênfase na comunicação, na atenção e na escuta, indo na contramão do trabalho prescrito. Assim, cuidar exige uma ginástica emocional cotidiana, embora essa dimensão seja desqualificada no trabalho prescrito, vez que o envolvimento e as emoções não seriam atitudes “profissionais”, sendo recomendadas que fiquem do lado de fora do ambiente de trabalho. Contudo, o que estudos do cuidado no campo da Sociologia mostram é que esse trabalho envolve emoções em que amizade, amor, indiferença, raiva, nojo, repulsa, entre outros, são produzidos e sentidos por quem cuida e por quem recebe os cuidados (Soares, A., 2012; 2014; 2021).

Além dessa perspectiva, os estudos do cuidado na Sociologia o têm compreendido de maneira ampla, como uma “relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (Hirata, 2010, p. 48), sendo, nas palavras de Kergoat (2016, p. 17),

não é apenas uma atividade de atenção, é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer uma resposta concreta às necessidades dos outros. Assim, podemos defini-lo como uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem.

Esse olhar sobre o conceito nos ajuda a entendê-lo enquanto uma categoria social estruturante da sociedade, que permite ler as dinâmicas de (re)produção das desigualdades sociais. Dessa forma, conquanto o cuidado diga respeito a toda a sociedade, as análises mostram

apesar de não ter estudado especificamente o cuidado, dedicou-se a compreender a relação entre gênero e raça, para além da perspectiva socioeconômica. A autora foi uma das primeiras intelectuais negras brasileiras a criticar o fato de os estudos feministas desconsiderarem o fator racial em suas análises. Seus estudos expõem como o lugar ocupado pelas mulheres negras no Brasil corresponde ainda ao imaginário social construído por séculos de escravidão, o que fez com que a mulher negra fosse associada “naturalmente” a um papel de servidão, submissão.

Gonzalez (2018, p. 193) descreve “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão”. Essa frase mostra a naturalização do papel e do trabalho das mulheres negras: servir, desprovida de uma vida privada e vista pelo imaginário da doméstica. Nessa perspectiva, a imagem da mulher negra vai se constituindo entre aquela que realiza trabalho doméstico remunerado na casa de famílias brancas, cuida da casa e de sua família, servindo a todos, tudo isso aceito socialmente, a ponto de serem vistas como funções “naturais” das mulheres negras. Essas questões corroboram com a importância de analisar as relações sociais de cuidado entrelaçando gênero, raça e classe social, o que nos auxilia a compreender quem cuida de quem, como, por que e em quais condições o cuidado vem sendo desempenhado.

No campo da Educação, os estudos do cuidado vão se consolidar com a Educação Infantil. Essa literatura respaldou-se na crítica da concepção de que a função da pré-escola era de instruir e transmitir conhecimento para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, cabendo à creche apenas um ambiente de guarda e de tutela das crianças das camadas populares. Na tentativa de superar a distinção e a dicotomia entre creche e pré-escola e de conferir à Educação Infantil uma especificidade em relação ao Ensino Fundamental, a literatura da área passou a discutir o binômio cuidado/educação como um princípio indissociável (Campos, 1994; Maranhão, 2000; Montenegro, 2005; Dumont-Pena, 2015). As transformações nas concepções de creche como uma instituição restrita ao cuidado e de pré-escola como instituição apenas educacional não ocorreram da noite para o dia. Elas são fruto de um duplo processo de reconhecimento: primeiro, da creche como espaço educativo; segundo, de que todas as crianças necessitam e possuem o direito de ser cuidadas e educadas (Dumont-Pena, 2015).

Em razão disso, a Educação Infantil produziu uma relevante contribuição para o campo da Educação ao considerar que o trabalho das professoras é de cuidado e educação de maneira indissociável, sendo compartilhado com as famílias (Silva; Luz, 2019). Isso instituiu o cuidado como parte da docência com as crianças, colocando-o no centro do debate acadêmico e

profissional. Outra questão essencial foi a consideração de que todas as crianças têm a necessidade e o direito de serem cuidadas, sendo, então, uma tarefa da escola criar ações, tempos, espaços e artefatos que garantam essa especificidade. Isso afasta o cuidado da ideia de filantropia, tão presente nos discursos educacionais, compreendendo-o como um direito fundamental das crianças.

Embora a indissociabilidade do cuidado e educação sejam centrais na docência e reconhecidos na legislação educacional brasileira, Maranhão (2000) expõe que a crítica às concepções higienistas de cuidado realizadas com as crianças pobres nas creches, conquanto tenham gerado avanços na Educação Infantil, acabaram criando tensões em torno do que é cuidar de crianças na escola. Assim, todo cuidado com a saúde passou a ser entendido como resquícios de uma concepção higienista, o que levou a uma visão reduzida do que seria cuidar, entendido apenas como proteger as crianças de acidentes, oferecer nutrientes e higiene, sendo uma ação que atrapalharia o “pedagógico”. Essa indefinição provoca conflitos a respeito de quais seriam os cuidados atribuídos às instituições de Educação Infantil e quais seriam de competência da família. Geralmente os cuidados relacionais são aceitos pelas professoras como inerentes à ação educativa, sendo os cuidados com o corpo das crianças atribuídos às famílias. Por isso, são frequentes os conflitos sobre quem deveria dar banho, cortar as unhas ou cuidar dos piolhos, revelando dicotomias do trabalho de cuidado na escola (Maranhão, 2000).

Para romper com essas divisões e indefinição do que seria cuidar na Educação Infantil, Maranhão (2000, p. 120) propõe que pensemos o cuidado a partir da sua relação com a saúde, afirmando que, além de uma dimensão emocional, cuidar é cultural, histórico e social, visto que “a capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades” é uma capacidade construída dentro da cultura. Nessa direção, o que é visto como “limpo”, “sujo”, “bem cuidado”, “descuidado” altera-se ao longo da história e está intrinsecamente relacionado à cultura e à forma com que cada sujeito percebe esse trabalho. Exemplo disso é que, em algumas culturas, ninar as crianças no cotidiano é visto de maneira negativa, já que acostumaría mal a criança deixando-a dependente da adulta, enquanto, para outras culturas, ninar é tão importante que existem berços específicos para isso (Maranhão, 2000).

Outra questão relevante do cuidado no campo da Educação é o fato de as professoras o compreenderem como sinônimo de “limpeza”, sendo que muitas famílias e crianças são avaliadas a partir do asseio e de como se comportam na escola. Nas pesquisas de Maranhão e Sarti (2007), mesmo as docentes compreendendo momentos de dificuldades enfrentados pelas famílias, costumavam elogiar algumas dizendo que, apesar de serem pobres, eram cuidadas e limpas. Verificamos que, a partir do que entendem como cuidado, as professoras produzem

julgamentos morais que atribuem à mãe e/ou às famílias pobres imagens de descuido, carência, mau cuidado. Compreender o seu caráter cultural, social e histórico significa entender que os costumes e as diferenças no cuidado realizado pelas famílias estarão presentes na escola, sem moralizar esses costumes e maneiras diferentes de cuidar, o que não significa relativizar condições de maus-tratos e negligências (Maranhão; Sarti, 2007).

Por outro lado, Montenegro (2005), além de reforçar o caráter emocional do cuidar na Educação Infantil, argumenta sobre a sua profunda relação com a moral. A autora, num texto clássico da área, apresenta que a palavra cuidar é mais usada com frequência como verbo *cogitare* e, em alguns casos, é encontrada referências como *curare*, sendo que a primeira tem sentido de supor, imaginar e pensar e a segunda como pôr o cuidado em, tratar de. Baseada na etimologia da palavra cuidar em língua portuguesa, segundo o dicionário de Antônio Silva (1949), a autora mostra três de seus significados: a) atividades da inteligência (pensado, calculado, meditado, imaginado, refletido, esperado); b) relativo às emoções (atenção, precaução, desvelo, solicitude, vigilância); c) interjeição (Atenção! Cautela!). Assim, ao longo da história, a palavra cuidar vai assumindo uma conotação emocional (Montenegro, 2005).

Para além das emoções, Montenegro (2005) entende o cuidado levando em conta o desenvolvimento da moral, compreendendo-o no sentido de generosidade. Nessa perspectiva, o cuidado integra dimensões emocionais, cognitivas, universais e pessoais que são fruto de um contexto cultural. Cuidar seria dirigir a atenção ao outro, importar-se, sendo que quem cuida também é afetado pelo trabalho de cuidado o qual, envolveria afetos, relações interpessoais e a promoção de um desenvolvimento moral (Montenegro, 2005).

Nessa direção, compreendemos o cuidado como disposição e prática (Tronto, 1993; Guimarães, Hirata; Sugita, 2012), o que produz diferentes sentidos e ambiguidades do que seria cuidar, por exemplo, um ato de amor e/ou uma obrigação moral para uma mãe, um dever profissional para a professora, como também um direito para o estado (Fazzioni, 2018). Cuidar é um trabalho que é produzido não só pelas subjetividades dos sujeitos, mas também porque se constitui dentro das relações sociais em que gênero, raça e classe social intervêm (Hirata, 2010; 2016). No contexto brasileiro, essa análise é fundamental porque ele permanece associado às características do período da escravidão, logo, é preciso analisá-lo não apenas a partir do gênero e das perspectivas socioeconômicas, que acabam reduzindo as possibilidades de análise, corroborando o embranquecimento dessa categoria social estrutural. Cuidar envolveria, então, uma série de relações, ações, atitudes e emoções para manter, continuar e reparar as nossas vidas, demandando não só a capacidade de reconhecer, ser responsável e atender às necessidades do outro, mas de dar uma resposta adequada e particular a essas demandas

(Tronto, 1993; 2007; Molinier, 2012; Hirata, 2010; 2016; Dumont-Pena, 2012; 2015; Kergoat, 2016).

Por fim, o fato de este estudo ter as crianças como participantes torna necessário discutir o cuidado baseado num referencial teórico que parta das experiências, ações e relações desses sujeitos. Nessa direção, apresentamos, na próxima seção, as perspectivas dos Estudos da Infância sobre crianças que cuidam de si, dos outros e dos ambientes em que vivem.

1.2 O olhar dos Estudos da Infância para o cuidado

Como discutimos na seção anterior, compreender o cuidado requer um esforço de conjugar diferentes matrizes teóricas que conversam entre si, em relação às crianças, fazemos o mesmo movimento. Para tanto, apresentamos algumas questões do campo dos Estudos da Infância que auxiliam a compreender o objeto e, ao final da seção, discutiremos como as pesquisas têm compreendido as crianças que cuidam, dando ênfase às investigações produzidas no Sul do globo, especialmente porque tensionam as visões hegemônicas e tradicionais de infância e criança.

As crianças têm não somente as suas vozes e escuta negadas, como também a sua participação na vida coletiva. Esse pensamento justifica-se na concepção de que elas são sujeitos inacabados, imaturos, incapazes de atribuir sentidos a suas ações e a seus contextos de vida. Além disso, é muito comum que as adultas percebam as crianças em uma perspectiva daquilo que elas se tornarão, isto é, apenas como futuras adultas, desconsiderando seus desejos e suas necessidades. Assim, as crianças estão historicamente situadas às margens da estrutura social, inclusive nas teorias sociais (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011; Marchi, 2017).

A marginalização das crianças nas teorias sociológicas começou a mudar, quando o olhar das sociólogas passou para determinados grupos subalternizados como, por exemplo, as mulheres (Corsaro, 2011). É na ampliação dos sujeitos investigados, a partir de um olhar para as minorias, que as crianças passaram a ser vistas como sujeitos das análises sociológicas. O surgimento também de outras perspectivas teóricas dentro da Sociologia, como as perspectivas interpretativas e construtivistas também levaram à compreensão de que não só a infância, mas todos os objetos sociais podem ser interpretados “nos processos de ação social” (Corsaro, 2011, p. 19). Por isso, diferentes objetos e sujeitos passaram a ser investigados como construções sociais e não simplesmente aceitos “como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes” (Corsaro, 2011, p. 19).

Nesse sentido, o campo da Sociologia da Infância se propõe a interrogar a sociedade a partir do ponto de vista da criança, constituindo a infância enquanto objeto sociológico (Sarmiento, 2005). Essa abordagem teórica vai além das perspectivas que tendem a reduzir a infância a estados de maturação ou que não a considerem constituídas pelas suas condições sociais e históricas. Tais estudos concebem as crianças de maneira ampla e integrada, demonstrando que elas possuem seus próprios modos de interpretar e simbolizar o mundo e não teriam um pensamento inferior e ilegítimo em relação às adultas. Reconhecem, ainda, a infância como categoria geracional, histórica e socialmente construída e, dessa forma, fundamental no processo de formação humana (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011; Marchi, 2017).

Uma questão relevante para o campo é a geração enquanto categoria estrutural, tanto no que diz respeito aos processos de estratificação social quanto na construção das relações sociais (Sarmiento, 2005). Nessa direção, o conceito de geração exposto por Qvortrup (2010, p. 637) afirma que a infância, enquanto espaço social, existe para receber qualquer criança, mas quando a criança deixa a infância e passa para vida adulta, a infância não desaparece, já que ela continua existindo “para receber novas gerações de crianças”. Por essa perspectiva, a infância é entendida como uma categoria social estrutural e as crianças são compreendidas enquanto atores sociais que, em diferentes momentos e condições, integram a categoria geracional infância. Desse modo, esse campo distingue as crianças e a infância não só pelo lado semântico, mas também conceitual.

As condições sociais em que vivem as crianças são um dos principais aspectos de heterogeneidade dentro do grupo geracional (Sarmiento, 2005). Logo, as crianças, ao mesmo tempo, em que “são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica” (Sarmiento, 2005, p. 370) vão, ao longo de sua infância, percorrendo “diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação” (Sarmiento, 2005, p. 370). Em função disso, as crianças são seres sociais que, ao longo de sua infância, distribuem-se pelos diferentes modos de estratificação social existentes na sociedade, como a classe social, a raça, o gênero, o território, entre outros.

Isso nos mostra que as diferentes relações, espaços, condições socioeconômicas, bem como as culturas em que vivem as crianças as diferenciam. Por conta desse pressuposto, os Estudos da Infância têm recusado teorias que uniformizam as infâncias e as crianças. Nas análises baseadas nessa literatura, é preciso considerar as dimensões de heterogeneidade, como as diferenças e as desigualdades que atravessam a infância, e seus fatores de homogeneidade, como o fato de ela ser uma “categoria social do tipo geracional própria” (Sarmiento, 2005, p. 371).

Outro aspecto importante é a crítica ao conceito de socialização. Durante muito tempo, o pensamento sociológico sobre as infâncias e as crianças partia do conceito de socialização, entendendo-o como um “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (Corsaro, 2011, p. 19). Autores do campo criticam os modelos de estudo baseados na socialização, como os deterministas, funcionalistas e reprodutivistas, vez que esses modelos entendem a criança apenas como sujeito passivo, ignorando o fato de que elas não se restringem a internalizar a sociedade e a cultura em que vivem (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011).

É a partir da crítica aos modelos de socialização que Corsaro (2011) analisa que as teorias sociológicas precisam se desprender da noção individualista que considera o desenvolvimento das crianças somente como uma internalização dos conhecimentos e habilidades da sociedade. Para o autor, a socialização não é apenas internalização e adaptação, mas é “um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (Corsaro, 2011, p. 31). Nessa direção, é necessário compreender a socialização a partir das atividades coletivas que as crianças realizam, observando nessas experiências, as ações e as relações que elas, simultaneamente, negociam, criam e compartilham entre elas e as adultas.

Corsaro (2011) sugere, então, que não utilizemos mais o termo socialização, mas a noção de reprodução interpretativa. O autor explica que esse termo contempla tanto o interpretativo, aspectos da inovação, da criatividade e da participação das crianças na sociedade, quanto aos aspectos da reprodução que incluem a ideia de que as crianças “não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (Corsaro, 2011, p. 32). A reprodução interpretativa das crianças é um conceito relevante, porque entende que elas são sujeitos ativos na produção da cultura de pares e da cultura do grupo em que estão inseridas. Nas palavras do autor:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011, p. 36).

Essa perspectiva entende as crianças como sujeitos capazes de produzir cultura, retirando-as da noção de meramente passivas e receptoras de conhecimentos. Há ainda duas concepções relevantes sobre a cultura de pares e a reprodução interpretativa que é preciso ser explicitada. A primeira delas é o fato de que as culturas de pares não são fases que meramente são abandonadas quando as crianças se tornam adultas, mas que, ao participarem das culturas

infantis, as produções construídas nas interações entre as crianças são incorporadas por elas nas suas experiências, permanecendo ao longo de suas vidas. A segunda concepção é de que as crianças não apenas imitam ou simplesmente se apropriam do mundo adulto, sendo sua apropriação das informações e da cultura do mundo adulto feita criativamente. Isto é, as crianças se apropriam com criatividade daquilo que observam e vivenciam, transformando as informações do mundo adulto, na tentativa de entender e responder às suas demandas e percepções sobre o seu mundo (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011).

Marchi (2017) também nos ajuda a compreender outro conceito bastante discutido no campo, o da ação social das crianças. Segundo a autora, esse conceito vem da definição de Marx Weber de ação social “como sendo toda ação dotada de sentido pelo sujeito que a pratica, mas que sempre leva em conta, em seu desenvolvimento, a ação do outro. Ou seja, o que torna social toda ação individual é o fato de ser uma “resposta” à ação de outro(s) indivíduo(s)” (Marchi, 2017, p. 620). Assim, a ação social é intersubjetiva, simbólica e comunicativa, por isso, é uma relação social, destacando que, por ser dotada de sentido por cada um, “só pode ser compreendid[a] no quadro do compartilhamento de uma mesma cultura, isto é, de símbolos e de significados que são comuns” (Marchi, 2017, p. 620).

Tendo esse conceito como base, a autora discute que a criança como ator social significa considerá-la como parte da cultura, assim como adultas e idosas, reconhecendo que, independentemente da aceitação ou não das adultas, as crianças agem, pois, sendo seres sociais, que se comunicam com outros seres da sua cultura, elas produzem e reproduzem sentidos entre si e o mundo. Para a autora, “queiram os adultos ou não, reconheçam ou não a ação social das crianças, essa ação existe mesmo quando ela não é socialmente reconhecida ou valorizada” (Marchi, 2017, p. 624).

Dizer nas pesquisas que a criança possui agência ou uma ação social não basta, é necessário analisar e interpretar as formas com que essa ação social ocorre com menos ou mais autonomia no cotidiano das crianças (Marchi, 2017). Essa crítica também é realizada por Tisdall e Punch (2012), que expõem que os Estudos da Infância vêm produzindo alguns “mantras” que precisam ser interrogados e analisados criticamente, um dos quais seria a agência. Mais do que dizer que as crianças possuem agência, é preciso questionar e problematizar o que essa agência significa para as crianças, expondo suas tensões (Tisdall; Punch, 2012). A agência infantil deve considerar que, da mesma maneira que não podemos “atribuir aos adultos total autonomia e independência em relação às estruturas sociais, não se pode fazê-lo, igualmente, em relação às crianças (isto seria considerá-las “super” atores!)” (Marchi, 2017, p. 633, grifos da autora).

Além disso, cada vez mais o fato de os Estudos da Infância, em sua maioria, não terem como ponto de partida as infâncias e as crianças do Mundo Majoritário, isto é, crianças da América Latina, Ásia e África, continentes em que se concentra a maior parte das crianças e jovens do mundo, vêm crescendo problematizações da aplicabilidade de conceitos cristalizados e prioridades baseadas em concepções do Norte do globo para o restante do mundo (Tisdall; Punch, 2012). Como expõem Tisdall e Punch (2012, p. 259, tradução nossa), o “foco nas perspectivas, agência e participação de crianças e jovens já não é mais suficiente; é necessário dar maior ênfase às complexidades, tensões, ambiguidades e ambivalências da vida de crianças e jovens”. Essa visão considera que as investigações precisam ir além da dicotomia adulta/criança, compreendendo a infância de maneira situada e a partir das relações e experiências que as crianças estabelecem com diferentes sujeitos nos contextos em que vivem.

A crítica sobre como as pesquisadoras estudam a infância e as crianças também está presente nas investigações com crianças que cuidam em diferentes localidades do globo. Balagopalan (2021) argumenta, por exemplo, que, mesmo que a pandemia tenha ampliado os debates sobre o cuidado realizado pelas crianças que tiveram que assumir tarefas domésticas e cuidar de familiares por conta do isolamento social ou adoecimento, essa visibilidade é tardia e reproduz desigualdades de classe e raça, visto que mascara o cuidado praticado por crianças em situações de precariedade no Sul Global que eram cuidadoras antes mesmo da crise sanitária e humanitária. Se a pandemia lançou luz sobre o cuidado praticado pelas crianças, os relatos na mídia focaram num registro afetivo a partir de atos de bondade de crianças da classe média, continuando as experiências e os relatos das crianças que cotidianamente cuidam em contextos precários do Mundo Majoritário invisíveis (Balagopalan, 2021).

Nessa direção, compreendemos que, para analisar as relações de cuidado das crianças, era necessário não só discutir os principais conceitos do campo dos Estudos da Infância descritos acima, mas também entender quais lentes teóricas esse campo vem utilizando para pesquisar o cuidado praticado por esses sujeitos. Por isso, trataremos, nesta parte final da seção das principais questões apontadas nos estudos com crianças que cuidam no Norte e no Sul do globo, indicando nossas escolhas político-epistemológicas.

1.2.1 Crianças que cuidam de si, dos outros e dos ambientes em que vivem no Sul do Globo

Dentro do campo dos Estudos da Infância, o trabalho de Weisner e Gallimore (1977, p. 169, tradução nossa) foi pioneiro ao mostrar, a partir de dados transculturais, que “o cuidado

não parental é a norma ou uma forma significativa de cuidado na maioria das sociedades”. Os autores criticam as pesquisas sobre socialização que, apesar de mencionarem o cuidado realizado por crianças, até mesmo incluindo fotografias delas cuidando das suas irmãs(os), focam suas análises no cuidado parental, especialmente o cuidado materno. Exemplo disso, é que, no *Handbook of Socialization Theory and Research*, publicado em 1969, Weisner e Gallimore (1977) afirmam que não há quase nenhuma citação ao cuidado de crianças realizado por uma pessoa que não sejam os pais. Eles expõem que em diversas sociedades o cuidado é realizado por crianças e irmãs(os) a partir de diferentes formas de socialização, treinamento e responsabilidades rotineiras que uma criança assume para com outra. Esse cuidado também envolveria atividades específicas de orientação de comportamentos por meio de atitudes verbais e/ou explícitas, bem como “ficar de olho” nos irmãos ou crianças mais novas (Weisner; Gallimore, 1977).

Assim, as pesquisas, na maior parte do século XX, focaram nos cuidados maternos, o que acabou marginalizando outras cuidadoras no desempenho desse trabalho, sendo este o caso das crianças, principalmente das irmãs e irmãos (Weisner; Gallimore, 1977; Colonna, 2012; Lara, 2020; 2021; 2022; Lara; Leavy; 2023). Embora sendo uma experiência presente nas vivências de crianças localizadas no Sul e Norte do globo, investigar crianças que cuidam é um fenômeno relacional complexo e ainda incipiente nos Estudos da Infância (Lara; Leavy; 2023). A falta de reconhecimento e a ausência das crianças nas pesquisas podem ser explicadas não só pela própria desvalorização do cuidado na sociedade, como também por elas serem vistas no imaginário social somente como receptores das ações de cuidado das adultas, o que ainda indica uma forma hegemônica de ver as crianças, isto é, como objeto das práticas das adultas (Plural, 2019). Além disso, a própria tendência, até mesmo na literatura do campo, de apresentar os cuidados fornecidos pelas crianças como patológicos e inadequados contribuem para essa desvalorização (Landeira; Zuker; Llobet, 2023).

No entanto, o cenário vem se modificando na contemporaneidade, a partir, sobretudo, de abordagens de cunho sociológico e antropológico que contemplam a participação e os sentidos que as crianças conferem ao cuidado nos espaços públicos e privados. Essas pesquisas apresentam uma diversidade de abordagens epistemológicas. Como a maneira como os centros de investigação do Sul e do Norte do globo estudam o objeto é distinta, essa diferenciação reflete como as pesquisadoras compreendem a infância, as crianças e o cuidado (Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019; Lara; 2022; Lara; Leavy; 2023).

No Norte do globo, nos últimos 30 anos, os estudos produzidos por Saul Becker, Chris Dearden e Jo Aldridge no Reino Unido foram pioneiros em pesquisar crianças cuidadoras

(Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019; Lara, 2022; Lara; Leavy, 2023). Esses(as) autores(as) cunharam o termo “jovem cuidador” (*young carers*) para descrever jovens de 18 anos ou menos e “jovens adultos cuidadores” (*young adult carers*) na faixa-etária de 18 a 24 anos que prestam cuidados não remunerados regularmente e cuidados substanciais a “um membro da família adoecido, com deficiência física, problemas mentais, dependência de drogas ou álcool, barreiras linguísticas e/ou dificuldades que acompanham o envelhecimento” (Stamatopoulos, 2018, *apud* Lara; Leavy, 2023, p. 13). O cuidado realizado por esses sujeitos inclui também trabalho doméstico, cuidado pessoal íntimo e outras formas de ajuda que geralmente são legitimadas como responsabilidade de adultas ou de profissionais adultas remuneradas. As razões para a prestação de cuidado por “jovens cuidadores” são complexas, já que podem se relacionar tanto com a ausência de adultas para realizar o trabalho ou de mecanismos institucionais adequados quanto por amor e laços familiares (Joseph *et al.*, 2019).

Nas pesquisas de Joseph *et al.* (2019), esses jovens são reconhecidos como uma força de trabalho vulnerável e invisível, identificada em diferentes países, como Reino Unido, Noruega, Suécia, Áustria, Alemanha, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, como também no Oriente Médio e na África Subsaariana. Baseados em estudos no Reino Unido e na Tanzânia, os(a) autores(a) expõem que o papel dos “jovens cuidadores” têm semelhanças independentemente dos países, o que muda é como os contextos locais afetam esse papel. Assim, enquanto, no Reino Unido, apenas 9% dos “jovens cuidadores” contribuíam para a renda familiar, na Tanzânia, quase a metade deles, além do trabalho de cuidado, tinham que se comprometer com alguma forma de geração de renda para as suas famílias (Joseph *et al.*, 2019).

As investigações mostram que os países responderam de maneira diversa ao fenômeno social e econômico dos “jovens cuidadores” e “jovens adultos cuidadores” (Joseph *et al.*, 2019). Embora essa categoria seja debatida e inserida em políticas públicas, dados demográficos e assistenciais na Suécia, Alemanha, Noruega, Austrália, Canadá e Estados Unidos, é o Reino Unido que tem a maior atuação e implementação de políticas para esse grupo, visto que existem direitos e reconhecimento jurídico que conferem acesso a programas sociais, além de uma variedade de informações e serviços para aconselhar as crianças e jovens cuidadoras(es) (Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019; Lara; Leavy, 2023).

É importante destacar ainda que os estudos do Norte do globo, a despeito de apontarem aspectos positivos nas práticas de cuidado realizadas por crianças e jovens, têm uma tendência a considerar essas práticas como prejudiciais e tendo um impacto negativo na vida desses sujeitos (Evans, 2010; Joseph *et al.*, 2019; Lara, 2022; Lara; Leavy, 2023). No artigo em que autores(a) britânicos e suíços discutem as pesquisas, as práticas e a política voltada aos “jovens

cuidadores” em diferentes localidades do globo, eles reconhecem que a literatura produziu, até o momento, um panorama simplista do cuidado realizado por crianças e jovens, em que “cuidar é necessariamente prejudicial” (Joseph *et al.*, 2019, p. 87, tradução nossa).

Os(a) pesquisadores(a) elaboram que cuidar é uma construção social que precisa ser compreendida em relação às expectativas que uma determinada cultura e sociedade tem sobre os deveres que uma criança e um jovem podem assumir no seu cotidiano. No caso do Norte global, o quadro de referências em que as pesquisas se fundamentam partem do pressuposto de que, como as práticas de cuidado exercidas por “jovens cuidadores” são inadequadas, esses jovens não deveriam assumir papéis que poderiam dificultar o seu desenvolvimento e acesso à educação (Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019). No entanto, os(a) autores(a) reconhecem que as expectativas do que seria “normal” ou não em cada cultura e país variam (Joseph *et al.*, 2019).

Para eles(a) o conceito de “jovem cuidador”, apesar de polêmico, é importante porque chama atenção e denuncia um problema enfrentado por diversas crianças e jovens no mundo. Contudo, destacam que, mesmo após a implementação de políticas para esse grupo, algum nível de cuidado continuaria acontecendo em suas rotinas, porque cuidar é uma experiência contínua e não dicotômica. Joseph *et al.* (2019) fazem ainda uma crítica ao campo afirmando que não se pode continuar compreendendo esses sujeitos e suas experiências como uma única população, em que todos têm os mesmos problemas, cuidam na mesma intensidade e são afetados apenas negativamente. Nessa direção, sugerem que as pesquisas precisam analisar, além do tempo gasto nas atividades, quais dimensões e tipos de cuidados são assumidos ou não pelas crianças, construindo uma análise mais matizada do fenômeno (Joseph *et al.*, 2019).

Por outro lado, os trabalhos produzidos em diversos países do Hemisfério Sul indicam uma outra perspectiva sobre os “jovens cuidadores”. Essa literatura, especialmente com base no contexto africano, indiano e latino-americano, mostra que as ações de cuidado das crianças no seu cotidiano “são muitas vezes consideradas uma parte ‘normal’ do processo de socialização, decorrente de responsabilidades recíprocas e normativas das crianças para com suas famílias e comunidades locais” (Lara; Leavy, 2023, p. 14). Essas práticas analisadas a partir das relações produzidas nos contextos de vida das crianças tensionam o conceito de agência individual tão utilizado no campo dos Estudos da Infância, mostrando que as crianças cuidam a partir de estruturas relacionais, sociais, discursivas e culturais e isso não ocorre de maneira individual e separada do contexto histórico e social em que vivem, questionando, assim, as noções de hegemônicas de criança e infância (Balagopalan, 2021).

No campo de pesquisa, analisamos que as relações de cuidado constituídas pelas crianças envolviam não só o espaço da escola, sendo atravessadas por aquilo que elas faziam

em suas casas e na rua. Isso nos levou a perceber que precisávamos entender o objeto a partir de lentes teóricas que dialogassem com as experiências das crianças em contextos periféricos. Em função disso, as pesquisas desenvolvidas no Sul do globo nos mostraram ser relevantes para a compreensão do fenômeno, já que indicam que as crianças cuidam de si, dos outros e inclusive das adultas e dos espaços em que vivem, sendo uma atividade que, na maioria das vezes, contribui para a subsistência da família e da comunidade (Evans, 2010; Fernandes, 2011; Henderson, 2012; Colonna, 2012; Hunleth, 2017; Hernández, 2019; Plural, 2019; Valim, 2020; Lara, 2016; 2022; Leavy; Szulc, 2021; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Lara; Leavy, 2023; Landeira; Zuker; Llobet, 2023; Morano; Szulc, 2023).

De modo geral, na América Latina, as investigações evidenciam como as crianças têm um papel ativo de cuidadoras na rotina de suas famílias e nas interações nos territórios em que vivem (Hernández, 2019; Plural, 2019; Lara, 2020; 2021; 2022; Leavy; Szulc, 2021; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Landeira; Zuker; Llobet, 2023; Morano; Szulc, 2023). Esses estudos indicam algumas formas de compreender o cuidado realizado pelas crianças, como o fato de elas estarem frequentemente na rua não significava negligência de cuidados. Logo, o cuidado na periferia era alargado para além da família, contando não só com crianças, como também com vizinhas e trabalhadoras autônomas. Em diversos estudos foi identificada uma presença maior de mulheres e mães na rede de cuidados nas ruas, além de essas redes sofrerem os efeitos da violência e dos conflitos locais desses territórios (Fernandes, 2011; Hernández, 2019; Lara, 2020; 2021; 2022).

Nas investigações com crianças indígenas em contextos rurais na Argentina, a rede alargada de cuidados e uma certa autonomia de movimentação das crianças pelo território também foram percebidas (Leavy; Szulc, 2021). Leavy e Szulc (2021) mostram que as crianças indígenas passavam um grande período do seu dia fora do ambiente doméstico, com liberdade de manusear objetos que outras famílias de classe média considerariam como perigosos. Essa certa autonomia não significava que elas não tivessem orientações e/ou limites das adultas, já que as crianças reconheciam os perigos de alguns espaços e demonstravam seguir recomendações. Ao circularem por diferentes lugares, as crianças partilhavam laços de amizade, parentesco e vizinhança com diferentes sujeitos (Fernandes, 2011; Hernández, 2019; Lara, 2020; 2021; 2022; Leavy; Szulc, 2021).

Isso nos dá indícios de que, ao analisar as relações de cuidado a partir das crianças moradoras das periferias, é importante considerar suas relações nos territórios em que vivem, compreendendo que o fato de estarem fora do espaço privado não significa necessariamente desamparo ou descuido, mas, sim que, nesses contextos, outras relações de cuidado são

produzidas (Hernández, 2019; Leavy; Szulc, 2021). Essa perspectiva de análise entende que é relevante não “romantizar” as vivências de cuidado das crianças, mas compreendê-las num duplo movimento: a) a partir das suas experiências no cotidiano e b) situadas em contextos de diversidade e desigualdade, frutos das posições estruturais de suas famílias (Leavy; Szulc, 2021; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Lara; Leavy, 2023; Morano; Szulc, 2023).

O pertencimento familiar, a faixa-etária e o gênero também têm uma dimensão relevante nas pesquisas. Nas investigações de Lara (2020; 2021; 2022) na periferia do Rio de Janeiro, por exemplo, os irmãos, especialmente, as irmãs tinham um papel importante de responsabilidade, solidariedade e empatia no cuidado das(os) irmãs(os) menores na rua e dentro de casa. Essa característica também é encontrada nas pesquisas de Valim (2020) sobre os impactos da epidemia do Vírus Zika na vida de crianças de Recife, bem como no estudo de Colonna (2012) com crianças na periferia de Maputo em Moçambique.

Nesses trabalhos, o gênero se mostra útil para compreender o cuidado realizado pelas crianças. Exemplo disso é que, na pesquisa de Valim (2020), mesmo a família investigada tendo um irmão mais velho, era a irmã mais nova que assumia diferentes atividades de cuidado na casa, realizando, inclusive, práticas que alguns médicos e adultos da família não sabiam fazer. Já no estudo de Colonna (2012), embora meninas e meninos cuidassem e realizassem tarefas domésticas, as meninas descreviam que o cuidado para os meninos era um trabalho e para elas como algo “normal” da rotina, ou seja, o cuidado, enquanto um trabalho, era visto apenas quando desempenhado pelos meninos. Nesse contexto, as meninas assumiam mais tarefas dentro do espaço doméstico, enquanto os meninos no espaço público. Isso também é identificado em outras pesquisas, como as que meninas Mapuche ficavam responsáveis pela limpeza, criação de aves e cuidados com irmãos e os meninos saíam para o campo para criar gado (Leavy; Szulc, 2021).

Contudo, as próprias pesquisas nos indicam que o gênero não é o único marcador relevante para se compreender o cuidado e não deve ser analisado como uma categoria fixa e imposta às crianças, já que, se ele influencia a vivência delas no mundo, é necessário analisar como isso acontece na prática (Collona, 2012). Assim, as atividades de cuidado exercidas por elas, envolvem “processo de relações e negociações em que elas também participam” (Colonna, 2012, p. 294). A divisão intrageracional do cuidado é definida a partir de diversas exigências dos membros da família, sendo que o gênero representa um desses fatores, havendo outros que influenciam nessa divisão: a faixa-etária, o grau de parentesco e proximidade, a composição familiar, o horário em que as crianças estudam, a preferência das próprias crianças (Colonna, 2012).

Outra questão importante é o fato de que a responsabilidade pelo cuidado exercida pelas crianças nunca está isenta de tensões e conflitos. Como indicam as pesquisas, as práticas de cuidado realizadas por elas no ambiente privado e público geram impactos, como a diminuição dos tempos para brincadeira, estudo e lazer (Valim, 2020), bem como, em algumas situações, eram sentidas como fardo ou cansaço (Weisner; Gallimore, 1977; Lara, 2020; 2021; 2022). Isto é, as crianças, ao cuidar de outras crianças, viviam uma dupla pressão, seja através dos riscos que assumiam ao cuidar de crianças menores e pela pressão conferida pelas adultas, caso ocorresse algum problema (Weisner; Gallimore, 1977; Colonna, 2012; Lara, 2020; 2021; 2022).

Embora as pesquisas mostrem impactos negativos dessa atividade, os estudos também evidenciam que elas consideram que cuidar ou realizar tarefas domésticas possuem dimensões positivas (Colonna 2012; Valim, 2020; Lara, 2020; 2021; 2022). No caso do estudo de Valim (2020), a autora identificou que as(os) irmãs(os) verificavam uma diferenciação positiva em relação às outras crianças, visto que elas possuíam saberes específicos que lhes davam permissão para realizar certas atividades, circulavam por diferentes espaços, conversavam com adultas de forma mais direta e participavam mais diretamente da sustentabilidade da vida em suas casas.

As pesquisas no contexto africano também mostram que as ações de cuidado das crianças são “uma experiência positiva, útil e de reciprocidade com a família e comunidade” (Lara; Leavy, 2023, p. 15). A própria Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar das Crianças, publicada em 1993, no seu artigo 31, expõe as responsabilidades das crianças “em promover a coesão familiar, a solidariedade social e nacional, os valores culturais africanos e o bem-estar moral da sociedade, através da tolerância, diálogo e consulta” (Lara; Leavy, 2023, p. 15, 16). Nesse contexto, cuidar está inserido como um valor cultural, em que a responsabilidade e colaboração entre os sujeitos da família e comunidade são incentivados (Evans, 2010; Henderson, 2012; Colonna, 2012; Hunleth, 2017; Lara, 2022; Lara; Leavy, 2023).

Observamos, assim, que os estudos produzidos no Sul do globo mostram que, nos grupos sociais em que “a família e a comunidade são vistas como as bases da sobrevivência moral, psicológica e econômica das pessoas, [...] as práticas de cuidado de crianças são comuns nas localidades onde vivem” (Lara, 2022, p. 112). Essa perspectiva tensiona o preconceito existente de que as crianças são incapazes de se envolver em relações mútuas de cuidado e que não deveriam ser permitidas de se responsabilizarem por cuidar (Landeira; Zuker; Llobet, 2023).

Ao entender que o cuidado realizado pelas crianças da periferia não deveria ser visto como uma “falha moral” das adultas ou só um “produto” da vulnerabilidade social, bem como

o fato de elas cuidarem de si, dos outros e dos espaços em que vivem serem formas de participação na vida de suas famílias e na sociedade, não significa relativizar ou diminuir a importância das adultas e do Estado nos seus cuidados. Reconhecemos, nesta tese, o alerta de diferentes pesquisadoras para a necessidade de que essas práticas e relações precisam ser debatidas no âmbito das políticas públicas e seus efeitos discutidos (Colonna, 2012; Lara; Leavy, 2023).

Compreendemos, nesta seção, que os Estudos da Infância constituem um campo teórico relevante para analisarmos as relações de cuidado sob o ponto de vista das crianças, especialmente as discussões produzidas no Sul do globo, pois são capazes de analisar as ações, as relações e os sentidos do cuidado a partir das experiências das crianças nos contextos e espaços em que vivem. Esse campo pode produzir ainda contribuições significativas para literatura mais ampla do cuidado, já que, embora os debates feministas tenham construído uma rica análise sobre relações e interdependência, como analisamos na seção anterior, esse campo tende a subestimar e subteorizar as contribuições da infância e das crianças para a compreensão do cuidado (Landeira; Zuker; Llobet, 2023). Logo, consideramos que compreender o objeto a partir dos pressupostos dos debates feministas e dos Estudos da Infância podem contribuir na superação dessa lacuna na literatura.

Como o foco desta tese são as relações de cuidado construídas na escola de Ensino Fundamental, faz-se necessário, ainda, compreender como essa área, dentro do campo da Educação, vem estudando o objeto, o que será tratado na próxima e última seção do capítulo.

1.3 A produção acadêmica sobre o cuidado no Ensino Fundamental

Quando nos debruçamos sobre os estudos do cuidado em contextos escolares no Brasil, compreendemos que, historicamente, esse objeto emerge no campo da Educação a partir das pesquisas e discussões realizadas pela área da Educação Infantil. Essas investigações, em um primeiro momento, começaram a ser desenvolvidas tendo como foco os estudos de gênero (Cerisara, 2002; Sayão, 2010), das identidades das creches, pré-escolas e das profissionais que trabalhavam nessas instituições (Heron, 1981; Haddad, 1993; Campos, 1994; Silva, 1999).

No segundo momento, com o crescimento da produção teórica, normativa e com a expansão da Educação Infantil no país, as pesquisas sobre o cuidado se ampliaram para além das temáticas de gênero, das identidades profissionais e institucionais, comportando outros estudos. Essas pesquisas avançaram nos estudos do cuidado no campo da Educação não só pela ampliação das temáticas relacionadas ao objeto, mas também por lançarem luz sobre os

diferentes sujeitos que constituem as relações de cuidado na escola. Assim, as investigações alargaram a faixa etária dos sujeitos pesquisados, compreendendo estudos com crianças de diferentes idades, em especial, com as(os) bebês que permaneciam invisíveis nas pesquisas no campo da Educação (Guimarães, 2011; Bitencourt, 2020), bem como considerando, além das professoras, outras adultas como sujeitos que cuidam das crianças nas escolas. Exemplo disso são os estudos desenvolvidos sobre a atuação das auxiliares (Bitencourt; 2020), das merendeiras (Teixeira, 2018) e das relações entre as famílias e a escola (Maranhão, 2000; Silva; Luz, 2019).

Ao olharmos para a literatura produzida por esse campo, entendemos que todo cuidado implica educação e que todas as crianças, independentemente de sua idade, classe social, gênero, raça, território, entre outros marcadores sociais, necessitam e têm o direito de serem cuidadas e educadas, devendo essas necessidades e especificidades ser consideradas no processo educativo (Campos, 1994; Maranhão, 2000; Sayão, 2010; Guimarães, 2011; Dumont-Pena, 2015).

Consideramos, nesta tese, a relevância e os avanços das pesquisas produzidas na Educação Infantil não só para o campo da Educação, como também para as políticas públicas brasileiras e para a literatura do cuidado de modo geral. No entanto, como nosso foco concentra-se no Ensino Fundamental, buscamos, nesta última seção do capítulo, compreender como o campo teórico e empírico relativo ao cuidado das crianças em contextos escolares no Brasil vem sendo constituído nessa etapa da Educação Básica.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na base *on-line* do Scientific Electronic Library Online (SciELO), no acervo da biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e nos Anais *on-line* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), focalizando os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs¹⁵) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT 013 – Educação Fundamental. A escolha por essas bases de dados pautou-se em: a) são repositórios reconhecidos e bastante utilizados nas pesquisas no campo da Educação; b) armazenam diferentes tipos de publicação, como dissertações, teses, livros, artigos científicos e trabalhos apresentados em congresso c) oferecem um maior acesso a pesquisas de diferentes regiões do país.

¹⁵A ANPEd possui na sua estrutura 23 GTs que reúnem pesquisadoras de diferentes temáticas do campo da Educação. A opção pelos GTs 07 e 13 deu-se pelo entendimento de que são grupos de trabalho específicos para as crianças e o Ensino Fundamental e que, por isso, poderiam proporcionar uma aproximação com o foco da pesquisa.

Essa revisão baseou suas buscas nos descritores: "cuidar *and* ensino fundamental", "cuidado *and* ensino fundamental", e utilizando como recorte temporal o período entre 1996 e 2024, compreendendo 28 anos de produção acadêmica. Optamos por esse recorte, pois ele considera a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) um marco na regulamentação da Educação Básica no Brasil, bem como engloba as importantes alterações na política educacional do Ensino Fundamental, ocorridas em 2005 e 2006.

No momento da busca pelos trabalhos, realizamos a leitura dos resumos, palavras-chaves, sumário e, quando necessário, lemos a introdução e a conclusão dos textos. A partir disso, selecionamos tanto aqueles que tinham a mesma temática da tese quanto os estudos que, a partir de relatos de crianças ou das famílias, adolescentes, professoras, enfermeiras e psicólogas, abordaram o cuidado no Ensino Fundamental. Isto é, mesmo o tema central da tese não sendo o foco da maioria dos estudos selecionados, o fato de o objeto emergir nos discursos de diferentes sujeitos sobre a escola foi critério para a inclusão na revisão. Como já sabíamos que as pesquisas sobre o cuidado nessa etapa são muito incipientes, buscamos, nessa seleção, capturar ao máximo como ele aparece nos estudos.

Após a separação, lemos integralmente os trabalhos e selecionamos 27 estudos que compõem a revisão da literatura. Esses estudos são, em sua maioria, do campo da Educação (20), no entanto, também selecionamos pesquisas do campo da Psicologia (3), Saúde (2) e Educação Física (2). Apresentamos, na Tabela 1, a organização das pesquisas a partir do tipo de publicação.

Tabela 1 – Organização da produção acadêmica a partir do tipo de publicação – entre os anos de 1996 a 2024

Tipo de publicação	Frequência	Percentual
Artigos	10	37%
Dissertações	8	30%
Teses	5	19%
ANPED	3	11%
Livros*	1	3%
Total	27	100%

* O livro encontrado descreve resultados da tese de doutorado da autora Marília Pinto de Carvalho (1999).

Fonte: Elaboração da autora (2024).

De modo geral, no momento inicial de busca pelos trabalhos, a maioria das investigações que apareceram nas bases de dados eram oriundas do campo da Saúde, que abordavam o cuidado a partir de diferentes lentes, por exemplo, a atenção domiciliar às

crianças, a promoção do cuidado infantil a partir das famílias, gravidez e maternidade na adolescência, estudos sobre nutrição, obesidade infantil, entre outros. Se comparadas ao campo da Saúde, observamos que as pesquisas específicas do campo da Educação se concentram na Educação Infantil. Em razão disso, entendemos que, diferentemente desses campos, esse objeto é ainda pouco pesquisado e legitimado no Ensino Fundamental assinalando, assim, uma lacuna para o campo.

Utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 2009) como instrumento de categorização dos trabalhos, realizamos a análise do material organizando os estudos em quatro grandes temáticas que são descritas no Quadro 1. Trataremos abaixo das principais questões abordadas nos trabalhos.

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre o cuidado no Ensino Fundamental organizada por temas

<u>Tema: Cuidado na ação e percepção das adultas</u>			
Título do trabalho	Autoras(es)	Ano e tipo de publicação	Área do Conhecimento e instituição
No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais	Marília Pinto de Carvalho	1999 – Livro	Educação – Universidade de São Paulo
A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero	Marília Pinto de Carvalho	1999 – Artigo	Educação – Universidade de São Paulo
Cuidado infantil na relação entre adultos e crianças na periferia de Salvador	Vania Bustamante e Cecília McCallum	2011 – Artigo	Saúde – Universidade Federal da Bahia
Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Lisandra Oliveira e Silva	2012 – Tese de Doutorado	Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mais do que higiene... É cuidar. Representações sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da rede de escolas públicas municipais de Benevides-PA	Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende Soares	2012 – Dissertação de Mestrado	Educação – Universidade do Estado do Pará
Cuidado ético e convivência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Vanessa Kokott	2017 – Dissertação de Mestrado	Educação – Universidade Tuiuti do Paraná
Representações sociais de professoras e enfermeiras a respeito do cuidado em seu trabalho no âmbito do Programa saúde na escola (PSE)	Rachel Pinheiro de Oliveira Souza Barbosa	2017 – Tese de Doutorado	Educação – Universidade Estácio de Sá

Percepção de escolares do ensino fundamental sobre o Programa Saúde na Escola: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil	Fernanda Piana Santos Lima de Oliveira, Andrea Maria Duarte Vargas, Zulmira Hartz, Sônia Dias e Efigênia Ferreira e Ferreira	2018 – Artigo	Saúde – Universidade Federal de Minas Gerais
Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras	Marília Pinto de Carvalho, Cinthia Torres Toledo, Ivana Gonçalves de Oliveira, Ângela Esteves Modesto e Cláudio da Silva Neto	2018 – Artigo	Educação – Universidade de São Paulo
O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	Karlliny Martins da Silva	2019 – Dissertação de Mestrado	Educação – Universidade Estadual Paulista
Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes, Célia Maria Fernandes Nunes e Karla Cunha Pádua	2019 – Artigo	Educação – Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais
Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica	Marília Pinto de Carvalho	2020 – Artigo	Educação – Universidade de São Paulo
Processos de cuidado no programa brincando em família: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe	Lorene Luize Lisboa Amaral	2021 – Dissertação de Mestrado	Psicologia – Universidade Federal da Bahia
“Perder a cabeça não faz parte do ofício”: concepções de cuidado nas narrativas de profissionais da educação	Alexandra Coelho Pena, Edson Cordeiro dos Santos, Rejane Brandão e Tarsila Nascimento	2024 – Artigo	Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Tema: Cuidado na perspectiva das crianças

Título do trabalho	Autoras(es)	Ano e tipo de publicação	Área do Conhecimento
Cotidiano escolar: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças	Andressa Alano Alves	2016 – Dissertação de Mestrado	Educação – Universidade Federal de Santa Catarina
No caminho de Tikorô, um lagarto. Cartografias do percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu	Elaine Roberta Silvestre Machado	2016 – Dissertação de Mestrado	Educação – Universidade Federal de São Carlos
Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral	Aline Regina Gomes	2019 – Tese de Doutorado	Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente	Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende e Alexandra Pena	2020 – Artigo	Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro
Educação Infantil e Ensino Fundamental: relações em construção	Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo	2021 – Dissertação de Mestrado	Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
Nas trilhas com Robin Hood: sobre liberdade, presença e cuidado na educação	Clarissa de Arruda Nicolaiewsky	2021 – GT 13 Educação Fundamental ANPED	Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Adultos e crianças na escola: reflexões sobre o cuidado no contexto da pandemia de covid-19	Rubia da Conceição Camilo e Isabel de Oliveira e Silva	2022 - GT 13 Educação Fundamental ANPED	Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
<u>Tema: Cuidado, corpo e corporeidade</u>			
Título do trabalho	Autoras(es)	Ano e tipo de publicação	Área do Conhecimento
O corpo (in)visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental	Cristiane Pessoa da Cunha Lacaz	2010 – Tese de Doutorado	Educação - Universidade Estadual de Campinas
A corporeidade na Educação Física escolar na Perspectiva do cuidado de si	Luciane Leal de Oliveira	2015 – Dissertação de Mestrado	Educação - Centro Universitário La Salle
A corporeidade criança vai à escola?	José Carlos dos Santos	2019 – Tese de Doutorado	Educação Física - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<u>Tema: Cuidado como pressuposto para repensar a educação</u>			
Título do trabalho	Autoras(es)	Ano e tipo de publicação	Área do Conhecimento
O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política	Amana Rocha Mattos, Beatriz Corsino Pérez, Carlos Vinícius Ribeiro Almada e Lucia Rabello de Castro	2013 – Artigo	Psicologia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro
O cuidado no espaço escolar: ampliando as possibilidades de cuidar	Daniela Celeste Contim dos Santos	2015 – Artigo	Psicologia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
O lugar-comum da indissociabilidade do cuidar e do educar: para além da Educação Infantil	Eduardo Pereira Batista	2023 - GT 07 Educação Fundamental ANPED	Educação - Universidade de São Paulo

Fonte: Elaboração da autora (2024).

As pesquisas que fazem parte da temática *cuidado na ação e percepção das adultas* focam no trabalho de cuidado desenvolvido pelas coordenadoras, enfermeiras, psicólogas,

famílias e, principalmente, pelas professoras. Dentre esses trabalhos, observamos três formas de se pesquisar o cuidado: a) na relação entre saúde e escola, b) na perspectiva da convivência escolar e c) nos sentidos e/ou significados conferidos pelas adultas.

No primeiro grupo de investigações, estão os trabalhos que buscaram analisar as representações sociais das professoras sobre a saúde da criança na escola (Soares, M., 2012), na atuação das docentes e enfermeiras (Barbosa, 2017) e das famílias e psicólogas (Amaral, 2021). Essas pesquisas têm, em comum, o fato de investigarem o objeto a partir do Programa Saúde na Escola (PSE), por isso, a discussão do cuidado atrela-se à da saúde. Os estudos compreendem que, embora o cuidado não apareça de modo “explícito” no Ensino Fundamental, ele está presente com diferentes significados nos discursos das professoras, bem como na legislação educacional. Segundo Soares M. (2012) e Barbosa (2017), mesmo o cuidado tendo um desprestígio nos discursos, a escola é um espaço fundamental de cuidado cotidiano das crianças, ainda mais após a implementação do PSE, que fortaleceu os laços entre saúde e educação.

As pesquisas analisam que, mesmo o PSE buscando ir além da concepção de cuidado como assistencialismo ou como higienismo, essas representações sociais permanecem presentes no cotidiano das instituições (Soares, M., 2012; Barbosa, 2017). O estudo de Oliveira *et al.* (2018), que analisou as representações de adolescentes sobre o PSE, corrobora essa afirmação, já que mesmo os adolescentes entendendo o programa como uma forma de identificar e encontrar soluções para os seus problemas de saúde, essa ação não era vista como um direito, mas como um favor, uma benesse.

A pesquisa de Bustamante e McCallum (2011) chama atenção por estudar as relações de cuidado entre crianças e adultas, na periferia de Salvador, a partir do acompanhamento de algumas famílias, sujeitos pouco acessados nos estudos do cuidado no campo da Educação. Para as autoras, o cuidado é entendido como “construção de projetos de pessoa que se expressam em práticas cotidianas, num marco de relações de poder entre agentes em posições sociais diferentes” (Bustamante; McCallum, 2011, p. 507). Essa perspectiva critica estudos que universalizam significados do cuidado, considerando que é importante compreendê-lo enquanto uma construção cotidiana e “não apenas como preocupação com a felicidade ou o bem-estar” (Bustamante; McCallum, 2011, p. 507).

No segundo grupo de pesquisas, encontra-se a de Kokott (2017), que investigou a convivência entre alunos de uma escola particular, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de práticas de cuidado ético realizadas por professoras e coordenadoras. A autora apresenta como uma possibilidade de relação harmoniosa e de qualidade entre as crianças e as

adultas a ética do cuidado, entendida como uma “resposta para o outro e pelo outro” (Kokott, 2017, p. 67). Essa resposta envolveria uma moral e relações afetivas entre os sujeitos. Assim, a noção de cuidado desenvolvida por Kokott (2017) fundamenta-se na ética, não aparecendo na sua pesquisa as discussões do cuidado enquanto um trabalho marcado pelas desigualdades de gênero, raça e classe social, como os de Bustamante e McCallum (2011) e Barbosa (2017).

O terceiro grupo é formado pelas investigações de Carvalho (1999a; 1999b; 2018; 2020), Silva, (2012), Silva (2019) e Pena *et al.* (2024). São estudos que, mesmo tratando o objeto de maneiras diferentes, demonstram que o cuidado está presente nos sentidos das docentes sobre o seu trabalho no Ensino Fundamental. Nesse grupo, destacamos os estudos produzidos por Carvalho (1999a; 1999b), uma das primeiras autoras no país a investigar o cuidado como objeto legítimo no Ensino Fundamental. Fundamentada em uma rica produção teórica de países de língua inglesa, Carvalho (1999a; 1999b; 2018) propõe compreender o cuidado em uma perspectiva sócio-histórica entendido como

uma relação que incorpora tanto as assimetrias e hierarquias de gênero quanto as de idade [...], uma atuação do professor ou professora sobre os aspectos extra cognitivos do desenvolvimento de seus alunos: aspectos físicos, emocionais, morais [...] o que exige dele ou dela uma postura de envolvimento afetivo e compromisso com as crianças (Carvalho, 1999a, p. 91).

Para Carvalho (1999a; 1999b; 2018; 2020), pesquisar o cuidado envolveria estudar relações, ações e sentimentos entre professoras e crianças, a partir de um determinado contexto histórico e social. Desde o final da década de 1990, a autora já vem argumentando a necessidade de compreender o cuidado para além das relações de gênero, comportando a raça e a classe social. Segundo ela, não se podem reduzir as relações de cuidado na escola a uma essência feminina, a maternidade ou a uma simples transposição do ambiente privado para o público, mas é preciso entender que as relações de cuidado fazem parte de uma cultura escolar, fruto de concepções históricas e sociais de infância, criança, família e da própria concepção de escola e educação.

Outro ponto de destaque nas pesquisas de Carvalho *et al.* (2018) são as análises do cuidado e as políticas gerencialistas na escola. A autora conclui que, apesar de essas políticas terem cada vez mais padronizado e controlado o trabalho docente, a partir de metas e resultados mensuráveis em avaliações externas, ao ouvir as professoras, muitas delas insistem “em cuidar de seus alunos, em atendê-los em vários outros aspectos e em percebê-los como únicos, com ritmos e necessidades que não seguem padrões” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 24). Mesmo no

contexto de políticas gerencialistas, as práticas de cuidados podem ser vistas como resistências, vez que fogem do trabalho prescrito e normativo imposto às professoras (Carvalho *et al.*, 2018).

Nesse grupo de pesquisas ressaltamos as análises da alta carga emocional que envolve a docência, discutida nas pesquisas de Carvalho (1999a; 2018), Silva (2012), Silva (2019). Assim, “não se trata de uma escolha do professor ou professora entre envolver-se ou não, mas de uma dimensão inescapável do trabalho pedagógico” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 20). No estudo de Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 292), a dimensão emocional aparece atrelada ao adoecimento da categoria, pelo fato de as professoras estarem diariamente tão “imbricadas no cuidado do outro que subestimam os cuidados para com a própria saúde e o bem-estar”. Isso somado aos processos de precarização da condição docente, pode levar ao adoecimento.

Em trabalho mais recente, Carvalho (2020) apresenta, ainda baseada nos estudos de Patricia Hill Collins, a crítica dos estudos interseccionais norte-americanos ao fato de que, no início, o conceito de cuidado foi construído tendo como referência as experiências de mulheres brancas da classe média. Desse modo, as pesquisas não se voltavam para a compreensão do trabalho das mulheres negras e imigrantes. Considerando essas análises, Carvalho (2020) expõe que, no Brasil, o trabalho doméstico para as mulheres brancas de classe média é relacionado restritamente ao ambiente doméstico e ao trabalho não remunerado, sendo os trabalhos de cuidado com os seus próprios familiares vividos como opressão, conquanto isso não aconteça para todas as mulheres. Nas palavras da autora:

Para as negras, desde a escravidão até o serviço doméstico assalariado, o trabalho fora de suas próprias famílias – frequentemente um trabalho de cuidar da família dos outros – teve precedência sobre as necessidades de seus filhos e parentes. E a ausência de uma esfera privada claramente definida, mais do que sua presença, estruturou suas experiências de opressão. Basta lembrar das amas de leite e mais recentemente das empregadas domésticas residentes no emprego, os filhos criados pelas avós nas localidades de origem dessas trabalhadoras. Para as mulheres negras, a possibilidade de cuidar de sua própria família e mantê-la unida teria o sentido de conquista, liberdade e resistência à opressão racial e de classe; enquanto o trabalho remunerado de cuidar da família dos outros seria vivido como situação emblemática de sua opressão (Carvalho, 2020, p. 371).

A partir dessa perspectiva, Carvalho (2020, p. 371) problematiza os estudos sobre trabalho docente no país questionando: “o fato de o modelo ideal de docência para crianças incorporar práticas de cuidado e elementos de uma feminilidade – tais como dedicação, amorosidade, delicadeza – está relacionado também à branquitude e à origem de classe?”. Para responder à questão, a autora argumenta que não se trata de compreender apenas se as docentes

são negras ou brancas, mas entender como, no Ensino Fundamental, o trabalho docente “é percebido como feminino e também como branco” (Carvalho, 2020, p. 372).

Os estudos da temática *cuidado na perspectiva das crianças e jovens* tem como foco as experiências e as relações de cuidado desses sujeitos na escola (Alves, 2016; Machado, 2016; Gomes, 2019; Kramer; Nunes; Pena, 2020; Camilo; Silva, 2022). As dissertações de Alves (2016) e Machado (2016), apesar de se voltarem mais para descrição das experiências de cuidado das crianças sem, no entanto, analisar a agência delas, trazem importantes contribuições para a temática, pois também tomam a escola como espaço privilegiado do cuidado.

No trabalho de Alves (2016, p. 27), o cuidado é entendido como “atitude ética diante da vida”, como uma acolhida de si e do outro, através de relações que entrelaçam “uma postura ética-estética-afetiva que nos movimenta em um estilo de estar em comunhão com o outro, afectando-se e permitindo-se afectar, com sua presença” (Alves, 2016, p. 27). Para a autora, a escola é um espaço de criação da vida, em que o cuidado deveria ser considerado como dimensão que constitui o trabalho educativo, sobretudo, porque cuidar é considerar e valorizar o contato, as relações de respeito, de reconhecimento e de pensar as pluralidades de formas que os sujeitos vivem.

No estudo de Machado (2016), o cuidado é pensado a partir de uma abordagem nomeada como afrocentrada. De acordo com a autora, é fundamental pensar o cuidado nessa perspectiva, porque possibilita conhecer e experimentar modos de cuidar e de ser cuidado das sociedades africanas que, ao longo da história, foram sendo apagadas e subalternizadas. Machado (2016) compreende, a partir da filosofia ubuntu e da tradição do povo Dagara, o cuidado como

cortesia, atenção, simpatia, preocupação, zelo, alteridade, solidariedade, respeito, compreensão, calor humano, tudo isso é ubuntu. É participar da vida do outro, se importar com suas vivências, cuidar dos seus sofrimentos, zelar por sua existência, preservar sua integridade e ajudar em seus objetivos. É atitude para com o outro [...] “eu sou porque nós somos” (Machado, 2016, p. 35).

O cuidado seria uma forma de estabelecer ações menos focadas no indivíduo e mais na comunidade, o que envolveria relações entre os diferentes sujeitos, a natureza, a espiritualidade, ou seja, o cuidado enquanto ação social, ética, ecológica e espiritual (Machado, 2016). Nessa ótica, a escola é entendida como uma comunidade de cuidado e todas que ali convivem participariam dessa comunidade, tendo igual importância e sendo fundamentais nas relações. Essa perspectiva assume a noção de que todas cuidam e são cuidadas, não existindo uma

hierarquia entre quem deveria ou não cuidar dentro da escola. Além de uma perspectiva ética, essa abordagem do cuidado revela uma importante dimensão relacional e comunitária.

A tese de Gomes (2019, p. 31) expõe que o cuidado envolveria relações que incluiriam qualquer atenção pessoal, “constante e/ou intensa, que visa melhorar o bem-estar daquela ou daquele que é seu objeto”. Nessa perspectiva, o cuidado envolveria relações de manutenção da vida do outro. Nesse trabalho, a autora enfatiza a necessidade de se pesquisar o cuidado no Ensino Fundamental, já que a infância não se encerra na Educação Infantil, sendo relevante compreender que as práticas de cuidado perpassam toda a Educação Básica, visto que cuidar envolveria processos de formação e humanização dos sujeitos.

Outra questão apontada por Gomes (2019), que também é abordada no trabalho de Bustamante e McCallum (2011), é que, ao estudar o cuidado, é interessante pensá-lo para além do que seria o “bom” ou o “mau cuidado”, fugindo de prescrições e análises valorativas sobre o objeto. Essas compreensões partem, na maioria das vezes, de um olhar etnocêntrico e que tende a associar as adultas, especialmente as oriundas de contextos econômicos empobrecidos, a ideia de negligência, abandono (Gomes, 2019). No entanto, mesmo não trabalhando a noção de “descuido” ou “mau cuidado”, como Alves (2016) e Machado (2016), a pesquisa de Gomes (2019) mostra tensões nas relações de cuidado na escola, como em momentos de muito calor, barulho e na ausência de tempos e espaços institucionalizados para o descanso das crianças. Assim, demonstra que pensar o cuidado em contextos escolares envolve olhar para as diferentes tensões que constituem esse objeto.

Dois outros aspectos merecem atenção nesse estudo. O primeiro é de que está presente nas ações e relações de cuidado no Ensino Fundamental a dissociação entre cuidar e educar e a lógica do cuidado como trabalho sujo. Exemplo disso é uma cena em que uma criança com piolhos tem seus cabelos cuidados diariamente por trabalhadoras da merenda e da faxina da escola, isto é, as professoras e as educadoras do Programa Escola Integrada repassavam essa ação para trabalhadoras que não só dentro da escola, mas, na estrutura da sociedade, estão em uma posição de poder inferior ao das docentes. Isso nos mostra como lógicas estruturais do trabalho de cuidado, que são historicamente denunciadas nas instituições de Educação Infantil, permanecem normalizadas no Ensino Fundamental (Gomes, 2019).

O segundo aspecto são as análises sobre como as crianças cuidam de si e dos outros na escola. A autora expõe o fato de que, mesmo as crianças estando na mesma faixa etária, aquelas fisicamente menores eram o foco das ações de cuidado dos colegas, indicando como o corpo informa para esses sujeitos quem deveria ou não receber os cuidados dos amigos. Além disso,

nos momentos de alimentação das crianças, comer não era apenas saciar a fome, mas também uma forma de brincar, de negociação e de transgressão das normas da escola.

O trabalho de Kramer, Nunes e Pena (2020) expõe que o cuidado está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDBEN (Brasil, 1996) como um direito das crianças, que vai além de uma perspectiva assistencialista, de guarda ou tutela. As autoras argumentam que, embora seja um desafio romper com a visão de cuidar como algo apenas instrumental, os estudos e os textos normativos indicam que o cuidar e o educar são indissociáveis, sendo fundamento da docência em toda a Educação Básica. A abordagem do cuidado é baseada “na perspectiva ética e humana, de modo a contribuir para uma concepção de educação como encontro da criança com o adulto, como uma experiência compartilhada” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 6), compreendendo o cuidado a partir do conceito de diálogo, entendendo-o como “um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro, além de presença, encontro e reciprocidade” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 7).

Kramer, Nunes e Pena (2020) pesquisaram crianças, famílias e professoras de creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Considerando os dados do Ensino Fundamental, ressaltamos que, apesar de as crianças apontarem alguns pais como seus cuidadores, foram as mães, as avós e as madrinhas as mais citadas. No caso da escola, as professoras e as merendeiras foram as mais presentes nos relatos, indicando como as ações e as relações de cuidado realizadas pelas mulheres marcam as experiências de cuidado na vida das crianças.

No que concerne aos relatos das crianças sobre o cuidado de si e do outro na escola, Kramer, Nunes e Pena (2020) afirmam que é necessário construir categorias além daquelas que indicam as adultas. Assim, as crianças percebiam como cuidado a proteção, a presença, a sutileza, as brincadeiras e as relações de amizade construídas na escola. Como expõem Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 15), o cuidado, em especial das crianças, é uma questão de sobrevivência, por isso, “a ética do cuidado é exigência para que a nossa esfera humana – nossa humanidade – não seja destruída”.

Nas pesquisas de Melo (2021) e Nicolaiewsky (2021), que não pesquisaram o cuidado diretamente, encontramos reflexões interessantes sobre o objeto no Ensino Fundamental. Melo (2021), por exemplo, analisa que as crianças do 1º ano cuidavam umas das outras quando estavam na escola, seja apoiando os colegas em sala ou nos momentos do recreio, ação que também foi percebida por meio da proteção de alguns adolescentes para com as crianças. Isso mostra como o cuidado envolve as dimensões de reconhecimento e responsabilidade com o outro, bem como ele pode ser aprendido através das relações inter e intrageracionais na escola.

Já o estudo produzido por nós trata das relações de cuidado na escola durante a pandemia, reforçando que cuidar envolve um trabalho emocional (Camilo; Silva, 2022). Os dados dessa publicação são analisados no quarto capítulo desta tese que trata da pandemia.

Entendemos que os trabalhos que compõem esse grupo avançam nos estudos do cuidado ao buscarem compreender o objeto a partir dos sentidos dos próprios sujeitos, escutando a perspectiva das crianças, pouco presentes nas pesquisas do cuidado. Outro ponto de destaque é a aproximação de Gomes (2019), Melo (2021) e Camilo; Silva (2022) com as pesquisas da Educação Infantil, que, assim como Kramer, Nunes e Pena (2020), autoras com tradição nesse campo, mobilizam referências dessa etapa em suas análises. Esse movimento enriquece as análises do cuidado no Ensino Fundamental, já que é na Educação Infantil que a discussão sobre a infância, escola e cuidado se fez primeiro.

As pesquisas que constituem a terceira temática tiveram como foco a análise do cuidado a partir das categorias do *corpo e da corporeidade*. A tese de Lacaz (2010) analisou como o corpo é compreendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, expondo que é muito presente no discurso sobre o corpo tanto a perspectiva higienista quanto a biologização. Esses discursos ora reduzem a saúde e o cuidado na escola a informações sobre higiene e a campanhas governamentais de prevenção a doenças, ora limitam a noção dos corpos das crianças e dos jovens aos objetivos de medicalização para diagnosticar os supostos alunos(os) com “déficits ou distúrbios” de aprendizagem ou comportamento (Lacaz, 2010).

O corpo é ainda entendido com base, sobretudo, no discurso biomédico, sendo uma narrativa que compreende esse objeto de maneira atemporal, deslocado do cotidiano, isto é, um corpo genérico (Lacaz, 2010). As dissertações de Santos (2019) e Oliveira (2015) corroboram a discussão apresentada por Lacaz (2010, p. 162) de que o corpo precisa ser entendido “como espaço próprio das identidades etárias, raciais, de gênero”, de classe, de territórios, de sexualidades etc.

Os estudos de Santos (2019) e, especialmente, o de Oliveira (2015) aprofundam a relação entre cuidado e corpo. Ao observarem as crianças e as práticas de professoras de Educação Física em escolas de Ensino Fundamental, verificaram que os corpos das crianças precisavam ficar horas sentados, andar em filas, brincar e conversar de maneira contida. Até mesmo os espaços e os momentos que são disponibilizados para a expressão corporal das crianças demonstraram processos de docilização dos corpos indicando relações de poder que atravessavam a apropriação social do corpo por esses sujeitos (Oliveira, 2015; Santos, 2019).

Para Oliveira (2015), por exemplo, nas aulas de Educação Física, os adolescentes tinham espaços maiores e com melhores condições de estrutura e de material para a realização das aulas

do que as crianças às quais, consideradas “menos hábeis”, eram destinados os espaços secundarizados da escola. Já as meninas sequer tinham um espaço físico específico, se comparado aos meninos, ficando à margem, onde era permitido assistir, mas não participar. As hierarquias de espaços físicos e de materiais evidenciam as relações de poder entre os corpos de crianças e adolescentes, perpassados não só pela geração, mas também pelo gênero.

Conforme Oliveira (2015) e Santos (2019) apresentam, mesmo que os corpos das crianças na escola sejam muitas vezes obrigados a serem ocultados, silenciados e com espaços físicos secundarizados, as ações e as relações das crianças revelam resistências. Na direção de resistir, Oliveira (2015) expõe que a noção de cuidado de si poderia despertar uma nova forma de fazer e experimentar práticas mais respeitosas e inclusivas no ambiente escolar. Essa perspectiva poderia ressignificar as práticas docentes e as experiências das crianças na medida em que não fragmenta e não hierarquiza o corpo, mas que preza pela “consciência do movimento, pela suavidade, pelo respeito e conexão entre os participantes, pela inclusão do diferente – os corpos “não-hábeis” – e por novas percepções do convívio e da socialização” (Oliveira, 2015, p. 83).

Por fim, as pesquisas da temática *cuidado como pressuposto para repensar a educação* realizam uma discussão mais ensaísta do tema. É importante ser explicitado que, de maneira geral, a maioria dos trabalhos analisados indicam que o cuidado tensiona as concepções de escola, educação e das relações entre crianças e adultas no Ensino Fundamental. Contudo, os estudos organizados nesse grupo focam restritamente nessa questão, diferentemente dos outros trabalhos que estudam percepções, sentidos, experiências.

As reflexões de Mattos *et al.* (2013) se destacam dentro do grupo porque apresentam que é necessário pensar a relação entre professoras, crianças e jovens a partir do cuidado, indo contra as relações de tutela que regem as interações entre os sujeitos na escola. Baseadas em teorias feministas, discutem que “a noção de sujeito independente liberal é uma ficção que se promove às custas do silenciamento e do apagamento de intensas redes de cuidados, trocas, colaboração e interdependência nos mais diversos níveis” (Mattos *et al.*, 2013, p. 374). Para a escola ir na contramão da individualidade e do sujeito racional autônomo defendido pelo modelo liberal de ser humano, é necessário que repense, apoiada no cuidado, as relações entre professoras e crianças. Nessa proposta, a dinâmica escolar é alterada, porque as docentes não percebem as crianças como objetos, mas como sujeitos que possuem agência e que não são totalmente dependentes das adultas, já que as relações de cuidado são de dependência mútua. Nessa direção, as professoras também necessitam dos cuidados das crianças, de serem reconhecidas e respeitadas, como também precisam cuidar delas, ampliando sua participação

na escola, considerando suas opiniões no processo de ensino-aprendizagem, produzindo, assim, relações mais horizontais e de interdependência.

Por outro lado, Santos (2015) propõe pensar os conceitos de Lógica da Escolha e Lógica do Cuidado de Annemarie Mol no contexto educacional. A autora explica que, ao pensar o cuidado, vem à mente a relação entre duas pessoas: uma que cuida e outra que recebe os cuidados, sendo esse modelo herdado da medicina clínica em que existe um cuidado padronizado, que aquele que cuida detém o saber e mostra ao outro o que ele necessita e precisa fazer para melhorar. Essa ideia de cuidado seria a mais praticada na sociedade, sendo entendida por Mol (2006) como Lógica da Escolha, já que compete ao paciente escolher ou não seguir as prescrições recebidas. Entretanto, a autora mostra que existe também a Lógica do Cuidado, entendendo-o mais como um processo do que um produto: “algo que as pessoas formatam, inventam e adaptam, uma vez e mais uma vez, na prática diária” (Mol, 2006, p. 5, *apud* Santos, 2015, p. 1334). Segundo Santos (2015), a escola está presa apenas à Lógica da Escolha, em que todas precisam seguir padrões e/ou normas definidas, sendo relevante pensar as relações também a partir da Lógica do Cuidado, em que priorizamos as singularidades, as diferenças e a diversidade dos sujeitos.

O ensaio de Batista (2023), baseado no projeto filosófico de Hannah Arendt, argumenta a indissociabilidade entre o cuidado e a educação para além da Educação Infantil, como um fundamento ético e político. De acordo com o autor, a utilização do jargão da indissociabilidade foi importante para os movimentos sociais que lutavam pelos direitos das crianças, no entanto, se tornou um clichê tão familiar que seu alcance e sentido político deixaram de ser interrogados. Tendo como pressupostos as formulações de Hannah Arendt, o autor assevera que a educação “consiste, antes de tudo, em cuidar da novidade que vem ao mundo a cada nascimento e, ao mesmo tempo, das obras e dos monumentos do passado” (Arendt, 2013, *apud* Batista, 2023, p. 2). Assim, o cuidado não se restringe ao corpo: “quem cuida de um bebê ou uma criança, cuida da vida de um recém-chegado. O trabalho de quem cuida não deixa vestígios permanentes porque seus produtos (o dar banho, o alimentar, o trocar, o ninar etc.) são consumidos imediatamente pelo corpo de quem é cuidado” (Arendt, 2015, *apud* Batista, 2023, p. 4). Nessa perspectiva, o cuidado é uma atitude responsiva de proteger e manter a vida, sendo a educação um modo específico de cuidado.

Em razão da revisão da literatura apresentada nesta seção, entendemos que o cuidado no Ensino Fundamental, assim como em outros campos do conhecimento, vem sendo conceituado de diversas maneiras: amor, empatia, atenção, proteção, prestação de serviço, responsabilidade, escuta, diálogo, atendimento à saúde, atitude ética, manutenção do bem-estar,

cuidado de si e do outro, preocupação com aspectos extra cognitivos, ubuntu, entre outras conceituações. Embora as pesquisas tenham uma diversidade de abordagens teóricas, de modo geral, identificamos que o cuidado vem sendo pensado, a partir do campo da Filosofia, pautado nas discussões da ética do cuidado, muitas delas baseadas nas análises de Leonardo Boff. Um segundo grupo de investigações conjuga dois ou mais campos de abordagem, como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Saúde e Educação, buscando considerar a lógica dos próprios sujeitos, a produção de sentidos e a relação entre cuidado/saúde, cuidado/corpo e/ou cuidado/gênero/raça/classe social. Por último, identificamos que as pesquisas sobre cuidado focalizando o Ensino Fundamental que abordaram essa categoria atrelada aos Estudos da Infância ou a Educação Infantil são minoria dentro dos estudos identificados.

A análise das pesquisas da área do Ensino Fundamental reforça a perspectiva apresentada nesta tese de que o cuidado é um direito das crianças que estão nessa etapa, garantido no ECA (Brasil, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013). Esse último documento expõe o cuidado como constitutivo da docência em toda a Educação Básica. Assim, a escola e suas profissionais precisam compreender

as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. [...] Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (Brasil, 2013, p. 17).

As investigações fortalecem a noção de que, ao pesquisar o cuidado em contextos escolares, poderemos legitimá-lo como parte das ações das adultas e das crianças, tornando visível o repertório de experiências e de sentidos que o envolvem na escola, revelando, assim, sua alta exigência de disponibilidade emocional, bem como discutindo as concepções que tendem a relacioná-lo no Ensino Fundamental, ao discurso da filantropia, domesticidade e do não profissionalismo, isto é, a discursos que o desqualificam (Carvalho, 1999).

Mesmo diversos, os trabalhos apontam ainda como lentes importantes para entender o objeto a relação entre cuidado, saúde, assistência, higiene e pobreza. Destacam a profunda relação entre cuidado e gênero, descrevendo como o trabalho de cuidado das professoras relaciona-se às imagens de feminilidade e a maternidade presentes na sociedade, levando-nos a

questionar também como os marcadores de raça e classe social imbricam-se nesse trabalho. Já na perspectiva das crianças, os estudos nos mostram como categorias fundamentais de análise: o espaço, o tempo, o corpo, os artefatos e, especialmente, as brincadeiras e as relações de amizade.

Após essa apresentação dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, discutiremos, no próximo capítulo, a trajetória e os fundamentos metodológicos do estudo, ressaltando as especificidades da realização da investigação no contexto da pandemia, bem como das pesquisas com/entre crianças e adultas em escolas.

CAPÍTULO 2 – “VOCÊ ESTÁ PESQUISANDO A GENTE, SEM QUE EU NEM CONHEÇO A SUA CARA?” PERCURSO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o percurso e os fundamentos da pesquisa de campo. Na primeira seção, abordamos os critérios de escolha da instituição, bem como os desafios e as estratégias utilizadas para realizar uma pesquisa com crianças e adultas num cenário de restrições e inseguranças causadas pela pandemia. Na segunda seção do capítulo, descrevemos os caminhos da pesquisa e os instrumentos metodológicos construídos na produção e análise dos dados, ressaltando as especificidades das pesquisas com/entre crianças e adultas em espaços escolares.

2.1 Entre máscaras, distanciamento e protocolos: o trabalho de campo no contexto de crise sanitária e humanitária

Eu deixo que as crianças me procurem, mas tenho medo de ficar perto demais, elas dão um passo e eu recuo para evitar a proximidade. [...] O café da manhã na sala seria um bom momento para comer junto delas, mas não posso tirar a máscara (Diário de campo, novembro de 2021).

O excerto acima, retirado do diário de campo, mostra uma dinâmica vivenciada no estudo: a aproximação dos sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, a necessidade de se manter um distanciamento para cumprir com os protocolos sanitários de prevenção à covid-19 estabelecidos pela prefeitura de Belo Horizonte. A nossa experiência em investigações em escolas já indicava que o trabalho de campo é cheio de incertezas e nem tudo que planejamos se mostra viável no cotidiano. Somando isso ao fato de realizarmos uma pesquisa durante uma pandemia, a escolha do campo, a construção das relações e a produção dos dados foram atravessadas por esse contexto. Nesta seção, analisamos como foi investigar nesse cenário e quais estratégias adotamos para contornar algumas situações.

Em 2021, na época da definição do campo, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) adotou como estratégia para evitar que as docentes ficassem por muito tempo no transporte público a prática de reorganizar as professoras entre as escolas, sugerindo que elas trabalhassem mais próximas de suas residências e aquelas que tinham dois cargos

concentrassem o seu trabalho em uma única¹⁶ escola. Nesse período, as medidas de prevenção da contaminação por covid-19 eram não só o uso de máscaras, a higiene das mãos e a vacina, como também evitar longos períodos no transporte público e diminuir ao máximo o trânsito de pessoas dentro das instituições.

Em razão da estratégia recomendada pela prefeitura e da nossa preocupação com a contaminação no transporte público, sendo que o maior receio era da contaminação dos sujeitos da pesquisa e das educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quem trabalhava como professora no turno da noite, muitas delas grupos de risco para o agravamento da covid-19, fez com que escolhêssemos o campo a partir dos critérios: a) proximidade da escola da residência da pesquisadora; b) abertura dos sujeitos para a realização da pesquisa e c) localização da escola em um bairro periférico da cidade.

Nessa direção, identificamos que a Região Norte da cidade seria a mais indicada para a realização do estudo, já que, além de cumprir com o critério de proximidade, segundo dados da Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte (Urbel), existiam 18¹⁷ territórios considerados vilas e favelas na região, havendo sete escolas públicas municipais concentradas nessas localidades. Dentre as escolas identificadas, uma se destacou, pois ao longo dos anos vinha recebendo pesquisadoras em seus espaços, bem como a gestão era composta por docentes com experiência em pesquisas na pós-graduação *stricto sensu*.

A partir das informações acima, iniciamos as conversas diretamente com a escola via *WhatsApp* e não por meio de ofícios da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Essa foi uma opção metodológica, visto que tínhamos a experiência em outras pesquisas em que, quando chegávamos à instituição pela SMED, os sujeitos poderiam se sentir pressionados a autorizar o estudo, levando algumas docentes a imaginar que a pessoa estaria ali “representando” a secretaria e que aquilo que se observava poderia ser avaliado e levado aos “superiores”. Isso aumenta a desconfiança inicial na relação pesquisadora/participantes, demandando um tempo maior de inserção no campo para reconstruir essa visão.

Para definir o grupo do 1º ano em que realizaríamos o estudo, solicitamos que a própria direção conversasse com as professoras, vez que, por causa dos protocolos sanitários, não existia a possibilidade de reunir todas. Uma das três docentes do grupo mostrou abertura para

¹⁶ Nesse período observamos muitas críticas nos grupos do *WhatsApp* de professoras da PBH às reorganizações, pelo fato de que nem todas conseguiram efetuar as alterações, já que tudo dependia das próprias docentes se organizarem com outras colegas e do aceite da direção das instituições.

¹⁷ Na Região Norte da cidade são identificadas 12 vilas: Bacuraus, Biquinhas, Boa União I, Boa União II, Helena Greco, Mirante, Novo Lajedo, Vila Aeroporto, Vila Minaslândia, Vila Nova, Vila Primeiro de Maio e Vila São Tomaz e 6 loteamentos públicos de interesse social: Conjunto Floramar, Conjunto Providência, Jardim Felicidade, Mariquinhas, Novo Aarão Reis, Zilah Spósito (Belo Horizonte, 2021a).

a realização da pesquisa, razão pela qual ela e a sua turma foram selecionadas como participantes. As conversas com a gestão da escola aconteceram ao longo de quatro meses (julho, agosto, setembro e outubro), dando-se início ao campo apenas em novembro de 2021. Nesse período, também realizamos uma reunião virtual com a SMED, no intuito de compreendermos os protocolos sanitários das escolas, para que pudéssemos iniciar o campo com mais segurança.

É importante ser explicitado que esta pesquisa seguiu todos os protocolos e as autorizações descritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e dos princípios éticos das pesquisas com crianças (Kramer, 2002; Fernandes; Caputo, 2021). O estudo foi autorizado pela escola e pela SMED por meio de termo de anuência, pelas adultas vinculadas à escola e famílias das crianças por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), bem como pelas próprias crianças pelo Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TALE). No grupo de crianças, apenas duas famílias não autorizaram a participação de seus filhos, sendo que uma mãe respondeu ao questionário, mas devolveu o TCLE com a negativa da participação da filha e outra família não nos deu retorno. Das crianças com autorização de participação, apenas duas famílias não permitiram a utilização das imagens das suas filhas no estudo. Ressaltamos que respeitamos essas decisões no desenvolvimento do campo e na escrita desta tese.

Quando iniciamos o campo, o questionamento que intitula este capítulo, feito por Geovana, menina de 7 anos de idade, chamou atenção:

Geovana foi até a minha fileira e perguntou: “*Você está pesquisando a gente, sem que eu nem conheço a sua cara?*”. Respondi dizendo que aquela fora uma ótima pergunta e que ela estava certa. Peguei meu celular e mostrei minha foto no *WhatsApp* para a menina, mostrei outras fotos que estavam na galeria do celular. Geovana respondeu: “Agora eu vi a sua cara, você escreve em cursiva? E me pediu o diário de campo para olhar” (Diário de campo, novembro de 2021).

Esse diálogo gerou uma inquietação: o uso das máscaras e, consequentemente, a não possibilidade de ver completamente os rostos e as expressões das crianças e adultas impactavam diretamente na construção das relações no campo e no estabelecimento da confiança. Naquele momento, a alternativa encontrada foi mostrar fotos no celular. Depois de uma reflexão em uma sessão de orientação na universidade, decidimos usar um crachá que continha, além do meu nome, uma foto colorida, para que os sujeitos pudessem ao menos conhecer o meu rosto sem a máscara.

Tendo em vista que os protocolos sanitários estruturavam o trabalho na instituição, fomos construindo estratégias para realizar o campo, sempre pautadas no diálogo e no respeito pelos acordos firmados junto à gestão e à professora. O quadro 2 sintetiza as alterações ao longo do campo, mostrando, de modo geral, os momentos que passamos durante a pesquisa.

Quadro 2 – Mudanças no campo ao longo da pesquisa

 Início do campo em 2021 Período: novembro a dezembro de 2021. Participantes: 12 crianças, 1 professora e 1 auxiliar de apoio ao educando. Contexto: entrada/saída alternada; café da manhã na sala; recreio entre as crianças da turma; almoço na cantina com distanciamento, todos os momentos da rotina sob supervisão de uma adulta; não era permitido a entrada de alimentos e materiais escolares das crianças; uso obrigatório de máscaras, álcool em gel na entrada, saída e retorno a sala, aferição da temperatura. Acordos: observar apenas dois dias da semana somente as crianças da turma, não era permitida a livre circulação pela instituição.	 Retomada do campo em 2022 Período: janeiro a abril de 2022. Participantes: 19 crianças, a mesma professora e auxiliar de 2021, no entanto, em abril, um novo auxiliar passou a trabalhar na turma. Contexto: entrada/saída escalonada, crianças lanchavam na cantina e iam para o recreio sob supervisão, contato apenas com as crianças da turma. As crianças podiam beber água e ir ao banheiro sozinhas. Uso obrigatório de máscaras, álcool em gel e aferição da temperatura. Acordos: permaneciam as restrições na observação construídas em 2021.	 Instrumento com as crianças Período: maio a julho de 2022. Participantes: 17 crianças, a mesma professora e o auxiliar. Contexto: A PBH decretou que ficaria a cargo das escolas definir a obrigatoriedade das máscaras. A rotina se aproximou da realidade da escola anterior a pandemia. Acordos: realização dos instrumentos com as crianças e retirada das restrições de observação.	 Instrumentos com as adultas Período: agosto a dezembro de 2022. Participantes: 13 crianças, a mesma professora e o auxiliar. Contexto: entraram crianças novas na turma, no entanto, optamos por seguir com as mesmas participantes do início da pesquisa. Acordos: ampliação da observação e realização dos instrumentos com as adultas.

Fonte: Elaboração da autora (2024). Créditos: autora.

Concentramos a observação no período da manhã, compreendendo o horário das 07h às 12h. Como a maioria das crianças almoçava na escola, mesmo após finalizada a aula (às 11h30min), nós as acompanhamos no período do almoço. O foco no turno da manhã justificou-se devido à pandemia, já que, como mostra o quadro 2, só podíamos circular pela escola nos tempos e espaços em que o grupo de crianças estivesse. Além disso, a pesquisa de Gomes (2019) investigou as relações de cuidado no contraturno, isso também corroborou o foco no horário regular de aula.

A permissão para iniciar o campo veio pelo fato de a turma observada ter poucas crianças frequentes. A despeito de haver 15 crianças matriculadas, só conhecemos 12, sendo que a frequência variava entre oito a dez crianças. O grupo era formado por dez meninos e duas meninas, na faixa-etária entre 7 e 8 anos de idade. A baixa frequência das crianças, segundo a professora, acontecia porque as famílias tinham receio da contaminação por covid-19 ou porque algumas delas mudaram de cidade devido às dificuldades financeiras enfrentadas na pandemia.

Nessa escola em específico, o atendimento às turmas do 1º ano era feito dividindo a quantidade de crianças matriculadas entre o período da manhã e da tarde com o objetivo de

respeitar os protocolos sanitários. Ou seja, se o distanciamento entre as carteiras na sala era de um metro e o espaço comportava no máximo 15 crianças no turno da manhã, o restante era atendido à tarde. Isso não aconteceu em todas as instituições de Ensino Fundamental da PBH. Para a gestão, essa organização possibilitou que mais crianças estudassem, além da menor quantidade de crianças em sala ter proporcionado um atendimento mais individualizado num momento tão crítico que foi o retorno presencial.

Por conta dos protocolos sanitários, construímos estratégias com a gestão e a professora da turma para buscar minimizar os impactos da minha circulação na escola, sendo elas: concentramos toda a observação nos momentos em que as crianças estavam com a professora Heloísa, ou seja, não podíamos estar na sala durante a aula da outra docente; frequentávamos o campo apenas duas vezes na semana; tínhamos um lugar reservado para sentar na sala, ao lado da janela na última carteira da fileira próxima à porta, com o afastamento de, no mínimo, uma fileira do restante dos sujeitos. Mesmo com um espaço delimitado de circulação, o lugar era privilegiado para a observação, já que permitia a visão de todo o ambiente da sala, bem como dos acontecimentos fora da sala de aula através da janela. Ressaltamos que, para resguardar o anonimato das participantes da pesquisa e de acordo com as indicações do COEP/UFGM, todos os nomes das crianças utilizados nesta tese foram escolhidos por elas próprias, assim como a maior parte dos nomes das adultas. Apenas a docente Heloísa e a coordenadora LÍlian optaram para que nós escolhêssemos seus nomes.

Nesse período, o medo de infecção por covid-19 era muito alto, sendo o trabalho de campo atravessado por muita insegurança de adoecimento tanto nossa quanto das participantes da pesquisa. Os relatos de diferentes adultas e crianças infectadas em diversas escolas municipais, o fechamento de turmas em outras instituições por conta de surtos da doença motivavam conversas com a professora e a auxiliar de apoio ao educando da turma, colaborando com a constante preocupação no campo e o sentimento de insegurança. As próprias crianças traziam inquietações¹⁸ a respeito do adoecimento dos familiares e do receio de se infectarem. Observamos, assim, que, ao iniciar uma pesquisa no contexto pandêmico, vivenciamos uma dupla insegurança: com o outro que não conhecíamos, não víamos seu rosto e expressões e com a própria contaminação por covid-19 e suas consequências.

Em função desse receio, respeitando os protocolos sanitários e as estratégias construídas com a instituição, fizemos algumas opções metodológicas. Embora as pesquisas com crianças indiquem a necessidade de compartilhar diferentes momentos da rotina com elas (Sousa, 2015),

¹⁸As análises sobre o impacto da pandemia nas relações de cuidado são apresentadas no quarto capítulo.

em 2021, nos momentos de alimentação, mesmo em espaços abertos, optamos por não comer junto às crianças, como seria o adequado, se as condições estivessem normais. Assim, permanecia de máscara, observando a alimentação e participando das conversas. Nas brincadeiras também nos mantivemos participando, quando chamadas, mas sempre buscando ficar afastadas para evitar *aglomerar*, palavra constantemente repetida no campo quando mais de uma criança ficavam juntas ou próximas.

Nesse período, não conheci todos os espaços da instituição, visto que ficava restrita ao contato e aos lugares aos quais as crianças do grupo tinham acesso. Isso tudo foi uma vivência muito nova, já que, a despeito de termos experiência em pesquisar escolas, isso nunca ocorrera com tantas restrições. Outra estratégia que deu uma certa “segurança” nas interações foi o uso constante do álcool em gel e da máscara PFF2¹⁹, ajustada ao rosto, tampando o nariz e a boca. Usávamos a máscara desde o momento em que saímos de casa até o retorno à residência. Isso aconteceu até o final do campo e durante a realização de todos os instrumentos com crianças e adultas.

Com o final do ano letivo de 2021, nosso objetivo era continuar observando o mesmo grupo que iria para o 2º ano em 2022. Contudo, quando retomamos as idas à escola, a turma que observamos, que era composta por 15 crianças, seria formada, em 2022, por 27. Isso ocorreu porque a organização das turmas do 1º ano de 2021 não deu sequência em 2022, o que foi visto pela gestão como um prejuízo ao atendimento educacional às crianças. Desse modo, a turma que estava dividida em 2021 entre os turnos (manhã e tarde) passou a frequentar o 2º ano na mesma sala e horário.

Como nossa estratégia para estar dentro da sala de aula era acompanhar uma turma mais vazia e reconhecendo que as crianças ficavam a maior parte do tempo dentro da sala, repensamos, junto à gestão, a sequência do trabalho de campo. A alternativa encontrada foi começar a observação com uma nova turma do 1º ano, composta por uma quantidade menor de matrículas, conseguindo, dessa forma, ter o distanciamento desejado. Tendo em vista esse critério, a turma da professora Heloísa se mostrou mais uma vez viável, já que a frequência das crianças, em fevereiro de 2022, era baixa, além da abertura da professora para a pesquisa.

Nos meses de fevereiro, março e abril de 2022, demos início ao segundo momento no campo. Permanecemos observando a professora e a auxiliar de apoio ao educando, mas agora

¹⁹ As pesquisas indicam que as máscaras PFF2, bem ajustadas ao rosto e vedadas, conferem maior proteção, se comparadas às máscaras cirúrgicas, algodão ou TNT. Sobre isso ver: <https://qualidadedoar.ufes.br/conteudo/mascaras-de-protecao-respiratoria-n95-pff1-pff2-ou-pff3>. Acesso em: 08 abr. 2023.

com um novo grupo de 19 crianças, composto por dez meninos e nove meninas, todos com 6 anos de idade e alunas e alunos do 1º do Ensino Fundamental. Seguimos adotando as mesmas estratégias de observação construídas em 2021, continuando a usar a máscara, inclusive nos momentos da alimentação. Quando recebíamos algum alimento das crianças, guardávamos no bolso e/ou na mochila e explicávamos que não podíamos tirar a máscara naquele momento, porém, iríamos comer quando chegássemos em casa.

Em 2022, interagimos mais proximamente com as crianças, se comparado a 2021. Elas também circulavam mais entre as mesas uns dos outros e não existia, por exemplo, o controle de compartilhamento de materiais escolares ou o medo tão grande com a *aglomeração* de duas ou mais crianças nas mesas. No entanto, no *novo normal*, as crianças permaneciam nos espaços internos e externos da escola relacionando-se somente entre as crianças da própria turma, sendo muito pouco frequente o contato com crianças maiores. Quando esse contato acontecia, era principalmente com as crianças de outras turmas do 1º ano.

Essa condição só se alterou ao final de abril de 2022, com o fim da obrigatoriedade das máscaras em locais fechados, decretado pela prefeitura, ficando sob responsabilidade do colegiado da escola decidir uso obrigatório ou não dentro da instituição (Belo Horizonte, 2022). A instituição permaneceu recomendando o uso das máscaras nas dependências da escola, no entanto, observamos uma queda na sua utilização pelas crianças após o decreto da prefeitura, embora as adultas da instituição continuassem a fazer seu uso. Outra alteração no 3º momento no campo foi nos horários de entrada e saída das crianças que deixaram de ser escalonados. Como o horário de lanche/recreio também foi modificado, elas passaram a ter acesso às outras turmas de crianças mais velhas e a oportunidade de estar no recreio/lanche sem a supervisão direta de uma adulta.

Foi só nos meses de maio, junho, julho e durante todo o segundo semestre de 2022 que a rotina da escola se aproximou mais do que era “antes” da pandemia. Foi permitido o contato sem distanciamento e fora da sala de aula com diferentes sujeitos, além da livre circulação nos espaços e idas à instituição. Começamos também a compartilhar os momentos de alimentação com as crianças, sempre que convidadas por elas, ou quando as merendeiras, a professora e as auxiliares nos ofereciam algum alimento. Nessas ocasiões, tirávamos a máscara e, assim que terminávamos de comer, voltávamos a usá-la. Isso e o fato de que tínhamos estabelecido relações de confiança no campo foram o critério de decisão para iniciar a realização dos instrumentos metodológicos, para além da observação e das conversas informais.

Quando decidimos acompanhar um novo grupo, em 2022, tínhamos em mente que poderíamos encontrar as crianças que haviam participado do estudo, em 2021, no recreio ou

nos corredores da escola, entretanto, não foi isso que aconteceu. Primeiramente, porque o grupo acompanhado em 2022 só passou a ter contato com crianças maiores no final de abril e elas não participavam do recreio no mesmo horário que o grupo de 2021. Compreendemos ainda que realizar os instrumentos da pesquisa com esse grupo demandaria acordos com uma nova professora e a retomada da construção de confiança com elas, ao mesmo tempo em que teríamos que continuar interagindo com o grupo de 2022. Diante desse cenário, optamos por focar na realização dos instrumentos metodológicos apenas com as crianças que acompanhamos em 2022. Logo, os dados das crianças participantes em 2021 foram produzidos pelas observações, conversas informais e desenhos no diário de campo.

Após a realização dos instrumentos com as crianças, partimos para o 4º momento no campo, vez que, nos meses de agosto a dezembro de 2022, ampliamos a observação das relações de cuidado na escola, o que nos levou a nos aproximarmos mais diretamente do trabalho das faxineiras, coordenadoras, merendeiras, auxiliares de apoio ao educando e dos monitores da escola integrada.

Consideramos que o diálogo inicial direto com a escola, o uso do crachá, além das várias conversas e estratégias construídas com os sujeitos ao longo do campo, foram relevantes não só para a construção da confiança, como também para a realização de diversos instrumentos metodológicos, mesmo no contexto tão restrito causado pela pandemia. Na próxima seção, apresentamos detalhadamente os caminhos e as especificidades da pesquisa de campo.

2.2 Pesquisar com/entre crianças e adultas na escola: a produção dos dados

Por ser uma pesquisa que abordou relações, sentidos e experiências, nossa investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa. Essa abordagem se mostrou adequada porque ela se volta para “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22). Para se aproximar da perspectiva dos sujeitos nos apoiamos nos princípios da etnografia na pesquisa, com ênfase na qualidade da observação, com a sensibilidade ao outro, produzindo uma descrição densa do campo, acompanhando o grupo por um longo período de tempo e da noção de que o trabalho de campo não pode ser completamente planejado *a priori* (Mattos, 2011). Nesta parte do capítulo, discutiremos o percurso construído na produção dos dados do estudo, evidenciando as maneiras como delineamos a pesquisa com/entre crianças e adultas.

Desse modo, utilizamos como instrumentos de produção/construção dos dados: a observação participante; a análise documental; questionários enviados às famílias; questionários aplicados junto à gestão da escola e às adultas selecionadas para as entrevistas; entrevistas com crianças e adultas; desenhos realizados pelas crianças e fotografias feitas pelas crianças e pesquisadora. A descrição da produção dos dados ao longo de 2021 e 2022 estão no quadro 3.

Quadro 3 – Construção dos dados da pesquisa nos anos de 2021 e 2022

Período de observação	Participantes	Construção dos dados
Novembro e dezembro de 2021. (12 dias)	<u>Crianças:</u> 12 crianças, entre 7 a 8 anos de idade; 10 meninos e 2 meninas. <u>Adultas:</u> Todas adultas que trabalhavam com as crianças na escola.	Análise documental. Observação Participante; Anotações em diário de campo; Conversas informais com as crianças e as adultas; Desenhos das crianças no diário de campo; Fotografias tiradas pela pesquisadora.
Janeiro a dezembro de 2022. (94 dias)	<u>Crianças:</u> 19 crianças, de 6 anos de idade; 10 meninos e 9 meninas. <u>Adultas:</u> Todas adultas que trabalhavam com as crianças na escola.	Análise documental. Observação Participante; Anotações em diário de campo; Conversas informais com as crianças e as adultas; Questionário enviado às famílias; Desenhos realizados pelas crianças; Fotografias realizadas pelas crianças e a pesquisadora; Entrevistas em grupo de crianças; Questionário aplicado com a direção da escola; Entrevistas e questionário com as adultas.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

A observação participante foi compreendida como um procedimento que “permite chegar mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’” (André; Ludke, 1986, p. 26, grifos das autoras), sendo, por isso, um instrumento relevante para apreender as ações e os sentidos que as crianças e as adultas atribuíam à realidade investigada. No entanto, a conversa abaixo com *Free Fire*, menino de sete anos que acompanhamos em 2021, ilustra bem a complexidade daquilo que observamos

Free Fire me perguntou: “você escreve quando a gente come”? Eu respondi: “Eu escrevo o que vocês fazem, falam e aquilo que vocês pensam também posso escrever, é só me falarem”. *Free Fire* me pediu que lesse aquilo que escrevi. Eu leio e ele fez uma cara de surpresa: “você escreveu o que eu falei! Você escreve sobre tudo?” Digo: “escrevo”. Ele apontou na direção da janela para o Sol: “você escreve sobre o Sol?” Eu respondi: “boa pergunta! Sobre o

Sol eu não escrevo”. Ele respondeu: “você não escreve sobre tudo!” (Diário de campo, novembro de 2021).

Nessa conversa analisamos algo crucial na aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, o fato de ela ser construída na participação por um longo período no campo, no entanto, sempre atravessada pelas lentes da observadora. Partindo desse pressuposto, o foco da observação foram as relações de cuidado entre as crianças e as adultas que participavam das suas rotinas na escola. Não concentramos apenas na professora referência²⁰ da turma, apesar de ela ser a adulta que mais tempo ficava com as crianças. Observamos também outras profissionais, por exemplo, merendeiras, faxineiras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de apoio ao educando, porteiros, monitores da escola integrada, bibliotecária, entre outras. Todas as observações foram registradas em diário de campo e os registros consistiram na descrição dos acontecimentos, reflexões, conversas informais e impressões que foram surgindo ao longo do campo (Bogdan; Bilken, 1994).

O período de produção dos dados durou 13 meses, totalizando 106 dias de observação. Como exposto no quadro 2, iniciamos o campo, em novembro de 2021, acompanhando um grupo de 12 crianças entre 7 e 8 anos de idade, em 2022, passamos a acompanhar outro grupo composto por 19 crianças de 6 anos de idade, todas elas alunas(os) do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Durante a observação tentamos, de diversas maneiras e com diferentes sujeitos, o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, contudo, não tivemos sucesso e não conseguimos analisar esse documento. Com isso, o foco na análise documental restringiu-se aos documentos e normativas publicados pela PBH no Diário Oficial do Município (DOM), compreendendo o período de março de 2020 a dezembro de 2022. O objetivo da análise documental era entender quais eram os direcionamentos para a organização das escolas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no retorno presencial, compreendendo os protocolos sanitários que regulavam a organização dos tempos, espaços e materiais para as crianças, bem como para assegurar que, enquanto pesquisadoras, cumpríamos à risca as normativas sanitárias da prefeitura.

Sabíamos que não seria uma tarefa metodológica simples realizar o campo presencialmente, não só por conta da pandemia, mas também em função da natureza do estudo,

²⁰ Na PBH o trabalho das professoras no Ensino Fundamental é dividido entre professora referência e professora de apoio/projeto. Nesta pesquisa, a professora referência era responsável pelas disciplinas: Português, Matemática, Artes e Literatura ficando a maior parte do tempo com a turma durante a semana (terça-feira a sexta-feira). Já a professora de apoio/projeto era responsável pelas disciplinas: Ciências, Geografia, História e Educação Física, trabalhando com as crianças apenas um dia da semana (segunda-feira) e por uma hora na sexta-feira.

que se comprometeu em estar entre e com crianças e adultas. Assim, o que as pesquisas nos mostram é que, além de ser importante usar uma variedade de métodos, eram fundamentais as relações construídas no campo (Punch, 2002; Pires, 2007; Sousa, 2015). Por isso, desde o início, tínhamos em mente que utilizar técnicas sensíveis às competências e interesses das crianças poderia auxiliar que elas ficassem mais à vontade conosco. No entanto, isso não significa que elas não sejam capazes de se envolver e estar à vontade com instrumentos mais usados em pesquisas com adultas (Punch, 2002). Nosso pressuposto era que, a partir das relações e experiências vivenciadas no campo, saberíamos avaliar quais métodos definidos no projeto seriam mais ou menos viáveis de serem realizados.

Entendemos também que, ao estar cotidianamente na escola, era essencial confrontarmos nosso olhar, ao mesmo tempo, com nossas próprias condições e referências e com a alteridade do outro, principalmente as das crianças (Sarmiento, 2005). Como expõe Punch (2002), elas não são acostumadas a se expressar livremente e suas opiniões não são levadas a sério pelas adultas. Isso se mostra um desafio nas investigações, já que demanda a construção de espaços e formas em que as crianças possam expressar suas opiniões.

Apoiadas nisso, nosso objetivo era ampliar as possibilidades e as capacidades de expressão e escuta das crianças, principalmente porque estávamos dentro da escola, instituição conhecida como um ambiente em que as crianças são mais controladas, têm menor poder de escolha e de fala (Punch, 2002). Isso é ainda mais forte na escola de Ensino Fundamental que, embora voltada para as crianças, é organizada e controlada pelas adultas, cabendo a elas seguirem regras, aprenderem e se comportarem como “alunas”.

Somadas a essa questão, as pesquisas indicam que, para contrariar e diminuir a lógica adultocêntrica nas relações entre adultas e crianças, é relevante que a investigadora privilegie não somente a comunicação com elas por meio da oralidade, mas que cruze as falas, os diálogos e as observações do campo com outras linguagens (Rocha, 2008). Para tanto, lançamos mão não só da observação participante e das conversas informais, como também de abordagens visuais, como desenhos e fotografias, feitas pelas próprias crianças.

O quadro 4 sintetiza os instrumentos, os participantes, o período, o local e o material produzido ao longo da construção dos dados com as crianças em 2022. Como abordamos na seção anterior por conta das limitações de acesso às crianças acompanhadas em 2021, optamos por concentrar a realização dos desenhos, fotografias e entrevistas com o grupo observado ao longo de 2022.

Quadro 4 – Construção dos dados com/entre as crianças em 2022

Instrumento	Participantes	Data	Local	Material produzido
Observação participante	19 crianças	Janeiro a dezembro de 2022	Por toda a escola	Anotações no diário de campo de 96 dias de observação.
Desenho	17 crianças de 6 anos de idade, organizadas em 5 grupos definidos por elas.	10/06/2022 22/06/2022 24/06/2022	Ateliê de Artes	44 desenhos e 4h20m de gravação de áudio.
Fotografia	17 crianças de 6 anos de idade, organizadas em 9 grupos definidos por elas.	23/06/2022 24/06/2022 28/06/2022	Por toda a escola	344 fotos e 3h45m de gravação de áudio.
Entrevistas	17 crianças de 6 anos de idade, organizadas em 7 grupos definidos por elas.	01/07/2022 05/07/2022 08/07/2022	Ateliê de Artes	5h32m de gravação de áudio.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Apesar de participarem 19 crianças, verificamos, no quadro acima, que nem todas realizaram todos os instrumentos, o que aconteceu porque Amiga e Bruna saíram da escola. Outra questão é o fato de que solicitamos que as próprias crianças se organizassem em grupos de, no máximo, seis integrantes. Essa quantidade foi definida seguindo a sugestão de Pires e Santos (2019) sobre grupos focais com crianças. As autoras mostram que um grupo composto por mais de seis crianças pode dificultar manter o foco na discussão proposta, já que um número elevado de sujeitos faz com que muitas falas fiquem concomitantes, além de possíveis desentendimentos entre elas, o que poderia levar à diminuição da participação efetiva nas conversas e interações do momento.

Algumas crianças participaram de mais de um grupo, como foi o caso de Iolanda, Amanda, Laura, Pedro e Mariana, que, por terem vínculos de amizade com várias crianças na turma, acabaram circulando entre os grupos na medida que suas(seus) amigas(os) as(o) chamavam. Como sugerimos que as crianças decidissem em quais espaços na escola queriam realizar os instrumentos, o grupo estipulou como prioridade, respectivamente, parquinho, pracinha, quadra, ateliê de artes e arquibancada.

Todavia, por conta da organização da instituição, utilizamos o ateliê de artes como ambiente para a realização dos desenhos e das entrevistas. Isso aconteceu porque os outros espaços sugeridos pelas crianças já estavam sendo usados pelas turmas do horário regular (1º ao 5º ano) ou pela escola integrada (estudantes do 6º ao 9º ano). Destacamos que a escola integrada é um programa da prefeitura que amplia o tempo de permanência das crianças na escola, como também seus espaços de aprendizagem. As crianças e jovens que participam do programa têm acesso a diferentes atividades no contraturno do seu horário regular de aula a

partir de oficinas que envolvem: arte e cultura; educação socioambiental; educação e diversidade; direitos humanos e cidadania; uso de mídias; esporte e lazer; entre outras (Belo Horizonte, 2019a).

É interessante que nem todas as crianças conheciam o ateliê de artes, como mostram, na figura 1, Mariana e Pedro que, ao chegarem pela primeira vez ao ateliê, ficaram “paralisadas” e perceberam que não conheciam a sua escola. Nas palavras de Pedro: *“que escola é essa? Aqui tem garagem? Essa é a minha escola?”*

Figura 1 – Mariana e Pedro observando ao redor do ateliê de artes



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Para a realização dos momentos com as crianças fora da sala, precisamos combinar não só com a professora da turma, mas com a coordenação que era responsável por organizar os espaços da instituição para que todos (escola regular e escola integrada) pudessem ter acesso aos espaços de modo igualitário. Só foi possível realizar esses momentos não apenas pela confiança que estabelecemos com as crianças, como também pela abertura e disponibilidade das profissionais da escola. Em algumas situações, as faxineiras esperavam que terminássemos de utilizar o espaço para só assim começarem a limpar o ambiente. Trataremos abaixo de cada um dos instrumentos desenvolvidos no quadro 4 a fim de descrever como foram realizados.

No que tange à observação, sabíamos que era muito importante não só o que vimos, mas também o que sentimos (Sousa, 2015). Como expõe Sousa (2015, p. 153): “é preciso compartilhar não só espaços e lugares, refeições e rituais, mas deve haver uma reciprocidade de sentidos e experiências, compartilhamento de sensações entre pesquisador e sujeitos de

pesquisa”. Na construção dessa reciprocidade, baseamo-nos numa “conduta atípica”, assim como proposto por Santos (2016). O autor argumenta que a ideia de adulto atípico de Corsaro baseia-se em pesquisas realizadas com crianças italianas. Na investigação em questão, o fato de ele ser um pesquisador estrangeiro, que não dominava a língua, fazia com que as crianças o percebessem como um adulto incompetente linguisticamente, produzindo relações menos verticais no campo.

Esse não é o nosso caso, visto que, além de compartilharmos a mesma língua, também sou professora na PBH. Sendo assim, produzir uma “conduta atípica” com as crianças só foi possível a partir de um longo processo de reflexão e de relações que envolveram: a) brincar com as crianças; b) ser reconhecida pelas próprias adultas e crianças como alguém que tinha uma conduta distinta; c) valorizar as produções das crianças; d) ser a leitora e escritora em letra cursiva do grupo.

A brincadeira é apontada por diversas(os) autoras(es) como uma maneira de construir relações mais horizontais com as crianças na escola (Santos, 2016; Gomes, 2019). Para nos aproximarmos delas e de sua própria lógica, além de escutá-las, de aprender e interagir com elas, focamos, sobretudo, em brincar nas brincadeiras e jogos para os quais nos convidaram, utilizando a imaginação e a criatividade nesses momentos. Isso porque observamos que, na escola de Ensino Fundamental, as adultas, em sua maioria, não brincam com as crianças ou, quando o fazem, é de maneira bem pontual e controladora. Desse modo, pelas brincadeiras de: pique-esconde; polícia e ladrão; pega a pega; *TikTok*; zumbi; morto e vivo; jogar bola; pular e subir degraus; mamãe e filhinha; professora e aluna, entre outras, circulamos por diferentes grupos de amizade, além de termos contato durante o recreio e/ou espaços externos da sala com crianças entre 8 a 12 anos de idade.

A brincadeira não só auxiliou na nossa diferenciação das demais adultas pelas crianças, quanto a própria professora e a/o auxiliar com as quais convivemos diariamente passaram a perceber que a nossa postura era muito diferente da delas(e). Ao longo do tempo, esses sujeitos começaram a se referir a mim como uma *adulta que brinca* ou uma *aluna grande*. Nesse caminho, minha identidade como pesquisadora foi se constituindo inicialmente como “professora”, depois por “observadora”, “pesquisadora”, até ser nomeada apenas por “Rubia”.

A brincadeira perpassou também os momentos de desenhos, fotografias e entrevistas, durante quase todos os grupos as crianças paravam para brincar entre si ou propunham alguma brincadeira coletiva, como mostra a figura 2.

Figura 2 – Crianças brincando de pular durante o momento dos desenhos e de esconde-esconde no momento das entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Destacamos que, na medida em que as crianças passaram a compreender que eu era diferente da professora e do auxiliar, elas próprias passaram a solicitar que a docente me incluísse nas atividades dentro de sala. No início, a pedido das crianças, a professora passou a me encaixar junto delas nas atividades em grupos, trios e/ou duplas. Com o passar do tempo, a própria docente, quando organizava a sala, já me direcionava para algum grupo ou, quando deixava livre para a escolha das crianças, não contestava que eu ficasse em algum grupo escolhido por elas. Essa atitude foi de extrema importância na construção da conduta atípica na turma, vez que ela me reconheceu e me incluiu como parte do grupo com as crianças.

No processo de construção dos vínculos na turma, a relação de amizade que construímos com Iolanda chamou atenção. A menina, desde o início, foi a primeira a demonstrar abertura em nos incluir no seu cotidiano, o que é corroborado pela cena a seguir.

Iolanda veio até a minha mesa e perguntou se pode brincar de massinha comigo, balancei a cabeça que sim e perguntei: “do que vamos brincar?”. Ela virou a cadeira para a minha mesa e disse: “oh, eu vou fazer coisas para a pesquisa e você faz coisas para eu usar em casa”. Fiquei insegura do que iria fazer para ela, já que era a segunda vez que conversávamos e esperei ela começar a manusear a massinha. Perguntei: “o que você está fazendo para a pesquisa?” Iolanda: “É uma coisa que todo pesquisador usa, vou fazer um computador, você vai precisar do computador, escrever o que a gente fala (bate os dedos na mesa imitando um teclado), não vai? Vou fazer até mouse para você”. Para a menina fiz um celular. (17/03/2022 - Diário de Campo).

Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.



Foto do computador de massinha feito por Iolanda para a pesquisa. (Março, 2023).

Nas interações com Iolanda, volta e meia, a menina nos dava algum desenho ou objeto para guardar e trazer no outro dia de observação. Na medida em que não esquecíamos as “tarefas” atribuídas por ela, como guardar pequenos desenhos feitos em sobras de papel recortado das margens das atividades, a menina foi percebendo que levávamos a sério o que ela falava e fazia, que seus desenhos e objetos eram valiosos para nós. A professora, ao ver a bolsinha da menina cheia de pequenos desenhos, costumava solicitar que ela limpasse o “lixo” no seu material. Contudo, o que, para a professora, era um momento de ensino do cuidado com os materiais escolares, era um sofrimento para a menina que não gostava de se desfazer das suas produções. O fato de não pedirmos que ela jogasse fora seus desenhos, isto é, de não os considerarmos como “lixo”, também fez com que Iolanda compreendesse que agíamos de modo diferente da docente.

A partir disso, Iolanda passou a nos incluir no seu grupo de amizade com Mariana, Amanda, Laura, Amiga e Skye. Os desenhos que também eram compartilhados com as meninas passaram de “tarefas” que tinham que ser guardadas para “senhas” que as meninas trocavam entre si, isto é, elas faziam diferentes desenhos aos quais só as integrantes do grupo tinham acesso. Pela relação inicial com Iolanda, passei a receber diferentes objetos das outras crianças da turma, sempre utilizados com algum objetivo ou como um presente dentro do próprio grupo. Alguns desses objetos estão descritos na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Desenhos e/ou objetos compartilhados com as crianças durante o campo



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Sousa (2015) e Pires (2007) argumentam que, ao observar e participar com as crianças das experiências do seu cotidiano, é fundamental prestar atenção naquilo que elas fazem, sentem e falam. As pulseiras e os anéis feitos de papel que eram recortados das atividades, as gominhas de cabelo, os pequenos desenhos eram importantes produções que elas construíam durante o dia a dia. Ter o anel feito por Amiga me permitia sentar próximo dela e de suas amigas na sala, já que só podia sentar próximo quem usava o mesmo anel. Usar a gominha de cabelo de Luna me dava acesso às brincadeiras dela e Isabel no recreio. Os desenhos entregues por Iolanda eram apenas para os integrantes do grupo que teriam acesso a alguma merenda específica trazida pela menina, geralmente, biscoitos recheados. Ao guardar e usar aquilo que elas me davam, indicava para as crianças que eu me interessava pelas coisas que elas faziam e falavam. Isso porque, muitas vezes, um “adulto típico” jogaria fora um pequeno desenho ou até mesmo guardaria por um dia, jogando fora assim que chegasse em casa, enquanto eu guardava com muito cuidado no meu diário de campo seus presentes e produções.

Outro fator que me diferenciou das outras adultas era escrever em letra cursiva para as crianças no dia a dia. Esse tipo de letra despertava a atenção de todas as crianças, desde o grupo que acompanhamos em 2021, até das crianças mais velhas. No recreio, era comum que se sentassem ao meu lado e ditassem frases para escrever no diário de campo. As crianças da turma que estavam aprendendo a escrever na letra de imprensa também pediam que ensinasse a escrever o seu nome em letra cursiva.

O fato de ter um saber que eles desejavam também aconteceu com a leitura. Constantemente era chamada para ler alguma coisa que encontravam no chão da escola, como folhetos de propagandas, alguma atividade na sala de aula que não tinham compreendido, o cardápio do almoço, mas, principalmente, os bilhetes escritos pela professora e coordenadora endereçados aos familiares. MC e Mc Falcão eram as crianças que mais faziam essas solicitações. Sempre que a professora se distraía ou, ao final da aula, vinham até mim e me pediam que lesse o que fora escrito em suas agendas.

A oportunidade de ler aquilo que outras adultas não liam auxiliou na aproximação com MC, menino do grupo que, no caminho contrário de Iolanda, mostrava-se desconfiado com a minha presença. MC me pedia, no começo da pesquisa, que escrevesse com letra cursiva no diário de campo frases como: “*MC se comportou e não brigou com ninguém*”, “*MC é bom aluno e faz todas as atividades*”, “*MC obedece à professora*”. Quando perguntávamos o porquê disso, o menino respondia que era para a sua mãe saber que se comportava em sala. Nas primeiras interações, observamos que MC tinha receio que aquilo que escrevíamos poderia ser utilizado como uma “prova” da sua conduta “inadequada”, por isso, queria registros diários no diário de campo da sua postura “correta”. Com o passar do tempo, o menino percebeu que não estávamos interessadas em “denunciá-lo” para a sua mãe e/ou professora e que as descrições do diário de campo não eram enviadas aos seus familiares. Com isso, acabou parando de fazer esses pedidos.

No grupo observado em 2021, o diário de campo foi usado para que as crianças pudessem registrar aquilo que queriam por meio de desenhos. Como essa também foi uma característica que identificamos no grupo acompanhado em 2022, os desenhos produzidos pelas crianças têm relevância na produção dos dados da pesquisa. Entendemos que o desenho é um revelador de olhares e de concepções das crianças “sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados” (Gobbi, 2009, p. 71). Portanto, são uma forma de expressão das crianças daquilo que vivem e pensam sendo utilizada como fontes históricas nas pesquisas, já que são frutos das suas produções em determinado contexto (Gobbi, 2009).

Durante a realização dos desenhos com as crianças, sugerimos que elas desenhassem mediadas pela orientação: *Desenhe as pessoas que cuidam de você no seu dia a dia, desde a hora que você acorda até o momento em que você vai dormir*. Nesta proposta, buscávamos compreender quem eram os sujeitos que cuidavam das crianças, bem como se a escola aparecia ou não como espaço de cuidado para elas. Após essa conversa inicial, perguntávamos se, na escola, havia pessoas que cuidavam delas ou não. Por fim, indagamos: *Quando uma pessoa cuida de você, o que essa pessoa faz?*

Deixamos em aberto para que decidissem se queriam ou não nos entregar os desenhos que produziram, visto que as crianças também tinham liberdade para realizar desenhos livres. A figura 4 mostra dois momentos dos desenhos realizados com elas.

Figura 4 – Foto de dois grupos de crianças durante a realização dos desenhos



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Ao usar os desenhos como instrumento metodológico, é importante não os enquadrar em padrões e fases de desenvolvimento infantil, mas entendê-los como parte daquilo que as crianças produzem sobre o seu cotidiano (Gobbi, 2009). Desse modo, além de focar naquilo que elas desenhavam, prestamos muita atenção às suas falas e trocas, visto que as conversas e relações entre as crianças no momento do desenho são de grande importância para compreender não só a produção que fazem, mas o que pensam sobre o seu contexto de vida (Pires, 2007; Gobbi, 2009; Sousa, 2015).

Em relação à fotografia, nós as entendemos como textos imagéticos que informam sobre as relações que as crianças estabelecem entre si e com a pesquisadora no campo, por isso, as fotos precisam ser analisadas não como meras ilustrações, mas aliadas aos textos escritos (Gobbi, 2011). Durante a realização das fotografias, fizemos algumas perguntas voltadas para compreender *em quais espaços elas gostavam ou não de estar, o que acontecia nesses espaços e como se sentiam ali*. Nossa intenção era entender como o que acontecia nesses espaços afetava ou não as crianças e se elas identificavam as experiências que ocorriam como cuidado ou não, além de nos aproximar dos seus sentimentos sobre as experiências na escola.

Para tirar as fotos, dispúnhamos de um celular e de um tablet, no entanto, todas as crianças escolheram usar o celular, segundo elas porque *já sabiam tirar fotos* no aparelho. Com isso, não foi preciso ensinar a manusear a câmera, apenas Amanda demonstrou certa dificuldade, mas as próprias crianças tiraram as suas dúvidas. Se, com o desenho, é possível conversar com as crianças a partir da sua produção, também é fundamental fazer esse movimento durante e após as fotografias (Gobbi, 2011). Fundamentada nisso, durante e após a produção das fotos, conversamos sobre o que elas estavam fazendo. O fato de elas terem tirado fotos no celular ajudou muito nesse momento, já que foi fácil acessar as imagens ao final de cada grupo e mostrar para cada uma delas o que elas haviam produzido.

No início, tínhamos um certo receio com o instrumento, porque era algo novo até para nós, mas chamou atenção o engajamento das crianças na produção das fotografias. Andamos por toda a escola e, mais uma vez, algumas crianças ficaram surpresas por “descobrirem” espaços aos quais nunca haviam tido acesso. Verificamos que a oportunidade de andar pela instituição reafirmando a importância de alguns espaços e descobrindo novos lugares mobilizou as crianças no processo. Observamos também um movimento delas de não tirarem apenas fotos dos espaços. Meninas e meninos aproveitaram para tirarem várias *selfs*, fotos das(os) amigas(os) e da pesquisadora. Esse movimento pareceu uma forma de reafirmar a sua autoria e seu engajamento na pesquisa.

Os estudos com crianças mostram ainda que as conversas informais podem ser grandes aliadas durante o campo, uma vez que elas se desenrolam “enquanto se brinca com eles, se trabalha ou se aprende, em qualquer ambiente e sem formalismos” (Sousa, 2015, p. 154). Nesta tese, conjugamos as conversas informais com entrevistas em grupo, que foram guiadas por um roteiro com perguntas que envolviam os temas: *contexto de vida; cuidado na família; início do ano na escola e cuidado na escola*.

Partimos do pressuposto de que, na escola, as crianças podem se sentir pressionadas a dar respostas corretas e desejadas pelas adultas (Punch, 2002). Assim, desde o início, conversamos que não existiam respostas certas ou erradas e que estávamos ali para ouvir suas opiniões. Esse instrumento foi realizado por último. A intenção era de que, ao chegar a esse momento, as crianças já estariam imersas nas questões da investigação, o que poderia auxiliar nas entrevistas. Durante a realização desse instrumento, sentimos falta da gravação em vídeo e não apenas em áudio. Isso porque, em alguns casos, quando explicavam determinada experiência, não utilizavam somente a oralidade, mas, principalmente, gestos e seus corpos.

Quando concebemos as crianças como capazes, sujeitos de direitos e produtoras de cultura, é preciso considerar como seus nomes e suas imagens serão utilizadas nas investigações

(Kramer, 2002). Assegurar à criança ser sujeito ativo na pesquisa implica não só o conhecimento e o uso de diferentes instrumentos metodológicos, mas a permissão de que elas possam ter visibilidade e autoria no trabalho, sem descuidar de sua proteção e do respeito aos seus interesses e experiências (Fernandes; Caputo, 2021). Nessa direção, durante a produção desta tese, estivemos pautadas numa perspectiva ética e cuidadosa com as crianças e as adultas.

Após o período de realização dos instrumentos com as crianças e a construção de relações de confiança com as adultas, partimos para a realização das entrevistas com esses sujeitos. Isso foi uma opção metodológica apoiada na ideia de que eram os dados da observação e as indicações das próprias crianças que nos identificariam quais eram as adultas que elas consideravam como cuidadoras ou não. Ouvir as crianças primeiramente para, depois, construir os instrumentos com as adultas foi uma escolha acertada, porque elas nos mostraram a relevância de algumas adultas que não percebíamos no cotidiano, como o caso das monitoras da escola integrada.

A entrevista com as adultas foi compreendida como um procedimento metodológico que vai além de fazer perguntas e ouvir respostas, sendo, então, uma situação discursiva (Teixeira; Pádua, 2006). Entrevistar é “escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem”. (Teixeira; Pádua, 2006, p. 2). É um encontro socioantropológico, uma relação entre sujeitos que ouvem, sentem, pensam e falam (Teixeira; Pádua, 2006).

Pautadas na relação de fala e escuta generosa é que guiamos nossas entrevistas semiestruturadas com as adultas, tendo um roteiro organizado a partir dos temas: *cotidiano de trabalho; organização dos tempos, espaços e turmas da escola; trabalho na pandemia; relações com a comunidade e o cuidado*. A característica da entrevista semiestruturada é que ela está voltada para um determinado assunto sobre o qual se constrói um roteiro de perguntas ou temáticas. Entretanto, como o roteiro não é rígido, podem surgir questões momentâneas durante a entrevista, permitindo que a pesquisadora faça outras perguntas (Manzini, 2004).

O quadro 5 sintetiza as informações sobre as entrevistas com as adultas. Ressaltamos que Alê e Júlio foram entrevistados mais de uma vez pelo fato de terem trabalhado na escola com mais de uma função ao longo dos anos. Já LÍlian precisamos entrevistá-la em dois momentos por conta do tempo disponível para a realização do instrumento. Foram os próprios sujeitos que escolheram dia, horário e local para a entrevista, bem como, assim como as crianças, como fora mencionado, a maioria escolheu seus nomes fictícios.

Quadro 5 – Nomes fictícios, idade, funções, data e local das entrevistas realizadas na pesquisa

Nome	Idade	Função	Horário	Data	Duração	Local
Ângela	47	Cuidadora do Abrigo ²¹ .	Manhã	02/05/2022	1h30m	Sala de reuniões da instituição.
Júlio	49	Auxiliar de Apoio ao Educando e antigo porteiro da escola.	Tarde Manhã	23/11/2022 24/11/2022	39m 18m	Biblioteca da escola.
Deia	71	Faxineira.	Tarde	24/11/2022	32m	Sala de aula.
Lílian	42	Coordenadora pedagógica.	Tarde Manhã	25/11 /2022 16/12/2022	1h9m 1h6m	Quiosques. Sala de aula.
Elô	30	Monitora da Escola Integrada.	Manhã	28/11/2022	49m	Quiosques – “Pracinha”.
Alê	42	Auxiliar de Apoio ao Educando e antiga faxineira da escola.	Manhã Tarde	28/11/2022 06/12/2022	37m 24m	Biblioteca da escola.
Fiama	52	Merendeira e antiga faxineira da escola.	Tarde	29/11/2022	1h11m	Casa da entrevistadora.
Isabela	46	Vice-diretora e antiga coordenadora da Escola Integrada.	Noite	8/12/2022	43m	Sala da direção.
Heloísa	43	Professora da turma.	Manhã	9/12/2022	1h36m	Sala da turma.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Se, com as crianças, afastar-se da imagem de docente se fez necessário, com a própria professora da turma, isso no início nos aproximou. Por sermos ambas professoras na PBH, num período fortemente marcado pela pandemia e seus impactos no trabalho docente, compartilhávamos quase as mesmas preocupações e dificuldades do trabalho na época. Enfatizamos que Heloísa sempre se mostrou aberta para o estudo colaborando com todas as etapas, inclusive nos apresentando para as famílias. Os questionários, TALE e TCLE utilizados foram primeiro discutidos com a docente, visto que compreendíamos que, por ser professora da turma, ela saberia nos informar se o tamanho/tipo da letra, além do conteúdo estaria ou não adequado aos sujeitos. Sem a participação ativa de Heloísa e a relação horizontal construída com ela, a pesquisa não poderia ter sido desenvolvida. Isso reforça o que as pesquisas com

²¹Pelo fato de a menina Amiga morar num abrigo, entrevistamos uma de suas cuidadoras para compreender o contexto de vida da criança que não poderia ser captado pelo questionário.

crianças em espaços escolares indicam que, para se construírem relações de confiança com esses sujeitos, é preciso, antes, que as adultas da escola e seus familiares sejam inseridos nos acordos e decisões do estudo (Santos, 2016; Gomes, 2019).

Chamou atenção também a receptividade das outras adultas para a participação nas entrevistas. A(O) auxiliar de apoio ao educando, as monitoras da escola integrada, as merendeiras, faxineiras se mostraram, desde o início, solícitas(o) em participar. Como temos experiência em investigação com professoras, verificamos a diferença entre esses sujeitos, já que muitas vezes as docentes veem o trabalho da pesquisadora como “avaliador” das suas ações, enquanto as outras funcionárias da escola que entrevistamos viam a oportunidade de participar, como forma de legitimar a importância do trabalho que faziam no cotidiano.

Para identificar o perfil étnico-racial, de gênero e socioeconômico das crianças e das adultas, utilizamos questionários. Os questionários não estavam no início do planejamento, contudo, durante as observações, verificamos que esse instrumento seria relevante para obtermos dados para os quais as conversas informais e entrevistas não se mostraram os melhores recursos. No caso das crianças, enviamos questionários para serem respondidos por seus familiares, obtendo retorno de todas as famílias. Já com as adultas da escola aplicamos os questionários no início das entrevistas.

Ressaltamos ainda que foi fundamental apresentar a pesquisa às famílias no início do ano, através de reunião com os pais, sendo uma rica oportunidade para elas nos conhecerem e tirarem as dúvidas do estudo. Além disso, o fato de circularmos a pé pelo bairro, já que íamos e voltávamos de ônibus para a instituição, e de frequentarmos o campo durante diferentes momentos do ano, como: assembleias, festas e reuniões de pais, foram condições que favoreceram a aproximação com as crianças e famílias que podiam perguntar do andamento do estudo em diferentes situações do ano.

Em relação à análise do conjunto de dados produzidos, apoiamo-nos nos pressupostos da análise qualitativa apresentados por Minayo (2012). Para a autora, a análise deve buscar, de maneira sistemática, fidedigna e aprofundada, compreender e interpretar os dados produzidos/coletados no campo. Para tanto, deve compreender e interpretar o que foi dito, sentido e observado, indo além da descrição das falas dos sujeitos, produzindo um texto em que “predomine a lógica dos atores em sua diversidade e não apenas as suas falas, dentro de uma narrativa teorizada, contextualizada, concisa e clara” (Minayo, 2012, p. 623). Ao analisar, é preciso considerar a singularidade de cada sujeito, considerando que as experiências dos indivíduos ocorrem no contexto da história coletiva e cultural de cada grupo social.

Partindo desse pressuposto, organizamos os dados em categorias com base na análise de conteúdo (Bardin, 2009), utilizando o Nvivo 10 como *software* para estruturar a categorização dos dados apresentados nesta tese. As categorias não foram definidas antes do campo. Elas surgiram levando em consideração o material produzido e as categorias teóricas que sustentam o objeto de estudo, bem como as próprias indicações da literatura. Os desenhos e fotografias também têm um papel importante na tese. O uso desse material buscou dar visibilidade às produções das crianças, sendo compreendido como recursos por meio dos quais as crianças se expressam, os quais, associados à oralidade, permitem melhor compreensão dos seus pontos de vista. No próximo capítulo, descrevemos o bairro, a escola e analisamos os contextos de vida dos sujeitos da pesquisa, tendo como pressupostos que esses contextos são importantes para a compreensão das relações de cuidado.

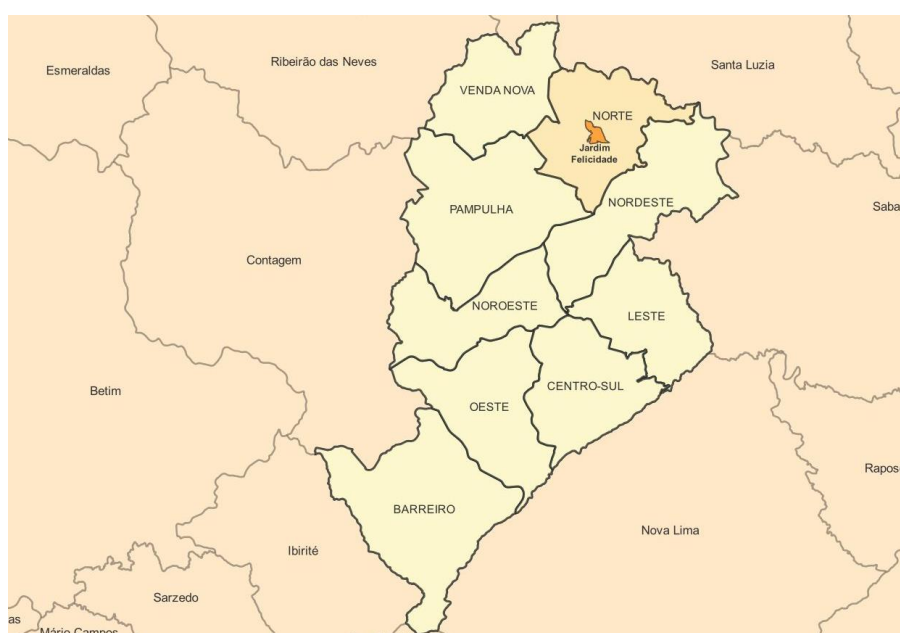
CAPÍTULO 3 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS DE VIDA

Este capítulo tem como foco apresentar o território e os sujeitos participantes do estudo. Para tanto, apresentamos, no primeiro momento, o bairro em que a pesquisa foi realizada: Jardim Felicidade, retratando a luta da população pobre da cidade pelo direito à moradia. Na segunda seção, situamos a escola em que a pesquisa se desenvolveu, descrevendo sua estrutura física e profissional. Na terceira parte, analisamos o pertencimento étnico-racial, o gênero e o perfil socioeconômico das crianças e adultas participantes do estudo, buscando compreender seus contextos de vida e as relações de cuidado.

3.1 A luta pelo direito à moradia em Belo Horizonte: a ocupação e as condições de vida no Jardim Felicidade

O Jardim Felicidade, território em que a pesquisa se desenvolveu, fica localizado na regional Norte de Belo Horizonte. A cidade é dividida em nove regionais: Centro-Sul, Leste, Barreiro, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Venda Nova e Pampulha. A figura 5 mostra a localização dessas regionais e do Jardim Felicidade. Nesta seção, descrevemos a formação do bairro e alguns dados que auxiliam a compreender, de modo geral, os contextos de vida das(os) suas(seus) moradoras(es).

Figura 5 – Mapa das regionais de Belo Horizonte e localização do Jardim Felicidade na regional Norte



Fonte: BH Map (2023). Elaboração: Gabriel Andrade Camilo.

Dados do Mapa das Desigualdades de Belo Horizonte, publicado em 2021, revelam que a regional Norte concentra, em sua maioria, uma população de pardos, pretos e de baixa renda. Outro indicador das condições de vida dessa região é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Esse índice é baseado em três indicadores: renda, educação e longevidade, sendo que, na regional Norte, o IDHM é de 0,754, ficando atrás somente da regional Barreiro, com IDHM de 0,744 (Atlas Brasil, 2023). Em relação a indicadores disponibilizados pela prefeitura, destacamos o Índice de Qualidade de Vida Urbana²² (IQVU) segundo o qual a Regional Norte é aquela com pior indicador de qualidade de vida urbana na cidade, tendo um IQVU de 0,636, sendo o mais alto da cidade o da regional Centro-Sul de 0,757 (Belo Horizonte, 2018).

É nesse contexto que se localiza o Jardim Felicidade. Nesta tese, buscamos diferentes dados produzidos por pesquisas, em conversas informais e análise de material²³ disponível na biblioteca da escola para compreender a ocupação desse território. Ao analisar esses dados, identificamos algumas “inconsistências” em relação ao número de famílias que ocuparam o terreno, tamanhos das glebas doadas e das casas construídas e sobre algumas datas. No entanto, compreendemos que, na época, além do pouco acesso a recursos tecnológicos, os processos de produção do loteamento não foram documentados sistematicamente pelo estado, tampouco pelos próprios moradores. Estes últimos não tinham como preocupação o registro do processo, mas a construção de suas casas: “na verdade a gente tinha ansiedade de ocupar e conquistar, mas não do registro em si” (Campos, 2013, p. 23).

Umas das formas importantes de expansão periférica de moradia da população pobre de Belo Horizonte foram os loteamentos associativos organizados pelas associações populares e movimentos sociais, como foi o caso do Jardim Felicidade (Campos, 2013). A articulação que levou à formação do bairro iniciou-se ao final da década de 1980, quando diferentes lideranças do movimento dos sem-casa e o padre italiano Pier Luigi Bernareggi²⁴ (conhecido como padre Piggi), que atuava na Pastoral das Favelas em Belo Horizonte, uniram-se para discutir o direito à moradia na cidade. Esse movimento reunia diferentes famílias que viviam de aluguel nas periferias da cidade e ainda passavam por constantes ameaças de remoção, o que levou à

²²O IQVU é um índice construído a partir das variáveis: abastecimento, cultura, educação, esporte, habitação, infraestrutura, meio ambiente, saúde, serviços e segurança. Seu cálculo é “capaz de mensurar a quantidade e a qualidade da oferta de bens e serviços públicos e privados no espaço intraurbano” (Belo Horizonte, 2018, p. 10).

²³Jornal produzido pela escola, publicado em 2005, e livro construído a partir de relatos de diferentes moradores e associações do bairro, intitulado: “Jardim Felicidade: várias histórias em uma história”, publicado em 2013.

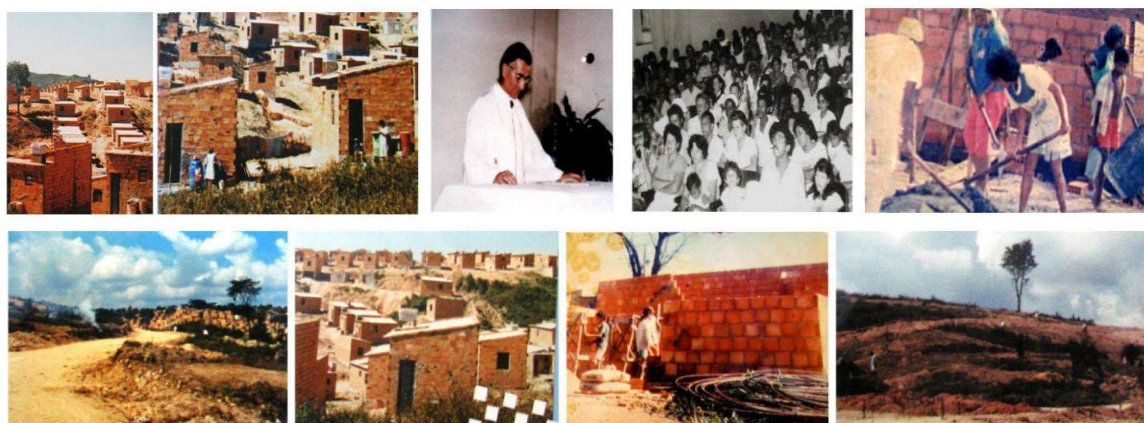
²⁴O Padre Piggi, considerado uma das grandes lideranças na luta pela moradia popular em Belo Horizonte, faleceu em 2021, aos 81 anos.

criação, em 1986, da Associação de Moradores de Aluguel de Belo Horizonte (AMABEL) (Horta, 2011; Campos, 2013; Silva *et al.*, 2013; Souza; Nascimento, 2020).

A partir da luta da AMABEL e do padre Piggi pela casa própria, o então prefeito de Belo Horizonte, Sérgio Ferrara (1986 – 1989), desapropriou parte da Fazenda Tamboril em 1986, para dar lugar ao loteamento (Horta, 2011; Campos, 2013; Silva *et al.*, 2013; Souza; Nascimento, 2020). Os membros da AMABEL ficaram responsáveis não só pela inscrição das famílias, como também pela divisão dos terrenos e pela distribuição do material para a construção das casas, sendo que o critério para a distribuição das glebas era: “ter renda até três salários-mínimos; possuir maior número de filhos; residir em moradia com menor quantidade de cômodos; morar de aluguel e participar, com assiduidade, das reuniões dos núcleos” (Campos, 2013, p. 65).

A associação também ficou responsável por pressionar o poder público para garantir os recursos destinados ao loteamento os quais vieram tanto por meio do governo municipal quanto federal e apoio internacional, por meio da Associação Voluntária Social Italiana (Campos, 2013). Além das glebas, os moradores tiveram acesso aos materiais para a construção das casas, ficando a mão de obra a cargo das próprias famílias, que tinham um prazo de 45 dias para construir suas casas com dois cômodos (Horta, 2011; Campos, 2013; Silva *et al.*, 2013; Souza; Nascimento, 2020). Um grupo de 200 famílias inaugurou o loteamento em 1987, na época conhecido como Conjunto Felicidade ou Mabel, pela sua forte relação com a associação (Silva *et al.*, 2013).

Figura 6 – Fotos da ocupação do Conjunto Felicidade



Fonte: Campos (2013, p. 67).

Após um ano e meio do processo de construção do Conjunto, 3800 casas foram construídas (Horta, 2011). Essas pessoas passaram a reivindicar não só o direito à moradia, mas toda a infraestrutura para viver no lugar. Com isso, foi preciso que as famílias continuassem se

organizando e mobilizadas para acessar direitos como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, assistência (Horta, 2011; Campos, 2013; Silva *et al.*, 2013; Souza; Nascimento, 2020). Mais uma vez, a luta dos moradores se fez relevante, já que o Jardim Felicidade conta, atualmente, com escolas, creches, comércios, igrejas, centros de saúde, associações, mesmo que ainda persistam problemas de infraestrutura, emprego, segurança e saneamento básico. Embora o bairro apresente essas questões, a sua experiência de ocupação motivou a estruturação de outros loteamentos associativos organizados pelos movimentos sociais em BH, como Capitão Eduardo, Paulo VI, Beija-Flor, Filadélfia, Castanheira-III, Novo Aarão Reis (Campos, 2013).

Em 2005, o Conjunto Felicidade passou a ser oficialmente conhecido como bairro Jardim Felicidade. No entanto, somente em janeiro de 2010, foram entregues pela prefeitura 2.833 títulos de propriedade aos moradores, tendo sido, em 2011, entregues mais 1.067 títulos de propriedade (Silva *et al.*, 2013). Não receberam os títulos aqueles moradores que construíram suas casas em lotes que não foram doados por serem considerados área de risco (Horta, 2011; Silva *et al.*, 2013). Isso porque, após o início do loteamento, o bairro “sofreu ocupação desordenada, inclusive com expansão e invasões em áreas verdes” (Horta, 2011, p. 64) e próximas ao córrego Tamboril.

De acordo com dados da Urbel de 2021, o Jardim Felicidade tem uma população de 15.486 habitantes, em uma área de 802.270,00m². A figura 7 mostra a visão do local.

Figura 7 – Situação do bairro com expansão horizontal e vertical de moradias



Fonte: Campos (2013, p. 61).

Para entender, em geral, os contextos de vida dos seus moradores, é relevante analisarmos alguns dados quantitativos. A alta concentração de pessoas negras chama atenção, já que o Censo Demográfico de 2010 indica que a população de pretos e pardos no Jardim Felicidade é de 73%, enquanto em Belo Horizonte esse percentual é de 52% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Outra condição é o fato de a renda média da população de BH ser de 1,6 salários-mínimos, ao passo que, no Jardim Felicidade, essa renda é de 0,6 salários-mínimos (Instituto Nossa BH, 2021). Destaca-se também o percentual de mães chefes de família com baixa escolaridade e com filhos menores de 15 anos cujo índice, na cidade, é de 11%, sendo que, no Felicidade, o percentual é quatro vezes maior, isto é, de 49,58% (Souza; Riani, 2019). Em relação aos indicadores sociais, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), construído com base nos Atlas do Desenvolvimento Humano a partir das dimensões: infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho, apresenta que, no Jardim Felicidade, o IVS é de 0,374, classificado como médio, enquanto a média de Belo Horizonte é de 0,276, identificada como baixa (IPEA, 2017).

De acordo com D'Andrea (2020), a periferia combina um elemento social, que é a pobreza, com um elemento geográfico, que é a distância, isto é, a distância das regiões da cidade que concentram maior riqueza e acessibilidade. Além dessa conceituação quantitativa da periferia, o autor chama atenção para entendermos esse conceito também sob uma orientação qualitativa, compreendendo que a periferia é um território em que os moradores compartilham costumes, modos de vidas e condições sociais, significado pelos sujeitos periféricos não apenas como um território de pobreza e violência, mas que engloba cultura e potência, criticando visões estigmatizantes da periferia.

Consideramos, com base no exposto nesta seção, que o local em que a pesquisa foi produzida é fruto da luta da população pobre de Belo Horizonte pelo direito à moradia. Esse território compartilha características presentes em outros territórios periféricos da cidade, como uma alta concentração da população negra, pobre e com mães chefes de família (Souza; Riani, 2019). Embora o Jardim Felicidade seja atravessado pela vulnerabilidade social, é importante explicitar que a vulnerabilidade precisa ser compreendida relacionada às condições de territorialidade e não aos seus moradores (Silva, I. *et al.*, 2022b). Na próxima seção, descrevemos a estrutura física e profissional da escola em que a pesquisa foi construída, fruto também da luta dos moradores do bairro.

3.2 “Um lugar para estudar e crescer feliz dentro da comunidade”

O Conjunto Felicidade nasceu de um sonho: pessoas reuniram-se para resolver o problema em comum - a questão da habitação. Com a desapropriação do terreno e a entrega dos primeiros lotes, surge mais uma reivindicação: era preciso construir uma escola para atender a comunidade. A nossa escola surge deste desejo e deste sonho: um lugar para estudar e crescer feliz dentro da comunidade (Jornal produzido pela escola, 2005, p. 1).

No trecho acima, retirado do Jornal da escola de 2005, identificamos uma das lutas dos moradores após a ocupação: o direito à educação. Esse documento mostra ainda que foi em 1989 que se iniciaram as obras da instituição, sendo que, antes disso, a SMED encaminhava as crianças que viviam no bairro para estudarem em uma escola instalada no antigo prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, no bairro Santo Antônio, Regional Centro Sul da cidade, o que acarretava o deslocamento diário (ida e volta) das crianças por 30,6km em um tempo estimado de 2h16min de ônibus. Esta parte do capítulo apresenta a escola em que realizamos a pesquisa.

A escola Travessia²⁵ foi inaugurada em 1990, tendo como um sonho dos seus moradores ser *um lugar para estudar e crescer feliz dentro da comunidade*. Nos relatos do livro de Silva *et al.* (2013), a conquista da construção da escola foi fruto da luta dos moradores pela Associação Comunitária do Bairro Felicidade (ABAFE), que articulou, junto a diferentes instituições, a construção da escola. No início do seu funcionamento, a instituição atendia da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Em 1994, passou a atender à 5ª série e, nos anos seguintes, até 1998, já atendia até o 8º ano. Em 2004, a escola recebeu turmas de Educação Infantil, no entanto, com a construção, ao longo dos anos, de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) no bairro, essas turmas foram encaminhadas para essas instituições.

Nos dados disponibilizados pela gestão por meio do questionário, verificamos que, em 2022, a escola atendia a 520 estudantes, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite, abrangendo o 1º ao 3º Ciclo do Ensino Fundamental e a EJA. No turno da manhã (7h às 11h30min), são atendidas as séries do 1º ao 5º ano, sendo onze turmas; no turno da tarde (13h às 17h30min) do 6º ao 9º ano, atendendo nove turmas e, à noite (18h30min às 21h30min), três turmas da EJA. A escola atendia, ao todo, a 23 turmas, podendo os estudantes do 1º ao 9º ano participar do Programa Escola Integrada no contraturno do seu horário regular de aula. Como apresentamos no capítulo anterior, esse programa oferece diversas atividades a partir de

²⁵Nome fictício da instituição respeitando o seu anonimato.

oficinas, sendo que as crianças e jovens que participam da escola integrada permanecem na instituição, somando o horário de aula regular, por cerca de 9h diárias.

A estrutura física da instituição passou por diferentes reformas ao longo dos seus 32 anos de funcionamento, até mesmo quando estávamos no campo a escola passava por obras. A figura 8 mostra a visão do prédio central que é composto por dois andares.

Figura 8 – Visão do prédio central da instituição



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

No primeiro andar, temos as salas de aulas das turmas do 1º ano e 2º ano, sala das professoras, secretaria, direção, biblioteca, auditório, caixa escolar, sala para guardar materiais da escola integrada e das professoras de Educação Física, banheiros, espaço para a coordenação e cantina. Já o segundo andar tem o restante das salas que atendem do 2º ao 5º ano, além de banheiros, sala da coordenação, almoxarifado, mecanografia, laboratório de informática, sala para a escola integrada e sala de Atendimento Especializado ao Estudante (AEE). A instituição conta, ainda, com vários espaços externos: lugar de descanso das professoras, quadra com arquibancadas e teatro de arena, entrada principal com amarelinha e outras brincadeiras pintadas no chão, parquinho, “pracinha”, ateliê de artes e área dos quiosques. As figuras 9 e 10 mostram essa variedade.

Figura 9 – Teatro de arena



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Figura 10 – Vista da “Pracinha” e arquibancada ao lado da quadra



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

No campo, constatamos que a escola oferecia uma estrutura física para as crianças e adultas com qualidade e acessibilidade. Destacamos o fato de suas salas de aulas terem recursos tecnológicos disponíveis, como um computador, com acesso à internet, data show e caixas de som. A qualidade dos espaços da instituição também aparece nas entrevistas com as adultas: “acho que a escola tem um espaço muito bom, e ele está sendo muito bem aproveitado;

principalmente, com a reforma agora. Está bem confortável a escola” (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

No entanto, com o fechamento das instituições escolares em 2020, devido à pandemia, a PBH cancelou os contratos de aluguéis com espaços externos que atendiam à escola integrada. Ao retomar o atendimento em 2022, as escolas municipais precisaram se organizar para receber, simultaneamente, as crianças do horário regular e da escola integrada. Esse foi o caso da escola Travessia, que precisou alterar o trabalho na escola, como o relatado por Deia sobre a limpeza da quadra:

Deia: O certo é toda semana jogar água, porque tem muita poeira. Mas acontece que a Integrada, como está aqui, quase toda hora, tem que usar a quadra. Aí está ficando mais difícil. A gente conversou... eu mesmo discuti com ela (monitora da escola integrada), eu ia na direção, ela ia também. A corda arrebentou para o lado mais fraco, foi o meu. Eu só falei com a diretora: “olha, eu estou querendo fazer o meu trabalho, ela embarra.” Tanto que a quadra está suja. Agora, lava de quinze em quinze dias. E antigamente lavava toda semana (Entrevista Deia, faxineira, 2022).

Atender às crianças do horário regular e da escola integrada no mesmo período e espaço trouxe novas tensões para o trabalho de diferentes profissionais na escola, como é o caso da faxineira Deia. Isso mostra que, embora a escola tenha uma diversidade de espaços externos, a nova dinâmica de atendimento gerou impactos não só na disponibilidade, como também na manutenção da limpeza da instituição, evidenciando também as relações de poder no trabalho escolar, em que as faxineiras parecem estar numa posição inferior: *a corda arrebentou para o lado mais fraco, foi o meu*.

Em relação ao quadro de trabalhadoras, observamos, na tabela 2, o quantitativo e as funções que diferentes adultas exerciam na escola diariamente. Verificamos que a instituição possuía ao todo 72 profissionais, das quais 54% são docentes concursadas que trabalhavam na coordenação, direção e na regência de turmas.

Tabela 2 – Funções e quantitativo de profissionais da escola

Profissional	Frequência	Percentual
Coordenação*	5	7%
Direção	2	3%
Professoras	32	44%
Faxineiras	5	7%
Merendeiras	5	7%
Auxiliares de apoio ao educando	3	4%
Porteiros	2	3%
Vigias	2	3%

Bibliotecárias	2	3%
Artífice	1	1%
Secretaria	4	6%
Gestora da caixa escolar	1	2%
Monitoras da Escola Integrada	8	11%
Total	72	100%

*Coordenação geral, pedagógica e da escola integrada.

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

Outra questão importante sobre a escola Travessias é sua relação com a comunidade. No próprio jornal de 2005, é citado que a instituição buscava, desde a sua construção, ser aberta à presença e à atuação da comunidade. Durante a observação, identificamos que essa ideia permanecia, seja nas diferentes atividades oferecidas às famílias, nas reuniões de pais organizadas com momentos de cafés ou na presença de alguém da gestão da escola, especialmente a direção e/ou coordenação geral na entrada e saída das crianças. Essa relação também emerge nas entrevistas:

Júlio: Você pode reparar aqui... pode ter o caso de violência que for, mas você pode ver que quase ninguém toca na escola. Eu acho que eles respeitam a escola. Igual teve a Feira de Cultura, o tanto de pai que teve aí. É um jeito de interagir com as famílias... Igual eu falei com você aquele dia, de tirar os meninos, às vezes, até das drogas, da rua. E a escola, ela é participativa. Ela participa na comunidade, de um todo, até na vida das próprias pessoas em volta. Ela transforma o bairro. É muito importante ter uma escola dentro de uma comunidade (Entrevista Júlio, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

As pesquisas com escolas situadas em periferias urbanas mostram que essas instituições possuem especificidades e demandas intrínsecas ao território em que estão localizadas (Silva, 2010). Na conversa com Júlio, auxiliar de apoio ao educando que também já foi porteiro, essas demandas aparecem, sendo a participação da escola no território vista como algo positivo e transformador. Essa é uma visão presente nos relatos das adultas que a descreveram como um espaço de cuidado não só das crianças, como também dos seus familiares, o que, segundo algumas, extrapolaria a função da escola. As relações e as tensões entre cuidado/escola/comunidade são abordadas no quinto capítulo da tese. Na próxima seção, descrevemos e analisamos o perfil das participantes da pesquisa, buscando compreender os seus contextos de vida.

3.3 O perfil étnico-racial, de gênero e socioeconômico das crianças e as adultas participantes da pesquisa

Nesta seção final do capítulo, buscamos compreender o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, respondendo ao primeiro objetivo da tese: *identificar o perfil étnico-racial, de gênero e socioeconômico das crianças e das adultas investigadas*. Em relação ao perfil socioeconômico, optamos por identificá-lo levando em consideração três dimensões: escolaridade, trabalho e renda. Já para o perfil étnico-racial, utilizamos as próprias categorias de cor/raça (branca, preta, parda, amarela e indígena) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em que as adultas e famílias fizeram sua autodeclaração e das crianças. O objetivo, ao identificar o perfil dos sujeitos, era nos aproximar dos seus contextos de vida, entendendo que esses contextos são relevantes para compreender não só as participantes da pesquisa, como também as relações de cuidado.

A primeira questão que chamou atenção foi o fato de a maioria (15) das 18 respostas ao questionário ter sido feita pelas mães das crianças, seguidas por dois pais e uma avó, indicando uma presença maior das mulheres na responsabilidade pelas crianças do estudo. Desse grupo, 12 se autodeclararam como pardas, quatro como pretas e duas como brancas. A média de idade era de 35 anos. Sobre o pertencimento racial das(os) suas filhas(os) e/ou netas(os), indicaram que 15 crianças eram pardas e 3 brancas.

Em relação à escolaridade, a tabela 3 mostra esse dado. Verificamos que a maior parte dos familiares tem formação no Ensino Fundamental (14), seguida do Ensino Médio (10), apenas 2 famílias têm algum integrante que acessou o Ensino Superior.

Tabela 3 – Escolaridade dos familiares das crianças

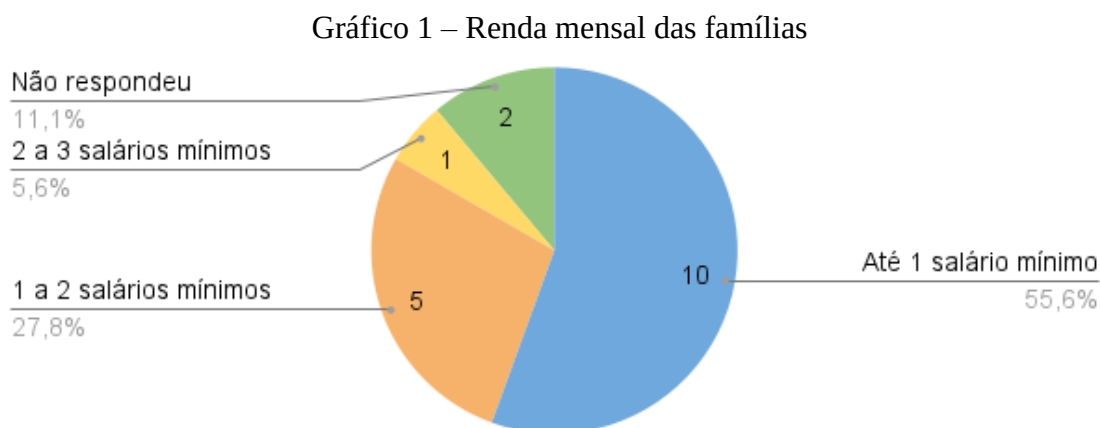
Escolaridade	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental incompleto	8	29%
Ensino Fundamental completo	6	21%
Ensino Médio incompleto	6	14%
Ensino Médio completo	4	21%
Ensino Superior incompleto	1	4%
Ensino Superior em curso	1	4%
Não respondeu	2	7%
Total	28	100%

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

Sobre o trabalho, a maior parte das integrantes das famílias que estavam empregadas trabalhavam no setor de serviços: assistente de vendas (3); manicure (3); faxineira (2), pedreiro

(1); operador de caixa (1); vigilante (1); barbeiro (1); carpinteiro (1); recepcionista (1). Apenas um deles trabalhava no correio e outras seis mães estavam desempregadas.

No que se refere à renda mensal, de acordo com o salário-mínimo em 2022, que era de R\$ 1.212,00, observamos, no gráfico 1, que mais da metade das famílias (10) recebiam até esse valor, cinco tinham a renda mensal entre 1 a 2 salários-mínimos e uma possuía uma renda entre 2 a 3 salários-mínimos.



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

Esse contexto é reforçado pelo fato de que a maioria das famílias (10) eram inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)²⁶ tendo acesso ao Auxílio Brasil²⁷. Além disso, seis receberam Auxílio Emergencial²⁸ e sete o Auxílio Belo Horizonte²⁹. A maior parte

²⁶O CadÚnico “é um instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, que são aquelas que possuem renda familiar mensal de até meio salário-mínimo por pessoa ou renda familiar total de até três salários-mínimos” (Belo Horizonte, 2019b).

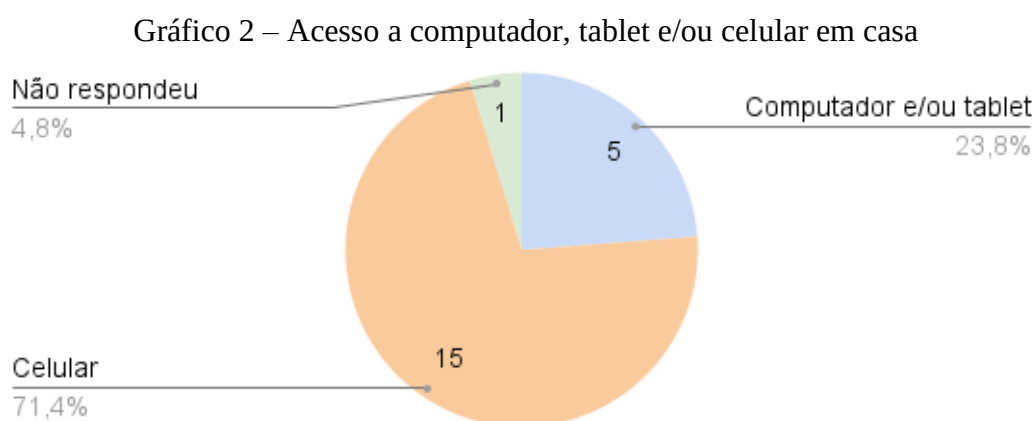
²⁷O Auxílio Brasil substituiu o programa Bolsa Família na gestão do governo Bolsonaro (2019-2022), tendo como foco: famílias cadastradas no CadÚnico e “aquelas em situação de extrema pobreza, com renda familiar mensal per capita de até R\$ 105,00; famílias em situação de pobreza com renda mensal familiar per capita de R\$ 105,01 a R\$ 210,00” (Silva, M., 2022, p. 62). O auxílio foi considerado por pesquisadoras produto de interesses eleitoreiros do presidente, não sendo construído em diálogo com a população atendida, nem ao menos com a escuta dos especialistas e da experiência produzida com o Bolsa Família. O programa foi considerado insuficiente para a população e pior, se comparado ao Bolsa Família (Silva, M., 2022).

²⁸O Auxílio Emergencial teve duas versões. A primeira delas, sancionada em abril de 2020, no governo Bolsonaro, a partir da mobilização social que buscava medidas de proteção social para o enfrentamento da pandemia. A proposta do governo federal era de R\$300,00, no entanto, após pressão popular, foi aprovado o auxílio “no valor de R\$ 600,00, no período de abril a agosto de 2020, para até duas pessoas da mesma família, sendo que para as famílias chefiadas por mulheres, o valor mensal foi de R\$ 1.200,00. De setembro a dezembro de 2020, o valor do benefício foi reduzido para R\$ 300,00, mantendo o pagamento duplicado para mulheres responsáveis por famílias monoparentais” (Silva, M., 2022, p. 59). Para acessar o benefício, era necessário ter mais de 18 anos, não ser atendido por nenhum programa social, exceto o Bolsa Família, ser desempregado ou não ter emprego formal, “renda per capita familiar de meio salário-mínimo ou renda familiar mensal total de até três salários-mínimos” (Silva, M., 2022, p. 59). A segunda versão do auxílio veio após forte pressão de setores da sociedade civil, sendo aprovado de abril a novembro de 2021, no entanto, o valor mensal foi reduzido pela metade (Silva, M., 2022, p. 60).

²⁹O Auxílio Belo Horizonte foi criado pela Lei nº 11.314/21, em outubro de 2021, com o objetivo de conceder subsídio financeiro às famílias em situação de insegurança social, extrema pobreza e pobreza na pandemia. O valor foi pago seguindo os critérios: auxílio de R\$100,00 mensais para famílias com estudantes matriculados na RME/BH até a regularização da merenda escolar, auxílio de R\$100,00 mensais em seis parcelas para família em

das famílias também descreveu ter recebido cestas básicas e kits de higiene³⁰ distribuídos pela PBH durante a pandemia. Verificamos que o perfil étnico-racial e socioeconômico das crianças e suas famílias se assemelha ao contexto geral do bairro que discutimos na primeira seção deste capítulo.

Outro dado que ajuda a desvelar as condições de vida das crianças é o acesso em suas próprias casas a recursos tecnológicos, como computador, tablet e/ou celular descrito no gráfico 2:



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

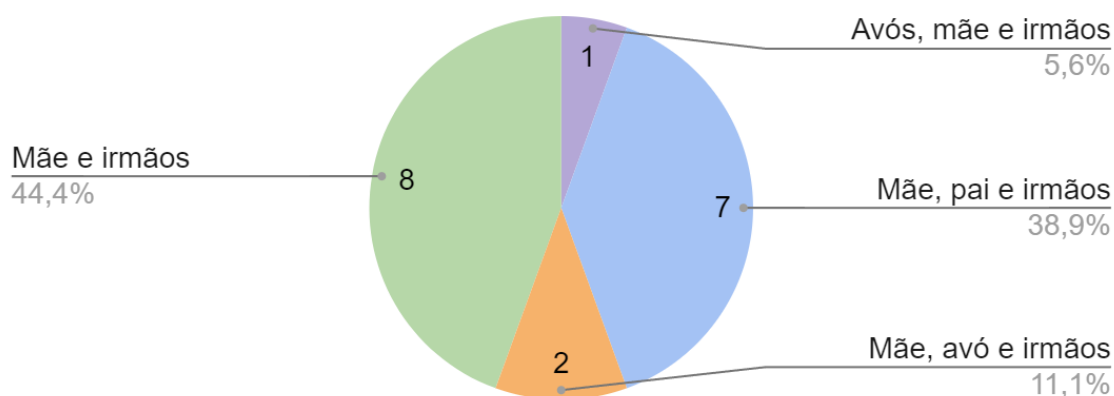
Observamos que 15 crianças tinham acesso ao celular e apenas cinco possuíam acesso a computador ou tablet, sendo que duas famílias descreveram que seus filhos não tinham acesso a nenhum recurso tecnológico. A maioria das crianças utilizava a internet através de dados móveis no celular de algum familiar, geralmente da mãe. Esse dado também é relatado nas entrevistas com as adultas, o que reflete não só o contexto do grupo pesquisado, mas das estudantes atendidas pela escola.

A maior parte das crianças tinham irmãos e viviam em configurações familiares monoparentais femininas, isto é, em que as mães e/ou avós eram as responsáveis pelas famílias, percebemos esse dado pelo gráfico 3.

situação de pobreza e auxílio de R\$200,00 por seis meses para famílias em situação de extrema pobreza (Belo Horizonte, 2021b).

³⁰Entre os meses de março de 2020 a novembro de 2021, a prefeitura disponibilizou cestas básicas às famílias dos alunos matriculados na RME/BH. Outra estratégia adotada foi a distribuição de kits de higiene para as famílias moradoras de vilas, favelas e ocupações urbanas cadastradas no CadÚnico. A entrega das cestas básicas foi substituída, em dezembro de 2021, pelo pagamento do Auxílio Belo Horizonte.

Gráfico 3 – Configurações familiares das crianças



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

Somando as famílias monoparentais femininas e as monoparentais femininas estendidas, temos um total de 11 famílias, enquanto as crianças que viviam com a mãe, pai e irmãos eram sete. Identificamos ainda que 12 crianças frequentavam a escola integrada. Das seis crianças que não frequentavam, uma relatou participar de atividades na igreja todas as tardes.

Não utilizamos o questionário como forma de compreender o contexto de vida da menina Amiga. Como fora mencionado, pelo fato de a criança morar em um abrigo, realizamos uma visita à instituição e uma entrevista com a cuidadora que acompanhava a criança e seus irmãos. Amiga, uma menina preta de seis anos de idade, antes de ir para o abrigo, morava com sua mãe, avó, irmãos e um padrasto no Alto Vera Cruz, região leste da cidade. Aos três anos de idade foi encaminhada pela Vara da Infância e da Juventude e o Conselho Tutelar para o abrigo junto dos seus irmãos. Na entrevista é descrito que Amiga e seus irmãos foram vítimas de diferentes violações de direitos, sendo realizadas ações com a mãe para que seus filhos pudessem retornar ao convívio familiar. Contudo, com o acompanhamento da equipe técnica e da justiça, foi verificado que as situações que levaram à retirada das crianças da família não se alteraram, sendo Amiga e seus irmãos inseridos na lista de adoção no início de 2022. Quando fizemos a visita ao abrigo, no começo de maio de 2022, seus três irmãos já tinham sido adotados por famílias diferentes e ela estava em processo de adoção, que foi finalizado no final de maio.

No que tange às adultas da escola, em relação ao pertencimento étnico-racial, cinco se autodeclararam pardas, duas pretas e uma branca. Já em relação à escolaridade, profissão, idade, carga horária semanal de trabalho e tempo de atuação na escola, sintetizamos no quadro 6 esses dados.

Quadro 6 – Escolaridade, profissão, carga horária semanal e tempo de trabalho na escola das adultas participantes

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Carga horária semanal de trabalho	Tempo de trabalho na escola
Deia	71 anos	Ensino Fundamental incompleto	Faxineira	44h	12 anos
Fiama	52 anos	Ensino Fundamental completo	Merendeira na escola e fazia faxinas aos finais de semana.	44h	27 anos
Júlio	49 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar de Apoio ao Educando.	44h	12 anos
Ale	42 anos	Ensino Médio completo	Auxiliar de Apoio ao Educando.	44h	24 anos
Elô	30 anos	Cursava Educação Física	Monitora da Escola Integrada e árbitra de jogos aos finais de semana.	44h	5 anos
Isabela	46 anos	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar; Psicopedagogia; e Neuropsicopedagogia.	Vice-diretora.	45h	12 anos
Lílian	42 anos	Pedagogia, Especialização em coordenação pedagógica e cursava Mestrado Profissional em Educação.	Coordenadora pedagógica e no turno da tarde é professora de reforço na escola.	45h	10 anos
Heloísa	43 anos	Pedagogia e especialização em tecnologias educacionais.	Professora no turno da manhã e à tarde na PBH.	45h	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora (2023).

A escolaridade do grupo é diversa, sendo aquelas que exerciam função docente servidoras públicas concursadas com formação em Pedagogia e diferentes especializações. As outras profissionais eram contratadas terceirizadas, uma estava cursando Educação Física, enquanto as outras tinham Ensino Fundamental incompleto (1), o Ensino Fundamental completo (1) e Ensino Médio completo (2).

No que se refere à renda mensal, apenas uma recebia até um salário-mínimo (R\$ 1.212), precisando, por conta disso, complementar sua renda com faxinas, outras duas tinham renda mensal de dois salários-mínimos, outras duas de três salários-mínimos. As professoras tinham renda mensal entre cinco a oito salários-mínimos e uma não declarou a renda no questionário.

Apenas três adultas eram cadastradas no CadÚnico, sendo exatamente aquelas que moravam no bairro e tinham os mais baixos salários do grupo. Uma delas declarou que a filha acessava o Auxílio Brasil. A respeito do acesso aos recursos tecnológicos, seis tinham acesso a computador e celular, bem como usavam a internet *wi-fi* em casa, no entanto, outras duas, que tinham os menores salários, só tinham acesso ao celular e usavam a internet através dos dados móveis.

Ao comparar o perfil das crianças e das adultas, observamos uma semelhança no pertencimento racial e de gênero, já que o grupo pesquisado é em sua maioria composto por adultas e crianças pardas e pretas, com uma maior presença de mulheres no trabalho de cuidado realizado na escola e na família. Outras pesquisas que também analisaram o perfil de quem cuida das crianças na escola e na família mostraram que são as mulheres as responsáveis por esse trabalho em ambas as instituições (Dumont- Pena, 2015; Kramer; Nunes; Pena, 2020), reforçando o que os estudos do cuidado mostram que, apesar de o cuidado ser um trabalho que deveria ser realizado por todas(os), na maior parte das vezes, ele é desempenhado pelas mulheres (Kergoat, 2016; Dumont- Pena, 2015; Hirata; 2016).

Existe, no campo dos estudos do cuidado, um pressuposto de que “as atividades de cuidado são comumente desempenhadas pelas pessoas mais vulneráveis, sendo os privilegiados aqueles que recebem cuidado” (Dumont-Pena, 2015, p. 80). Este não é o caso das crianças participantes da pesquisa. Como mostramos anteriormente, suas famílias são das camadas populares, inclusive cuidando de outras pessoas na esfera de trabalho remunerado, como manicures, barbeiros, faxineiras. Além disso, as crianças ficavam, majoritariamente, na escola em período integral, isto é, frequentavam pela manhã o horário regular obrigatório de aula e no período da tarde participavam da escola integrada, frequentando a instituição por cerca de quase nove horas diárias. Essa dinâmica evidencia como a escola ocupa um lugar central de cuidado e educação das crianças daquela comunidade.

Para compreender as relações de cuidado, é importante analisar quem cuida de quem, como, por que e em quais condições esse trabalho vem sendo realizado. Com base nisso, ao olharmos para o único episódio observado em que foi necessário dar um banho em uma criança, verificamos que foi Deia, trabalhadora da limpeza, que realizou essa ação, embora as entrevistadas tenham indicado que essa atividade era realizada pelas auxiliares de apoio ao educando. Nas palavras de Deia, dar banhos nas crianças para “ajudar” no cotidiano da escola era “só se for um caso de muita precisão” (Entrevista Deia, faxineira, 2022), contudo, essa “precisão” ou “ajuda” também foi descrita por Ale e Fiama na sua trajetória como faxineiras na escola:

Rubia: Quando uma criança precisa de cuidados físicos, um banho, por exemplo, para quem é direcionada essa função lá na escola?

Fiama: Oh, quando eu estava na faxina, vinha até a mim, eu dava banho. Hoje, eu não posso te responder. [...] Eu estou lá na cozinha.

Rubia: Mas, quando você era faxineira, você já chegou a dar banho?

Fiama: Já. Eu dava. Os meninos precisavam de mim. – “Fiama, o menino fez isso.” – “Vou lá.” Eu dava banho. – “Menino precisa de ir no banheiro.” Eu levava no banheiro (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

Entendemos que, se a maioria das adultas participantes da pesquisa são mulheres pardas e pretas, não são todas que desempenhavam as mesmas ações de cuidado na escola. Isto é, o cuidado mais próximo dos corpos das crianças, o “trabalho sujo”, era realizado pelas mulheres do grupo em contextos socioeconômicos mais empobrecidos, com baixa escolaridade, contratadas e desempenhando trabalhos historicamente desvalorizados, como é o caso das trabalhadoras da limpeza e da cozinha. Ao ouvir os relatos dessas mulheres, verificamos que o fato de morarem no bairro, conhecerem a sua dinâmica e, inclusive, em algumas situações, participarem das vivências das crianças na comunidade contribuía para que se responsabilizassem nos seus cuidados na escola, realizando ações que extrapolavam o seu trabalho prescrito. Isso e outros aspectos das ações e sentidos do cuidado na perspectiva das adultas são melhor desenvolvidas no quinto capítulo da tese.

Nesta seção, apresentamos os sujeitos da pesquisa, identificando que as crianças pesquisadas tinham um perfil que condiz com a realidade vivenciada no bairro, em sua maioria foram heteroidentificadas por seus familiares como pardas e tendo acesso a diferentes programas assistenciais. Destacamos ainda que as adultas que trabalhavam na escola como faxineiras, merendeira, porteiro e auxiliares de apoio ao educando eram as que tinham o perfil socioeconômico mais próximo das famílias das crianças. No próximo capítulo, analisamos o primeiro conjunto de dados sobre as relações de cuidado entre crianças e adultas, a partir das suas experiências na escola após um longo período de isolamento social causado pela pandemia.

CAPÍTULO 4 – “OH, SEM BASE! ESSE VÍRUS É COISA DE QUEM NÃO GOSTA DE CRIANÇA!” A ESCOLA, O CUIDADO E A PANDEMIA

A frase que nomeia este capítulo é de *Free Fire*, menino de sete anos de idade que participou da pesquisa em 2021. Nela observamos o seu descontentamento em não poder brincar com as crianças da turma por conta do distanciamento exigido nos protocolos sanitários de prevenção à contaminação por covid-19 nas escolas municipais de Belo Horizonte. Nesta tese, partimos do pressuposto de que, ao pesquisar as relações de cuidado no contexto de crise sanitária, é fundamental compreender o que aconteceu com as crianças e adultas nesse período. Para tanto, na primeira seção, discutimos sobre o fechamento da escola e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na segunda parte, descrevemos o processo de retorno presencial à escola e suas implicações para as experiências das crianças e adultas na instituição. Na última seção do capítulo, analisamos, na perspectiva dos sujeitos, os impactos da pandemia nas relações de cuidado na escola.

4.1 O fechamento da escola e o Ensino Remoto Emergencial

Em Belo Horizonte foi decretado, em março de 2020, o isolamento social como forma de prevenir o contágio por covid-19 na cidade, interrompendo diversas atividades de setores considerados não essenciais e suspendendo, em 19 de março de 2020, as aulas em toda Educação Básica da rede pública de ensino (Belo Horizonte, 2020a). Nesta primeira parte do capítulo, descrevemos esse período e como ocorreu o ERE com a turma do 1º ano na instituição.

Com o fechamento da escola e o início do isolamento social, muitos receios passaram a fazer parte da vida das pessoas, como descrito por Fiana, *o mundo parou*:

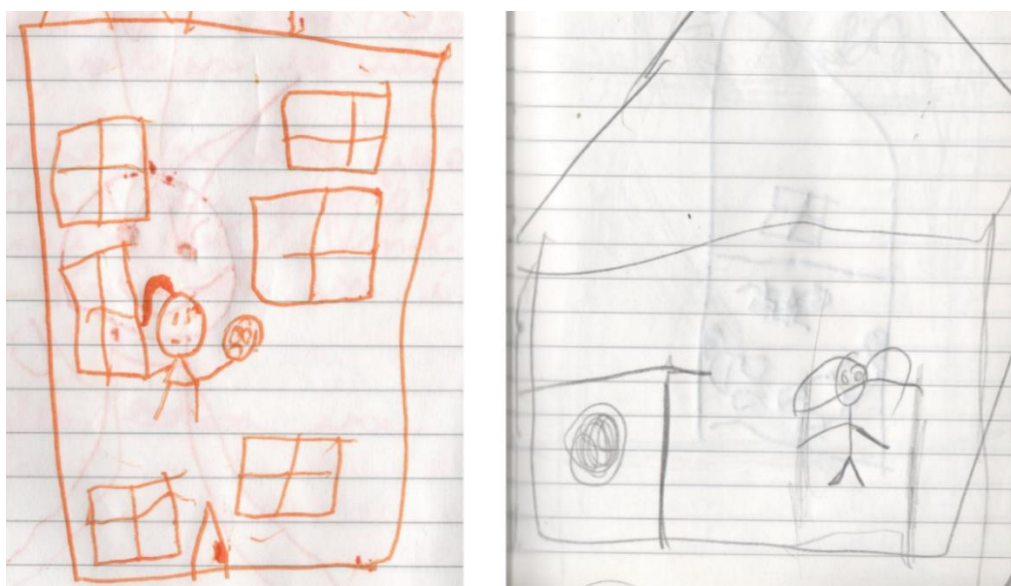
Fiana: Você dava “bom dia” às pessoas, nem abriam a boca. Você ia perguntar as coisas e não te respondiam. Eu pensei: “Por que eu sou preta?” Não, não era. Era porque a doença estava ali, então as pessoas tinham nojo de pegar nos ‘trem’ seu. [...] Quando fechou tudo, você saía na rua não via ninguém. Não tinha quase ônibus para você andar. De noite, você andava na rua, estava deserto. Eu falei: “O mundo parou.” [...] Com 51 anos de vida, tudo que eu passei na vida, a primeira vez que eu vi o mundo parar. O mundo fechar tudo. Eu falei: “Isso ficou na minha história” (Entrevista Fiana, merendeira, 2022).

Ao conversarmos com as crianças sobre como se sentiam em relação à interrupção das aulas, a maioria delas expressou que tinha vontade de voltar a frequentar a escola, sentia saudades das professoras: “da professora, eu senti saudade dela” (Entrevista em grupo, Laura,

2022), dos amigos: “eu senti muita saudade da escola, senti falta dos meus coleguinhas, da Mariana, da Laura” (Entrevista em grupo, Amanda, 2022), das brincadeiras: “eh...eu senti saudade de brincar na escola” (Entrevista em grupo, Pedro, 2022), bem como da alimentação: “senti saudade do arroz e feijão que eu comia, era gostoso!” (Entrevista em grupo, Rafael, 2022). Três crianças relataram ainda o desejo de aprender a ler e a escrever: “eu me senti triste, porque eu amo ir para a escola. Eu só queria ter um tempinho na escola brincando, fazendo um monte de atividades e aprendendo a ler. Meu sonho é aprender a ler” (Entrevista em grupo, Iolanda, 2022).

Nas entrevistas em grupo, o tédio por não fazer nada dentro de casa, o fato de ficarem assistindo à televisão ou dormindo o dia todo também apareceu como motivo de querer retornar à escola. Nas palavras de Homem Aranha: “na minha casa eu andava de um lado para o outro, e eu sentia muita pressa de ir para a nova escola. Tive que esperar muito tempo” (Entrevista em grupo, 2022). Essa era uma questão que também observamos no campo: “eu não fazia nada em casa, desenhei eu e um *pop-it*, eu não tenho um, mas desenhei porque o meu pai falou que ia me dar. Eu ficava parada, parada, eu queria ir para a escola” (Skye, diário de campo, março de 2022); “eu ficava deitado, está vendo? Eu dormia, brincava com meu irmão, assistia televisão, aqui é a televisão e dormia aqui, não fazia nada lá em casa, não tinha quintal, eu queria ir para integrada” (Mc Falcão, diário de campo, abril de 2022). Os desenhos abaixo compõem os relatos de Skye e Mc Falcão:

Figura 11 – Desenhos respectivamente de Skye e Mc Falcão do que faziam em suas casas durante o fechamento da escola



Fonte: Diário de campo (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Com receio do afastamento das crianças e suas famílias da escola e, conseqüentemente, da perda do vínculo com esses sujeitos, antes mesmo que a SMED orientasse, a própria instituição, a partir do trabalho das docentes, iniciou a criação de grupos de *WhatsApp* com as famílias. De acordo com Heloísa (professora), foi um momento em que “estava todo mundo assustado [...] a gente não sabia o que estava acontecendo. Primeiro, fizemos contato com as famílias, saber como estava, se estava todo mundo bem, o que estava passando” (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Após os contatos iniciais, o grupo de professoras, apoiadas pela gestão, considerou que era necessário enviar atividades para as crianças, com o objetivo de que elas não ficassem muito tempo sem contato com tarefas escolares. Conforme demonstramos no capítulo anterior, como nem todas as famílias tinham acesso aos mesmos recursos tecnológicos, a estratégia construída foi: a) organizar o envio de atividades a cada quinze dias pelo *WhatsApp* ou nos *e-mails* das famílias; b) disponibilizar também na escola as atividades impressas. Por conta dos protocolos sanitários, a entrega das tarefas era feita de forma rotativa para evitar aglomeração de pais.

As atividades disponibilizadas eram pensadas não só pela idade e a série em que a criança estava matriculada, como também na sua autonomia, já que existia uma percepção de que as famílias não poderiam substituir o trabalho das docentes. Além disso, a maior parte delas trabalhavam e não teriam condições de acompanhar as crianças. Partindo desse ponto de vista, as docentes do 1º ano decidiram que não seria viável realizar encontros *on-line* com as crianças,

Heloísa: Nós ficamos combinadas no grupo que a gente não iria dar aula *on-line*. Por quê? Principalmente, primeiro ano, são alunos que são muito dependentes [...]. A gente achou melhor ofertar esse material de forma remota, e a família se organizava para fazer esse material num horário que estivesse mais tranquilo. Muitos pais faziam à noite, outros podiam de manhã... Se a gente fizesse essa aula *on-line*, a gente não ia conseguir organizar eles todos no mesmo horário. Porque, para manusear, por exemplo, o celular, às vezes era da avó, ou era da mãe, do pai... E ele saindo para trabalhar, como que ele deixa o celular com o filho para assistir uma aula? E a região também é mais carente, não são todos que têm esse acesso (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Os estudos sobre o Ensino Remoto Emergencial no Brasil mostram que houve disparidades significativas na sua realização entre estados e municípios, bem como entre escolas públicas e privadas, fruto não só das desigualdades sociais e escolares do país, como também da ausência de uma articulação do governo federal na tomada de decisões políticas, sendo que as soluções encontradas pelos gestores públicos nem sempre foram viáveis para todas as famílias (Gatti, 2020). Essa condição levou até mesmo crianças que frequentavam uma mesma rede de ensino a terem experiências distintas de ERE, como foi o caso da escola

Travessias, já que, em outras instituições da RME/BH que atendiam a crianças e famílias com condições socioeconômicas melhores, esses sujeitos conseguiram participar de aulas *on-line* e acessar atividades escolares com maior facilidade.

Observamos, ainda, que uma das dificuldades vivenciadas pela maior parte das crianças e jovens da escola era a total ausência ou a má qualidade de acesso à internet, computador e celular em suas casas. A própria gestão atuou na tentativa de ampliar o acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos: “nós ainda conseguimos alguns aparelhos e a prefeitura forneceu o chip e ficava com esse estudante um tempo e, depois que voltou a aula presencial, eles devolveram” (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022). Além disso, dentro do próprio grupo de adultas entrevistadas, encontramos exemplos do que as famílias passaram nesse período:

Fiama: A minha filha precisava estudar pelo telefone, eu não tinha telefone, eu não tenho internet, não tinha nada. Aí eu fui fazer faxina para poder comprar. [...] Não tinha condições de comprar o computador. Que, até hoje, a gente não tem. Um dia a gente vai ter, em nome de Jesus! [...] Eu penso que afetou as famílias (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

Na pesquisa que realizamos com cerca de 2.021 crianças da Região Metropolitana de BH, verificamos que foram as crianças pretas, pardas e aquelas moradoras de território de alta e média vulnerabilidade social as mais afetadas pela falta de acesso a tecnologias durante o ERE (Silva, I. *et al.*, 2022b). Isso corrobora os dados identificados no campo da pesquisa para esta tese de que as crianças moradoras das periferias tiveram o acesso à escola marcado pelas desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Conforme as pesquisas com famílias das classes populares evidenciam, sobretudo as mães, buscam estratégias próprias para dar apoio à escolarização dos seus filhos (Silva, I. *et al.*, 2022b). Esse é o caso de Fiama (merendeira) mencionada anteriormente que, mesmo sem condições financeiras, mobilizou-se para encontrar recursos para que sua filha pudesse ter acesso à escola. Na sua fala, percebemos também a tristeza causada pelas dificuldades vivenciadas na pandemia: “afetou demais. (Machucou) muito.” Nossa! Para mim, eu falando da minha vida, dos estudos da minha menina, abalou muito, demais (Entrevista Fiama, merendeira, 2022). Na pesquisa de Dias (2023) com mães que cumpriam múltiplas jornadas de trabalho e, simultaneamente, eram as responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos, as mães expõem que a pandemia foi um período complexo em suas vidas, que se viam como Fiama, sobrecarregadas e, principalmente, sentindo-se culpadas porque reconheciam que não conseguiam atender a todas as necessidades das suas filhas e filhos.

Não foram só as crianças e famílias que se viram numa situação complexa de acesso à escola. As docentes indicaram que, por conta do ERE, foi necessário conhecer e usar ferramentas tecnológicas das quais não tinham conhecimento, além de investirem recursos próprios na compra de celulares, computadores e pacotes de internet. Para Lílían, foi preciso um tempo de compreensão de como funcionavam as relações entre as próprias profissionais da escola e destas com as crianças e famílias.

Lílían: “Como que eu ajo nesse espaço de interação aqui?” Então, era delicado demais. Porque, na cabeça de alguns pais, nós não estávamos trabalhando. Mas a gente recebia demanda de manhã, de tarde, de noite. Tinha professora que recebia demanda de madrugada. Às vezes, o aluno estava com saudade, ligava quatro horas da manhã. Então, foi um período assim muito difícil (Entrevista Lílían, coordenadora pedagógica, 2022).

Entendemos que houve uma certa “invasão” do espaço público, que era a escola, no espaço privado das casas das professoras e crianças, sendo necessário construir novas regras de socialização. Somadas a essa questão, a dificuldade com o uso dos recursos tecnológicos e a alta demanda de trabalho, as docentes descreveram uma intensificação do seu trabalho no período: “eu percebo que eu ficava na frente do computador a manhã inteira e, depois, eu ficava no telefone a tarde inteira, foi exaustivo para mim, eu sinto que eu trabalhava o dia inteiro” (Entrevista Lílían, coordenadora pedagógica, 2022).

Os dados da pesquisa sobre trabalho docente na pandemia com professoras de escolas públicas de todo o país corroboram essa análise (Saraiva; Nonato; Braga, 2021). Tanto porque o ambiente da casa, antes destinado à convivência familiar e ao descanso, tornou-se ambiente de ensino e aprendizagem escolar, quanto porque a maioria das professoras exerciam jornadas duplas e triplas de trabalho, isto é, além do trabalho na escola, realizavam trabalho doméstico e de cuidado em suas casas. Logo, o cansaço delas não foi uma situação vivenciada apenas na pesquisa, mas uma condição docente na pandemia, já que os estudos mostram que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental perceberam um aumento significativo na carga horária de trabalho nesse período (Saraiva; Nonato; Braga, 2021).

Embora as professoras tenham expressado dificuldades, cansaço e receio com o fechamento da escola e seus impactos, elas identificaram também que a instituição conseguiu oportunizar momentos de trocas entre elas, ressaltando a importância do trabalho coletivo e das formações em serviço oferecidas ao grupo, o que não ocorria com tanta frequência antes da pandemia.

Lílían: Foi o momento também que a gente conseguiu acolher algumas demandas dos grupos. Porque elas sempre falavam assim: “A gente tem tão

pouco tempo dentro da escola para compartilhar prática com as colegas.” E aí foi um momento que nós usamos muito nesse sentido. Foi um período de muito estudo (Entrevista Lílían, coordenadora pedagógica, 2022).

Heloísa: Eu saí caçando tudo o que você imaginar de tutorial, cursos que tinha... algumas faculdades, às vezes, ofereciam, essas formações pequenininhas, eu fui pegando para poder ficar por dentro de como que funcionava. Mas foi bom. Eu achei que foi muito aprendizado, conheci muitas coisas novas. Foi uma boa oportunidade de ter contato com coisas novas e tirar a gente daquela zona de conforto (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Durante a pandemia, em que pese o fato de o cuidado ter tomado centralidade no debate público, mesmo com o aumento da visibilidade das práticas de cuidado, poucas foram as ações concretas para a valorização e a devida remuneração daquelas que realizam esse trabalho (Blanc; Laugier; Molinier, 2020). Assim, o cuidado pareceu viver um paradoxo: ao mesmo tempo em que se reafirmava a sua relevância, por exemplo, em situações que as pessoas aplaudiam as profissionais da saúde, as trabalhadoras do cuidado, sobretudo as mulheres e grupos subalternizados, permaneciam, de modo geral, invisíveis e com baixa remuneração (Blanc; Laugier; Molinier, 2020).

Esse paradoxo também parece ser vivido em alguma medida na educação, já que, apesar de as professoras serem também aplaudidas pelos esforços exercidos na pandemia, muitas tiveram suas extensões de jornadas³¹ e vale-alimentação cortados pela PBH, o que acarretou dificuldade financeira e um aumento do trabalho para as outras profissionais da escola, especialmente a gestão que se viu tendo que coordenar as docentes e, simultaneamente, trabalhar como professoras regentes de turmas.

Os cortes não afetaram só as professoras. Segundo dados³² do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH) após abril de 2020, as trabalhadoras terceirizadas contratadas pela Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS) que atuavam como faxineiras, merendeiras, auxiliares de apoio ao educando, entre outras funções, tiveram cortes no ticket alimentação. Essa foi uma situação vivenciada por algumas adultas da pesquisa:

Júlio: O ticket, ele é uma ajuda muito boa. Aí foi cortado. Só que teve, eu não sei se você lembra, o programa de cesta básica da prefeitura... Como a gente tem o CadÚnico, ajudou bastante. Porque, nessa parte de alimentação, a MGS,

³¹Sobre os cortes ver:

<https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2020/07/professores-municipais-denunciam-cortes-de-sal%C3%A1rios-e-do-vale>. Acesso em: 5 abr. 2023.

³² Sobre o corte do ticket alimentação das trabalhadoras da educação e a mobilização da categoria: <https://sindrede.org.br/de-suas-casas-trabalhadores-terceirizados-se-mobilizam-pelo-ticket-alimentacao/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

ela não deu um apoio, igual muitas empresas acabaram ajudando; independente de dar o salário, ela tinha uma parte de alimentação. [...] Você imagina uma pessoa que é assalariado, tem criança em casa e dependia só daquele salário ali e tirou o ticket. Isso dá um rombo (Entrevista Júlio, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Fiama: Quando a gente parou, teve que ficar em casa, foi um pesadelo. Porque, você tem conta, fala para ficar em casa, eles não vão te pagar... Aí começa (a cabeça a ficar) uma loucura. Eu arrumei uns bicos para fazer faxina, porque o salário não dava. Porque corta o ticket, quando você está em casa...recebe só o salário. [...] Eu falei: “Nossa, meu Deus, me ajuda.” Foi um ano e tanto, e eu naquela luta (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

As investigações no Brasil sobre a crise sanitária e humanitária apresentam que a pandemia teve efeitos profundos no mercado de trabalho, no entanto, esses efeitos não afetaram homens e mulheres na mesma intensidade. Isso porque as maiores consequências das restrições ocorreram com as mulheres, sobretudo com as trabalhadoras domésticas e de cuidado, o que ampliou as desigualdades de gênero e raciais já existentes (Matias; Araújo, 2023). Além disso, os estudos com moradoras(es) de periferias brasileiras durante a pandemia mostram que, assim como Fiama (merendeira) conta: “mas as contas, uma menina pequena para você sustentar, e o pai dela era doente em casa, aí eu fiquei naquela luta”, as mulheres desses territórios foram as mais sobrecarregadas, encontrando, no trabalho informal doméstico e de cuidado pago, uma “saída” para a crise experimentada no período (Sousa; Domingues; Cunha, 2021; Camilo; Yagiu; Silva, 2023).

Embora a pandemia tenha sido um evento global, ela não foi vivenciada e sentida da mesma maneira nos corpos e territórios. Nas periferias do Brasil, a ausência de emprego e renda impactaram diretamente as condições de vida, fazendo com que os discursos: “fiquem em casa” e “façam isolamento social” fossem ineficientes, visto que esses sujeitos, em especial as mulheres, precisaram buscar alternativas fora de suas residências para sobreviver (Sousa; Domingues; Cunha, 2021; Camilo; Yagiu; Silva, 2023). Observamos ainda no relato de Fiama: “fui fazer faxina. Fazer faxina sem correr risco de machucar. Porque, se soubesse que você estava fazendo faxina, brigava com você. Tinha que fazer faxina escondido”, mostrando que a merendeira reconhecia um dos problemas que permeou a opinião pública na época, isto é, de que os moradores das periferias eram negligentes e que adotavam ações irresponsáveis, visto que não cumpriam o isolamento social e transitavam pela cidade no transporte público (Sousa; Domingues; Cunha, 2021).

Logo, trabalhar escondido, como fala a merendeira, não ocorria porque ela ia contra as medidas sanitárias, mas porque o sustento da sua família dependia totalmente do seu trabalho. Nesse sentido, concordamos com as análises de Sousa, Domingues e Cunha (2021, p. 123) que

expõem que os protocolos sanitários “não devem ser vistos como uma prescrição médica que funciona em todo e qualquer lugar, mas pensada em relação aos problemas estruturais e soluções locais para atuar nos impactos da pandemia nestas localidades”.

Nesta seção, observamos que o fechamento da escola impactou o acesso das crianças à educação, já que dependiam de recursos tecnológicos ou do acompanhamento das famílias para manterem o contato com a instituição. Esse acesso foi permeado pelas desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade brasileira, reforçando que, mesmo dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos (Carvalho, 2015; Silva, I. *et al.*, 2022b). Em relação às docentes, percebemos um aumento do seu cansaço, vez que elas precisaram se adaptar a uma nova maneira de trabalhar e dedicavam longos períodos do dia às atividades docentes, indicando uma intensificação e precarização do trabalho no período (Saraiva; Nonato; Braga, 2021).

O fechamento da escola impactou também a renda das adultas que trabalhavam na instituição. As que mais sentiram seus efeitos perversos foram aquelas que já viviam com baixos salários e contratos terceirizados, como é o caso das faxineiras, merendeiras, porteiros e auxiliares de apoio ao educando, que precisaram buscar meios para sobreviver no período. Essas situações reforçam o que os estudos do cuidado indicam de que esses trabalhos são precarizados em nossa sociedade, sendo assim, “o que mais importa para nossa vida cotidiana, o que a torna possível [...] é na verdade o que menos importa na escala de valores que coletivamente validamos” (Blanc; Laugier; Molinier, 2020, p. 6). Na próxima seção, descrevemos o retorno presencial desses sujeitos à escola.

4.2 “O novo normal”: o retorno presencial à escola

O período de retorno presencial das crianças e adultas às escolas públicas municipais em Belo Horizonte foi marcado por tensões que envolviam a defesa dos direitos das crianças à frequência às escolas e também críticas às condições desse retorno, bem como aos atrasos na vacinação da população, especialmente das trabalhadoras da educação e das crianças. A PBH convocou primeiro, para retornar à escola, a Educação Infantil, em 26 de abril de 2021. Em 21 de junho, o Ensino Fundamental foi autorizado a voltar presencialmente às instituições municipais (Belo Horizonte, 2021c). Nesta parte do capítulo, discutimos esse processo, evidenciando os impactos que a organização da escola acarretou às experiências das crianças e adultas.

O que regulamentou toda a estrutura da instituição no período foram os protocolos sanitários construídos pela Secretaria Municipal de Saúde e publicados em 24 de abril de 2021, pela portaria SMSA/SUS-BH nº 0179/2021. Como expõe Dumont-Pena³³ (2021), protocolos sanitários são instrumentos de comunicação de natureza técnica, organizacional, como também política que comunicam um saber-fazer de determinado assunto e precisam fazer sentido para os sujeitos que irão utilizá-los. Assim, é relevante que sejam construídos levando em consideração as evidências científicas, os materiais, os recursos e o contexto social dos sujeitos que irão colocá-los em prática.

No caso da portaria SMSA/SUS-BH nº 0179/2021, observamos que era um documento composto por 15 itens que traziam normativas desde o acesso à entrada e saída dos sujeitos, a rotina escolar das turmas, as refeições oferecidas, a limpeza dos espaços, o uso das áreas comuns, transporte escolar, o trabalho das professoras, a conduta em casos suspeitos, entre outros aspectos (Belo Horizonte, 2021d). Por conta dessa portaria, as turmas passaram a ser chamadas de “bolhas”, tendo, no máximo, 12 crianças na sala, com distanciamento de 2m, não sendo permitida a entrada das famílias ou qualquer pessoa externa que não fosse da instituição na escola. As crianças não podiam trazer alimentação nem materiais escolares de suas casas, sendo recomendado que não repetissem roupas ao irem à escola. A frequência era de, no máximo, três dias na semana e com horário reduzido (Belo Horizonte, 2021d).

Por conta do cenário de restrição e o fato de que nem todas as crianças e adultas estavam vacinadas, o período entre junho a outubro de 2021 foi, para a professora, o mais desafiador de trabalho.

Heloísa: Quando voltamos, teve aquela organização por grupos, chamadas “bolhas”. A primeira orientação que tivemos foi de atender àquelas crianças que tinham mais dificuldades em acessar as redes sociais e que não tivessem comorbidades. Eram bolhas de seis alunos, vinham duas vezes na semana; intercalava essas bolhas, para os alunos não encontrarem. E a gente ficava só na sala, recluso na sala, não tinha contato com as outras turmas durante a escola. Então, o recreio era separado, não tinha atividade lá fora, era só dentro de sala, máscara, *face shield*, álcool em gel, tinha que ter o distanciamento, a sala foi demarcada, que a criança tinha que ficar só dentro daquele espaço ali (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Com a melhora dos indicadores que acompanhavam a pandemia na cidade e o avanço da vacinação, foi publicada, em 18 de outubro de 2021, a portaria SMSA/SUS-BH nº 0539/2021 (Belo Horizonte, 2021e). Essa portaria revogou a anterior e alterou novamente a organização

³³ Fala realizada no seminário: “Diálogos entre saúde e educação: Protocolos e realidades” no dia 27 de julho de 2021. Sobre o evento acessar: https://www.youtube.com/watch?v=jK7jDq9jDIA&ab_channel=NEPEIUFMG. Acesso em: 20 ago. 2021.

da escola, o distanciamento passou a ser de 1m, indicando evitar a entrada das famílias e pessoas externas na escola e não mais proibida como anteriormente, as turmas continuaram a ser consideradas “bolhas”, sendo proibido o contato com outras “bolhas”. No entanto, as turmas passaram a receber a capacidade normal de crianças, desde que respeitado o distanciamento, tendo a frequência à escola se ampliado para os cinco dias da semana.

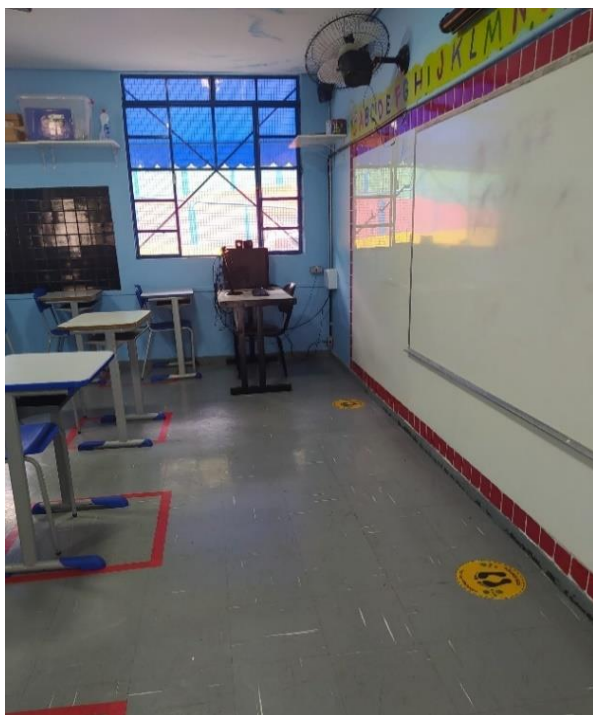
Foi nesse contexto que iniciamos o campo. Ao frequentar a escola, chamou a atenção a demarcação de todos os espaços com a indicação do distanciamento exigido, além dos diferentes cartazes sobre o uso obrigatório das máscaras, álcool em gel, incentivando a vacinação e a explicação dos sintomas da covid-19. Segundo a vice-diretora, a organização dos espaços da instituição só foi possível pelo trabalho coletivo das profissionais para adequar o lugar aos protocolos: “nossa equipe ajudou muito, para fazer as marcações, fizemos um trabalho de conscientização; espalhamos os cartazes pela escola, marcação de sala por sala, foi toda uma força tarefa dos funcionários para preparar a escola” (Entrevista Isabela, vice-diretora, 2022). As figuras a seguir mostram como eram as marcações dentro da sala de aula, nos espaços de entrada e saída das crianças, bem como nos espaços externos:

Figura 12 – Porta de entrada e sala de aula da turma participante da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Figura 13 – Delimitação do espaço em que a professora deveria se posicionar na sala para dar aula e manter o distanciamento das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Figura 14 – Entrada externa da escola com marcações do distanciamento entre as crianças antes de entrar na escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Figura 15 – Marcações nos espaços externos indicando o distanciamento que as crianças deveriam utilizar para se sentarem nos bancos e arquibancadas



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Figura 16 – Entrada interna da escola com marcações do distanciamento entre as crianças na fila e pias disponíveis para limpeza das mãos



Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Além das marcações de distanciamento, observamos que a dinâmica de uso dos tempos e espaços na escola era muito rígida, já que não poderia ter encontros entre as “bolhas”. Na fala

da coordenadora, verificamos a complexidade da nova dinâmica de organização dos tempos, espaços e da circulação dos sujeitos na instituição:

Lílian: O espaço da turma ficou mais condicionado à sala de aula. As turmas do 1º, eles tinham momento de uso do parquinho. Mas era só aquele grupinho que ia, no horário X. Não podia muito aquela questão de: “Ah, eu vou ver se lá está vazio.” Era naquele dia e naquele horário. Se aconteceu algo que a professora não pôde ir, ou que ela optou, naquele momento, em não usar aquele espaço X ou Y, ela não poderia também em outro. Por quê? No deslocamento, eu ia encontrar com outra turma. Então, isso era sempre muito lembrado. Os horários, nós tínhamos pulseirinhas com cores, que ajudava quem estava na portaria para saber se aquele estudante, ele deveria ir naquele dia e se ele deveria estar entrando naquele horário. Foi feito um cronograma de qual espaço a turma X ia usar para se deslocar pela escola, para usar o banheiro. Algumas ficavam usando o refeitório, outras, no momento do lanche, era sala de aula, mas quem lanchou na sala de aula, para onde que ia no momento que fosse fazer a limpeza da sala? Tudo isso foi muito planejado, para não ter esse encontro de turmas nos mesmos lugares. E o que a gente chamou de bolhas e microbolhas, não ficar cruzando aqui dentro da escola (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022).

Outra questão verificada foi o fato de que, apesar de as normativas recomendarem a realização de aulas e atividades ao ar livre, quando se trata especificamente do uso dos parquinhos nas escolas municipais da prefeitura, a portaria SMSA/SUS-BH nº 0179/2021, entre julho a outubro de 2021, indicava que a utilização desse espaço pelas crianças de 3 a 8 anos de idade era de, no máximo, 30 minutos diários (Belo Horizonte, 2021d). Já na portaria SMSA/SUS-BH nº 0539/2021, que organizou o trabalho entre outubro de 2021 a abril de 2022, o parquinho passou a ser liberado para todas as idades e sem restrição de tempo.

Ao acompanhar as crianças, identificamos que as indicações da primeira portaria eram as que regulavam o uso dos tempos e espaços externos na instituição. Isso chamou atenção, já que os estudos sobre o retorno das crianças à escola ressaltaram a importância dos espaços externos como forma de favorecer não só o distanciamento das crianças e evitar o uso contínuo dos espaços fechados, mas também a possibilidade de utilizar esses ambientes, bem como parques e praças da cidade como espaços educativos, de cuidado e aprendizagem (Campos *et al.*, 2020).

No campo ainda era comum ouvi-las questionando o pouco tempo que tinham de recreio: “ah, não! Não dá para fazer nada, quando eu chuto a bola, já acabou, eu respiro e o recreio acaba!” (Lucas, diário de campo, novembro de 2021). Além da sensação de estarem sempre em sala, as crianças destacaram as restrições nas brincadeiras e interações causadas pela pandemia:

Lucas perguntou do que eles poderiam brincar na sala. Heloísa lembrou que muitas brincadeiras não poderiam acontecer, já que não poderia ficar várias crianças juntas. Geovana: “isso é só quando não ter o coronavírus”. Samuel: “Esse coronavírus só veio para avacalhar as brincadeiras das crianças”. *Free Fire*: “é só sala, não pode brincar de corre cutia porque não pode dar as mãos, não pode abraçar. Oh, sem base! Esse vírus é coisa de quem não gosta de criança!”. Todos riram e Samuel respondeu: “Tem que brincar do que dá né, *Free Fire*?” (Diário de campo, novembro de 2021).

Vanessa bateu a bola perto de Geovana e a bola encostou no pé da amiga, olhou para ela e disse: “Geovana, quer brincar? É brincadeira longe, é assim, eu jogo para você a bola e você joga para mim, não é aglomerar não, eu juro!” (Diário de campo, novembro de 2021).

A ausência da frequência à escola integrada e a sensação de “não poder fazer nada” também perpassaram os relatos das crianças:

No almoço os meninos conversavam sobre a escola integrada, Lucas: “ano que vem nós vamos estar na integrada, nós vamos passear, vai ter clube, não vai ter corona”. América balança a cabeça consentindo, Samuel respondeu: “não vai ter corona e só coisa boa na escola, vou entrar na integrada” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Chegamos na portaria e me sentei no banco, ao lado estavam Léo e América. Léo perguntou: “o que você tanto escreve na sua caderneta?” América respondeu: “que caderneta o quê, é caderno. Você não estava na aula? Ela já falou, ela escreve o que nós faz, escreve sobre nós. A pesquisa tá indo bem, Rubia?” Respondi que sim e que em breve faremos mais coisas juntos. Léo: “se o corona deixar. O corona não deixa a gente fazer nada aqui. Você reparou? Coloca aí na caderneta para as pessoas saberem” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Suas narrativas mostram dois aspectos, o primeiro deles é a frase de Léo: “o corona não deixa a gente fazer nada aqui. Você reparou? Coloca aí na caderneta para as pessoas saberem”. O pedido do menino reforça uma das necessidades das crianças: a de serem ouvidas e terem canais de expressão das suas experiências no cotidiano, especialmente na pandemia. Embora tenham sido um dos grupos mais afetados por ela, em geral, as crianças permaneceram ausentes dos debates públicos, mesmo quando seu cotidiano foi duramente afetado pelo fechamento da escola. Isso demonstra que as crianças permanecem às margens da vida pública, mesmo quando se trata da instituição social destinada à sua educação, cuidado e socialização (Silva, I. *et al.*, 2022b).

O segundo aspecto relaciona-se com a própria prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental. As pesquisas que investigam a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apresentam que essa passagem exige desses sujeitos uma grande adaptação. Isso porque, na maior parte das vezes, elas vivenciam práticas opostas nesses

ambientes, como o fato de o brincar e o brinquedo, que são tão relevantes na Educação Infantil, passam a ter um lugar secundarizado no Ensino Fundamental, existindo uma tensão entre o desejo das crianças de brincar e a ênfase em atividades repetitivas, de treino de escrita, leitura e números (Neves, 2010).

Observamos, assim, que os impactos nas crianças recém-chegadas no Ensino Fundamental foram ampliados no retorno presencial, visto que o protocolo sanitário, ao restringir apenas 30 minutos diários do uso dos parquinhos e áreas externas da escola pelas crianças, levou à situação de que, se, antes, estavam confinadas em espaços privados, como nas casas e apartamentos, foram levadas ao “isolamento” em alguma medida nas salas de aulas. Essa não foi uma experiência vivenciada apenas nesse grupo, vez que outras pesquisas com crianças, como uma que foi realizada em uma escola pública de São Paulo e outra em escolas particulares do Rio Grande do Sul, endossam que o retorno presencial às escolas na pandemia impactou o acesso, a permanência e a mobilidade das crianças nos espaços externos da escola (Chicarelli, 2023; Pacheco, 2023). Observou-se que elas ficavam a maior parte do tempo em sala de aula (Chicarelli, 2023). Esses dados nos fazem refletir se os direitos das crianças de brincar, participar, experimentar, explorar e estar em contato com a natureza foram garantidos nesse período.

Além dos efeitos sentidos pelas crianças, o retorno presencial não encerrou o ERE, visto que a instituição precisava trabalhar com as crianças e profissionais que retornaram e com aquelas que ficaram em suas casas, seja porque as famílias não se sentiam seguras para enviar suas(seus) filhas(os) ou porque as crianças e/ou docentes faziam parte do grupo de risco para o agravamento da covid-19:

Lílian: O impacto que eu senti é que eu achava que ia melhorar e piorou um tiquinho. Por quê? Eu voltei com todas as dinâmicas que eu já tinha de atendimento a pais, a estudante, a professor [...]. E eu tinha que atender essa demanda de quem estava no presencial e de quem estava em casa. Era muito difícil, porque às vezes a gente sentia que falhava. Porque um recado ou outro que eu não consegui ligar para a pessoa que estava lá atuando em casa, eu ficava assim: “Meu Deus do Céu, o meu grupo está sem receber informação, como que eu vou fazer?” [...] Estava duplamente exaustivo e duplamente angustiante (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022).

A volta ao presencial e a continuidade do ERE, o que algumas pesquisadoras nomearam como “formato híbrido” de educação, trouxeram novas demandas para o trabalho docente. As professoras precisavam trabalhar com dois grupos (o que ficou em casa e o que retornou à escola) em tempos, espaços e processos educativos distintos, o que gerou intensificação do

trabalho e ampliação do cansaço que já vinha ocorrendo no modelo remoto (Saraiva; Nonato; Braga, 2021).

Outro impacto narrado por todas as adultas foi em relação à aprendizagem escolar. Elas compartilhavam da percepção de que as crianças retornaram à escola com dificuldade no processo de aquisição da leitura e escrita.

Isabela: O principal foram os meninos que não frequentaram a escola. A Educação Infantil, crianças na fase de alfabetização, estavam no 1º e 2º ano, ainda não tinham completado o período de alfabetização, ficaram sem escola, o que levou a muitas crianças não alfabetizadas no 4º e 5º ano (Entrevista Isabela, vice-diretora, 2022).

Deia: Eu acho que elas ficaram muito atrasadas. Inclusive a minha neta. Está custando a recuperar, aprender (Entrevista Deia, faxineira, 2022).

Essa sensação é corroborada com uma revisão em estudos internacionais sobre os impactos do isolamento social na aprendizagem escolar pelas crianças, que mostram que a interrupção das aulas produziu uma lacuna na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. No entanto, a ausência da escola afetou de maneira mais profunda as crianças de baixa renda, porque elas tiveram mais dificuldade na continuidade do processo educacional, além do acesso aos recursos tecnológicos serem mais escassos ou reduzidos, o que atingiu diretamente o tempo disponível para estudo. A ausência da escola prejudicou também a alimentação, agravando as situações de pobreza e fome (Barbosa; Anjos; Anzoni, 2022).

A noção de que a pandemia impactou na sua aprendizagem também esteve presente nas conversas com as crianças, especialmente aquelas acompanhadas em 2021:

Lucas perguntou: “quem passou de ano? Se a gente passar de ano, vai para qual ano?” Heloísa respondeu que eles iriam para o 2º ano. Lucas: “se eu pudesse, eu iria para o 3º ano, já ia direto para o 3º”. Samuel: “você nem sabe se passou de ano, nem sabe se aprendeu e tá falando de ir para o 3º. Lá escreve o quadro todo, de letra cursiva, eu não quero”. Léo: “não sei se vão passar a gente de ano, porque minha mãe falou que nós estudamos um tempo em casa, essa pandemia avacalhou o 1º ano”. Samuel: “estou nem aí, vão ter que me passar, eu não sou culpado, vou para o 2º ano. Não foi ontem que eu escrevi CAXIXI, sozinho? Escrevi sozinho (dando um pulo na cadeira)”. Heloísa: “foi mesmo, escreveu direitinho”. Léo: “Eu sei escrever umas palavras, não estou sabendo ler, foi o corona, professora”, Heloísa: “Calma, Léo! Vocês estão aprendendo, tem que ter paciência” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Nessa cena, Samuel descreve não ter culpa do que aconteceu em relação aos seus estudos e Léo responsabiliza “o corona” por não ter aprendido a ler ainda. Em outra pesquisa com crianças da Região Metropolitana de BH durante a pandemia, também identificamos que

38% delas se preocupavam com a perda ou o esquecimento daquilo que aprenderam na escola após o seu fechamento (Silva, I. *et al.*, 2022b).

Nesta parte do capítulo, discutimos sobre o processo de retorno das crianças e adultas à escola de Ensino Fundamental. Apresentamos que esse momento foi direcionado e organizado pelos protocolos sanitários de prevenção da contaminação por covid-19 construídos pela Secretaria Municipal de Saúde, bem como a instituição precisou manter o “ensino híbrido”. Essas duas condições geraram impactos nas adultas que precisaram se preocupar com o processo educativo em tempos e espaços distintos, além de organizar e manter a escola funcionando a partir de protocolos que mudaram substancialmente a dinâmica da instituição. Discutimos também que a forma com que a escola foi organizada gerou impactos na experiência das crianças, como no uso/tempo nos espaços externos, fazendo com que elas ficassem longos períodos “isoladas” na sala de aula. Na seção subsequente, analisamos os efeitos da pandemia nas relações de cuidado na instituição.

4.3 Os impactos da pandemia nas relações de cuidado na escola

Como apresentamos na seção anterior, o retorno à escola no período pandêmico foi estruturado a partir de protocolos sanitários que organizaram e regularam as ações das crianças e adultas. O foco nesta parte final do capítulo são as relações de cuidado nesse contexto, compreendendo, na perspectiva dos sujeitos, como o cuidado de si, dos outros e dos espaços na instituição foram impactados pela pandemia.

4.3.1 “*Eu tinha medo de pegar o vírus e morrer*”: as emoções no retorno à instituição

Nesta subseção, analisamos as emoções e os sentimentos das crianças e adultas ao frequentar a escola na pandemia, o que acarretou preocupações sobre o cuidado de si e de seus familiares.

Nessa direção, como abordado no início do capítulo, as crianças tinham saudade, desejo de brincar, “fazer coisas” e construir novas amizades quando voltassem à escola. Essas vontades se misturavam com o receio de iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, não só porque frequentariam uma nova escola, com novas regras e colegas, mas também porque tinham medo de que a pandemia não acabasse, como relatado por Amanda:

Conversei com Amanda sobre como ela se sentiu no começo do ano na escola, a menina disse: “Eu senti medo de não ser legal, que não ia ter amigos, que ninguém ia gostar de mim, eu fiquei preocupada com o corona. Que nunca mais fosse acabar, que ficasse assim para sempre. Uma amiga da minha mãe foi lá em casa e trouxe uma máscara para mim e para minha mãe, eu pensei que não fosse acabar nunca, eu chorei viu!” (Diário de campo, março de 2022).

Além disso, algumas crianças narraram: “eu tinha medo de pegar o vírus e morrer” (Iolanda, diário de campo, março de 2022); “eu ficava pensando que iria morrer, se pegasse, eu fiquei com muito medo de morrer e ficar sem minha irmã, minha mãe e avó” (Bruna, diário de campo, abril de 2022). Embora elas também expressassem alegrias em frequentar a escola, suas falas mostram tristezas, medo do seu próprio adoecimento e incertezas sobre o fim da pandemia, indicando que as crianças compreendem de maneira singular o que vivem, não estando apartadas dos acontecimentos e da gravidade do período. Esses sentimentos também emergem em outras pesquisas que ouviram crianças em diferentes cidades do Brasil, o que corrobora que o medo e a tristeza foram sentimentos presentes nas experiências das crianças no contexto de crise sanitária (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Folino *et al.*, 2021; Silva, I. *et al.*, 2022b; Fernandes; Diaz, 2022; Tognetta *et al.*, 2022; Silva, Moraes; Wiggers, 2023; Camargo; Fernandes, 2023; Silva; Fernandes; Carrano, 2023).

Verificamos que elas também se preocupavam com o adoecimento e a morte de suas avós, mães, irmãos, tias e pais, como o caso abaixo:

Caio tirou a máscara para beber água. Geovana chegou perto da mesa do menino. Caio: “sai de perto de mim, parece que você não sabe que não pode chegar perto de quem está sem máscara”. Geovana pediu para beber água na garrafa do menino. Caio ficou vermelho e disse: “em que mundo você vive? Não pode beber na minha garrafa, parece que não sabe do coronavírus! Professora, ela quer beber a minha água, está aglomerando na minha mesa. Eu não posso vir à escola desse jeito, porque se eu pegar coronavírus...” O menino começou a chorar. A professora pediu que Geovana se afastasse do colega, sugeriu que o menino saísse da sala para beber água e ter distanciamento das outras crianças para se sentir melhor (Diário de campo, dezembro de 2021).

Ao conversar com Caio sobre como se sentia ao retornar para a escola, ele explicou que não tinha vontade de frequentar a aula, porque sentia medo de adoecer e contaminar a sua avó, que era idosa e fazia parte do grupo de risco para o agravamento da doença. Heitor também demonstrou preocupação e não estar bem ao relatar a ida de seus familiares ao hospital:

Heitor chegou à sala e disse: “hoje eu não estou bem, minha tia caiu no banheiro lá de casa, bateu a cabeça e machucou.” Heloísa respondeu: “Nossa, Heitor! Alguém levou ela ao hospital?” Heitor: “Minha mãe foi levar, eu estou atrasado por isso, mas sabe o que eu fiquei pensando? E se ela pegar covid no hospital? Ela vai morrer!” E começou a chorar copiosamente. Heloísa se

aproximou do menino colocou as mãos em seu ombro como se tentasse reconfortá-lo e disse: “Ah... fique tranquilo! Ela vai ao hospital para melhorar, não se preocupe, respire, porque ela foi no lugar certo, onde ela pode ter ajuda das pessoas” (Diário de campo, novembro de 2021).

As falas dos meninos reforçam resultados de outros estudos de que as crianças se apropriavam das informações sanitárias que circulavam no seu cotidiano tendo conhecimento sobre os grupos de riscos, por exemplo, quando se preocupavam com suas avós e avôs, além de identificarem que alguns espaços ofereciam mais riscos que outros, como o hospital (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Folino *et al.*, 2021). O fato de terem medo do adoecimento e da morte de seus familiares evidencia a presença de uma solidariedade intergeracional, isto é, de que as crianças não se preocupavam apenas com elas mesmas, expressando preocupações, empatia e cuidado com outros membros da família (Silva, I. *et al.*, 2022b; Silva; Fernandes; Carrano, 2023).

Não eram só as crianças que demonstravam estar receosas com a frequência à escola num período marcado pela falta de vacinação, aumento dos casos e mortes pela covid-19. Heloísa (professora) compartilhava com elas algumas de suas incertezas:

Heloísa: No primeiro momento, eu te confesso que eu voltei, mas com medo. Por quê? Professora referência, eu ia ficar mais tempo com os meninos em sala, não podia ter outros professores para rodar na turma, eu não estava vacinada... Então, com medo. [...] Eu fiquei muito preocupada, principalmente, dentro do transporte público. Porque, como eu venho de ônibus, pegar ônibus muito cheio. Dentro do ônibus já passava álcool em gel. Já chegava em casa, já lavava a mão, bem mesmo, e passava o álcool de novo. [...] Foi um pouco assustador, a gente meio que voltou na linha de frente; quando deu o *boom* do vírus, a gente teve que voltar. Se eu pudesse, eu tinha jogado um pouquinho mais para frente essa volta. Mas, como a gente foi obrigado a voltar, não foi uma escolha, então, a gente retornou (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Entendemos que a pandemia produziu efeitos sobre as subjetividades de crianças e adultas, como narra Heloísa ao ter medo da contaminação por covid-19, seja por não estar vacinada, utilizar transporte público ou por ficar mais tempo com as crianças dentro da sala. Lavar constantemente as mãos, usar álcool em gel em tudo são ações de cuidado de si que se misturaram às tristezas, medos, sensações e lágrimas que indicam que a crise sanitária, econômica e humanitária, vivenciada na pandemia, também foi uma crise sentimental. Isto é, não uma crise de sentimentos individualistas, mas um momento em que diferentes grupos sociais tiveram seus sentimentos e sensibilidades alteradas, (re)construindo outras sentimentalidades (Lima, 2022).

As adultas e adultos da escola expressaram ainda que era necessário primeiro se proteger para, assim, proteger as crianças. Nas palavras de Júlio (auxiliar de apoio ao educando): “a gente lidar diretamente com criança, o cuidado tem que ser maior, tanto para preservar a gente, como a própria criança” (Entrevista Júlio, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Esse cuidado maior, ou como Heloísa e Júlio expõem “proteção maior”, “estar sempre em alerta”, “dar o exemplo em tudo”, trouxe uma carga a mais de responsabilidade no trabalho cotidiano. Investigações com professoras de diferentes etapas da Educação Básica no Brasil e Moçambique mostram que, embora haja especificidades do lugar e da etapa da educação em cada país, as docentes afirmaram que o retorno presencial à escola na pandemia produziu inseguranças e medo, o que pode agravar as condições de saúde mental docente (Sunde, 2022; Mota; Santos, 2023).

A infrequência de algumas crianças por conta das preocupações das famílias com a saúde dos suas(seus) filhas(os) também esteve presente na escola. Assim, o trabalho de busca ativa desses sujeitos se manteve em 2021 e 2022, na tentativa de que as crianças e as famílias percebessem a escola como um espaço seguro, voltando a frequentá-la. Um caso específico se destacou no grupo: uma criança faltou em 2022 a todas as aulas por dois meses (janeiro e fevereiro), sob a justificativa de os pais terem medo da reinfecção por covid-19 do filho. Mesmo com as constantes cobranças da professora e da secretaria da escola à família, o menino permaneceu faltando durante todo o ano letivo, sendo que, antes da metade do ano, ele já tinha faltas suficientes para ser reprovado. Em razão disso, Heloísa passou a questionar até que ponto o receio dos pais significava um cuidado com a saúde da criança ou poderia ser considerado negligência com o seu direito à educação. Essa situação demonstra que os medos e as inseguranças por conta do retorno à escola impactaram a comunidade escolar como um todo, tendo efeitos sobre a frequência escolar das crianças.

Nesta subseção, discutimos como o medo, a tristeza, as preocupações e as inseguranças em relação à pandemia estiveram presentes nas experiências das crianças e adultas na escola. Outros estudos dialogam que essas angústias produziram repercussões no bem-estar desses sujeitos (Silva, I. *et al.*, 2022b; Silva; Sunde, 2022; Silva; Fernandes; Carrano, 2023; Mota; Santos, 2023). Na próxima subseção, discutimos como essas emoções e sentimentos impactaram o trabalho emocional de cuidado na escola.

4.3.2 “É muita coisa para cuidar aqui”: a ampliação do trabalho emocional de cuidado

No subtópico anterior, observamos que, quando as crianças demonstravam para a professora algumas de suas emoções e sentimentos em relação ao seu próprio adoecimento ou dos seus familiares, Heloísa as acolhia, seja a partir de palavras, gestos ou de ações de conforto como, por exemplo, permitir que Caio tomasse água fora da sala após Geovana descumprir o distanciamento na turma. Nesta seção, discutimos sobre esses processos, ou seja, como o contexto pandêmico ampliou o trabalho emocional de cuidado realizado pelas adultas na escola. Uma dessas situações observamos no relato abaixo:

Após a saída de Caio, a professora comentou comigo: “é muita coisa para cuidar aqui. Tenho que alfabetizar, me preocupar com aqueles que não voltaram, com os que faltam muito, com aqueles que têm dificuldade, se usam a máscara, se estão aglomerando na mesa do colega, preciso preocupar com a questão afetiva deles, estão sensíveis porque as famílias passaram por muita coisa. Tem horas que fico desnorteada!” (Diário de campo, dezembro de 2021).

O cuidado supõe reconhecimento do outro, como também possui uma dimensão emocional (Soares, A., 2012; 2014; 2022). Na cena acima, percebemos como a docente reconhecia as demandas das crianças e, ao mesmo tempo, sentia-se “desnorteada” por ter que lidar, simultaneamente, com as emoções, os afetos e o trabalho de ensino-aprendizagem no retorno presencial à escola. Além disso, a docente tinha medo de se contaminar no ambiente de trabalho, assim como as crianças. Isso, somado à carga emocional, contribuía para que ela se sentisse sobrecarregada, precisando realizar uma ginástica emocional no cotidiano, isto é, coordenar suas emoções, na constante relação e tensão com as emoções das crianças e famílias (Soares, A., 2012; 2014; 2021).

A coordenadora Lílian também chama atenção para o fato de que, no início do ano, os conflitos e o período de adaptação das crianças são experiências comuns com as quais as docentes sempre precisam lidar. Contudo, após o retorno presencial, essas questões foram ampliadas, sendo que as crianças precisaram se adaptar a um novo convívio não só na escola, mas na sociedade como um todo.

Lílian: Os meninos estão aprendendo a resolver um problema sem um dar uma pescoçada no outro. [...] Eu fico pensando as crianças que só vivem ali no terreiro, às vezes com os irmãos ou com os priminhos ali, aí abre de novo. Então, toda a questão do desentendimento que tinha, as relações sociais foram muito dolorosas para os meninos. Eu fico vendo esse menino, ele não consegue solicitar o que ele quer. A comunicação dele vai ter que ser tudo... começar do zero mesmo. Eles chegaram com essa dificuldade de expressar as

necessidades deles. E, às vezes, expressava com choro, ou com muita irritabilidade, ou com uma frustração muito grande, porque não conseguiu falar o que queria, o que que precisava (Entrevista LÍlian, coordenadora pedagógica, 2022).

O período de isolamento social exigiu que as docentes ampliassem a escuta, a observação e o diálogo com as crianças que envolveram, mais uma vez, dimensões emocionais. É interessante que, se as crianças demandaram maior atenção as suas emoções, LÍlian indicou que isso também ocorreu com as professoras.

LÍlian: Às vezes, eu não estava numa reunião, mas eu estava ali fazendo uma mensagem ou ligava para essa professora: “E aí, como que você está? Olha, fulano, eu achei isso aqui, eu achei bonitinho, vê se te ajuda e tal.” Porque, embora eu não fosse conseguir resolver todos os problemas de convivência, talvez, com a colega, a gente queria mostrar que: “Eu estou te vendo, eu estou te dando suporte do que eu dou conta.” A gente sentiu que a coordenação teve esse momento mesmo de você tem que estar à frente, não porque você sabe mais, é porque você dá segurança a mais para esse grupo, porque está todo mundo muito angustiado (Entrevista LÍlian, coordenadora pedagógica, 2022).

A coordenadora, além de ter a função de suporte e orientação pedagógica das docentes, também precisou ampliar a escuta e o apoio às professoras por reconhecer que o grupo passava por questões de saúde mental no retorno à instituição. Isso mostra que o trabalho emocional também está presente nas relações entre as adultas na escola, embora, na maior parte das pesquisas, ele tenha sido estudado apenas na relação criança e adulta, ficando as relações entre as adultas invisíveis. Os relatos de LÍlian e Heloísa reforçam ainda que, ao cuidar de alguém, o cuidador tem uma carga mental desse trabalho somada a uma carga emocional (Soares, A., 2012; 2014; 2021).

Analizamos também como o afastamento físico entre as pessoas por conta dos protocolos sanitários demandou outras maneiras de se trabalhar, considerada por Ale e Júlio, auxiliares de apoio ao educando, como um modo “frio” de agir com as crianças:

Ale: Mudou muita coisa. A gente tinha um jeito de trabalhar, de pegar nas crianças, às vezes o menino caía, chorava, a gente ia lá, pegava, abraçava... Aí a gente não podia mais fazer isso. Tinha que ficar... a gente ficou meio que frio, digamos assim. Porque tinha que ficar de longe, qualquer coisa tinha que passar o álcool, tinha que lavar a mão... Foi bem difícil. Aquela coisa de abraçar... Porque eu tinha muito esse costume com os meninos. Chega, abraça, “oi, professora”, abraça e pega... Aquele carinho. A gente virou meio uma pedra: “Oi! Tudo bem?” Aí a criança vinha: “Não, não, não...” (Entrevista Ale, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Cuidar de maneira “fria” revela outra dimensão do trabalho de cuidado que foi alterada na pandemia: o contato com os corpos das crianças que precisou ser interrompido ou, quando

ocorria, era o mais breve possível. Isso também não se deu sem angústia para as adultas, que sentiam que, ao não poder abraçar, oferecer carinho e contato às crianças, uma parte do seu trabalho ficava de lado, em prol de seguir com segurança os protocolos. Isto é, no cenário da pandemia, o cuidado não só foi alterado, quando até impedido em nome de outro tipo de cuidado que envolvia a biossegurança.

A ampliação da escuta, comunicação e acolhida não se restringiu apenas entre as crianças e adultas da escola. Os relatos mostram situações em que a gestão da instituição mobilizou o próprio grupo de profissionais para conseguir resolver demandas de cuidado da comunidade:

Heloísa: Algo que nos deixou muito apreensivo foi a questão da alimentação. Porque aqui é muito carente, tinham crianças que não tinham como se alimentar, porque eles se alimentam na escola. Então, só aí nos preocupou demais. A escola começou a se mobilizar para ajudar nesse sentido, aqueles casos gritantes que tinha aqui na escola. Teve uma organização até entre nós, de fazer cesta... Até cesta [itens de] de uso pessoal. Que a gente ficou sabendo que tinha família aí que não estava tendo, que estava passando falta. Isso eu achei que foi muito positivo, foi muito bacana (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Lílian: A gente ficou sabendo de situações que, talvez, se estivéssemos aqui na escola, jamais saberíamos. De criança que, às vezes, estava com necessidade mesmo de alimento, de roupa e tal. E, em alguns momentos, a escola, o pessoal da escola se juntou, fez mutirão de doação. Então, foi muito angustiante. Mas eu também vejo a trajetória toda muito bonita, sabe? Essa noção de que nós somos profissionais da escola, mas a gente está muito mais presente na vida dessas pessoas do que a gente mesmo imaginava. [...] A gente foi um suporte a mais de respiro para as famílias que, às vezes, estavam vivenciando situações que, elas não sabiam como responder. Então, as famílias nos procuravam e a gente: “Olha, tenta assim, assado. Tenta...” Porque, às vezes, tinha família que só queria mesmo falar das suas dores, um momento de escuta mesmo. Então, eu vejo que o nosso trabalho foi muito mais... eu acho que mais íntimo, com as famílias. Não eram só as questões da escola que o menino ainda não sabia isso e aquilo, sabe? A família já vinha com tudo aquilo ali, tudo que ela é. Porque eu não sou só escola e não sou só família. Ela vinha completinha e falava: “A minha situação é essa. Me ajuda, me salva” (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022).

Fazer mutirões, doações de roupas e alimentos também fez parte das ações de cuidado da escola no período da pandemia, quando as profissionais, ao se envolverem com a comunidade, reconheceram e se responsabilizaram por atender a algumas demandas das famílias. Isso produziu um envolvimento emocional entre os sujeitos, em que relações de escuta, confiança e afeto foram construídas. No entanto, essas ações e relações não foram contabilizadas e nem pagas pela prefeitura, embora fossem fundamentais para a manutenção da vida naquele território.

Nos relatos observamos, ainda, que a escola já conhecia, em alguma medida, a vulnerabilidade social em que as famílias viviam, identificando que a pandemia intensificou esse contexto. Outros estudos com moradores de periferias urbanas no país reforçam que a crise sanitária afetou esses sujeitos de maneira desigual, se comparados ao restante da população (Sousa; Domingues; Cunha, 2021; Fontes, 2021; Camilo; Yagiu; Silva, 2023; Lazzari, 2023). De acordo com dados do Data Favela de 2020, nove em cada dez moradores de periferias receberam algum tipo de doação nesse período (Fontes, 2021). Desse modo, as condições de vida das famílias da escola Travessias não foram isoladas da realidade periférica brasileira. Nesse contexto, a escola cumpriu um papel importante de mitigar os efeitos devastadores da pandemia na comunidade, fortalecendo laços com os sujeitos, construindo estratégias de solidariedade e cuidado.

Por fim, ao entendermos o cuidado como uma relação social em que classe social, gênero e raça intervêm de maneira interseccional/consubstancial, percebemos que, nesse território marcado por uma população pobre, negra no qual as mulheres são as mais responsáveis pelo cuidado, a ausência do poder público no período indicou quem deveria viver e quem poderia morrer na pandemia (Camilo; Yagiu; Silva, 2023).

Embora as famílias tenham percebido o cuidado da escola com a comunidade, a própria coordenadora relatou que, em alguns casos, as famílias viam a instituição também como lugar que negligenciava as suas demandas:

Lílian: E aí tinham momentos que a gente era entendido como uma escola que cuida, outros momentos a gente era entendido como uma escola que negligencia. Porque tinham algumas questões que a gente não tinha como atuar tanto. E a gente chegou a ter situações assim de querer adaptações tão específicas que a escola não dava conta. E aí teve sim situação de família que não ficou tão satisfeita. Mas, no modo geral, o nosso contato com a família ficou muito mais intenso e íntimo assim, no sentido real da palavra intimidade (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022).

Observamos que a escola passou por dilemas morais do que era ou não de sua responsabilidade diante das situações das famílias. Isso comprova a importância de analisar as relações de cuidado como um processo, sendo sustentada por contradições, frustrações e assimetrias, em que os sujeitos assumem diferentes graus de responsabilidade (Tronto, 1993; Molinier; Paperman, 2015). Trataremos de maneira mais detalhada das relações de cuidado entre a comunidade e a escola no próximo capítulo.

Nesta seção, analisamos a alta exigência de disponibilidade emocional que envolveu o cuidado no contexto de retorno presencial às escolas. Tais elementos evidenciam a centralidade

do cuidado no processo educativo, o que se intensificou com a pandemia de covid-19. Reafirmamos a relevância desse aspecto como constitutivo da docência e das experiências das crianças na escola. Na próxima parte, apresentamos como os protocolos sanitários alteraram o cuidado na instituição.

4.3.2 “Era muito estressante. Porque uma coisa que eu faço de errado, eu contamina uma sala inteira”: os protocolos sanitários e o cuidado

Na segunda seção deste capítulo, apresentamos que protocolos sanitários informam um saber-fazer sobre um assunto, não sendo um instrumento de comunicação apenas técnico, mas também político (Dumont-Pena, 2021). Nesta seção, apresentamos como esses protocolos impactaram no trabalho de cuidado na escola, seja porque exigiram novas demandas das adultas ou porque intensificaram certos trabalhos de cuidado que já eram realizados na instituição.

Ao se construírem normativas sanitárias para as escolas, Dumont-Pena (2021) e Maranhão (2021) argumentam que seria fundamental que essas normativas fossem construídas de forma intersetorial, ou seja, além do envolvimento da Saúde, seria necessário o envolvimento da Educação, Assistência Social e, especialmente, dos sujeitos inseridos nas escolas. Todavia, quem assinava os protocolos da PBH era apenas o Secretário Municipal de Saúde, o que nos leva a questionar se houve ou não uma construção intersetorial do instrumento. Ao ouvirmos os sujeitos, identificamos que, embora reconheçam que não foram consultados sobre a construção do documento, revelam que as definições da prefeitura atenderam às necessidades da escola:

Lílian: A escola em si não foi chamada. Mas eu entendo que os protocolos direcionados às escolas vieram de lugares que já tinham passado por essa experiência. Entendo que não ficou tendo aquela reconstrução, invenção da roda o tempo todo (Entrevista Lílian, coordenadora pedagógica, 2022).

Heloísa: Achei que foram bem elaborados. No início, a gente assustou um pouco, a gente achava até que era um pouco exagerado, mas, diante do que estava acontecendo, eu vi que para aquele momento era bem necessário (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Conquanto, nas entrevistas, não tenhamos percebido críticas ao protocolo, na observação, acompanhamos uma conversa com as merendeiras no final de 2021 em que elas questionaram se o instrumento tinha sido elaborado por pessoas que conheciam o funcionamento de uma cantina de escola:

As merendeiras conversavam entre si sobre o excesso de trabalho e uma delas disse: “Quem fez esses protocolos? Conhece uma cantina de escola?” Outra colega respondeu: “Você está muito ingênua pensando isso”. A merendeira: “Não estou falando com vocês que não tem que ter protocolo, que tem que ser igual antes, não é isso que estou falando. Porque é uma doença muita séria, são muitas mortes, tem muita gente na escola, tem que ter protocolo. Mas aumentou o trabalho demais, é muita coisinha, está cansativo. Eu tenho esperança de que ano que vem melhora, coitada das crianças!” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Outro ponto de tensão verificado foi o fato de o uso das máscaras ter sido liberado muito cedo pela prefeitura: “a máscara eu achei que liberou muito cedo, eu segurava um pouquinho mais o uso da máscara” (Entrevista Heloísa, professora, 2022). Já Isabela, vice-diretora, questionou o próprio movimento da PBH de liberar e depois voltar com os usos das máscaras em diferentes momentos do ano: “é um desafio (os protocolos), porque volta a usar máscara, para de usar máscara, volta com a máscara... Então, isso vai gerando muito impacto” (Entrevista Isabela, vice-diretora, 2022). Isso mostra uma característica da política pública no período: as regras eram alteradas constantemente, já que as decisões eram momentâneas, pautadas numa política da incompletude, fruto das incertezas do momento (Segata, 2020).

Entendemos que os protocolos construídos pela prefeitura tinham uma natureza biomédica e buscaram reduzir os riscos de transmissão da doença dentro das instituições, o que não significou que o instrumento contemplou todas as dimensões relevantes do retorno às escolas. Ao focar apenas na disseminação da covid-19, os documentos não abordaram questões que envolveriam as experiências dos sujeitos durante a pandemia como, por exemplo, o luto, a orfandade³⁴ e a saúde mental (Dumont-Pena, 2021).

Além disso, como já abordado, conquanto a pandemia tenha sido vivida e enfrentada pelos sujeitos de modo diverso em cada território, as normativas e as orientações sanitárias da prefeitura eram gerais, desconsiderando as especificidades dos grupos sociais, especialmente, das escolas localizadas nas periferias urbanas (Sousa; Domingues; Cunha, 2021). Nesse sentido, as medidas sanitárias são “pré-estabelecidas a partir de uma vida urbana ditada por suas zonas centrais, cujos mecanismos de regulação da vida e das relações sociais excluem de seus

34 Cerca de 1,5 milhão de crianças perderam pessoas responsáveis por seus cuidados, sejam pais, avós, tias ou outros responsáveis na pandemia. O Brasil é um dos países em que isso mais ocorreu, sendo que 130 mil crianças perderam a principal responsável por seus cuidados. Sobre isso ver: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/um-milhao-e-meio-de-criancas-perderam-pais-avos-ou-cuidadores-para-covid-19/?utm_source=social&utm_medium=instagram-feed&utm_campaign=internacional--cnn-brasil&utm_content=imagem. Acesso em: 17 ago. 2021.

manuais a heterogeneidade em termos de formação social e econômica” (Sousa; Domingues; Cunha, 2021, p. 115).

Logo, os protocolos sanitários não podem ser vistos como normas médicas que atuam em todo lugar da mesma forma. Exemplo disso é o uso das máscaras pelas profissionais da limpeza. Deia, uma mulher parda, de 71 anos de idade, mesmo sendo aposentada, precisava complementar a renda trabalhando como faxineira na escola. Ela conta que, na pandemia, “a única coisa que me segura muito é tal de máscara [...]. Porque a máscara que é o problema meu. Eu tenho problema de pressão alta e, se eu ficar fatigada, aí ela parece que sobe” (Entrevista Deia, faxineira, 2022). Sendo uma mulher idosa, com problemas de saúde, exercendo um trabalho que exigia alta demanda de força física, intensificado na pandemia, Deia sentia no corpo os impactos de ser faxineira e utilizar máscaras na realização das tarefas.

Compreendemos, assim, que o protocolo sanitário não considerou: quem, como e em quais condições o trabalho de cuidado vinha sendo realizado nas escolas. Com isso, não estamos defendendo que as máscaras não deveriam ser utilizadas pelas faxineiras. Todavia, se o protocolo sanitário considerasse os sujeitos, isto é, se tivesse ouvido as instituições e as trabalhadoras do cuidado, estratégias poderiam ter sido tomadas para melhorar as condições de trabalho dessas mulheres, inclusive para que elas utilizassem as máscaras da forma correta. Por exemplo: diminuição da carga horária de trabalho sem prejuízo financeiro no salário, contratação de mais profissionais de limpeza ou garantir que as trabalhadoras mais idosas e com problemas de saúde permanecessem em casa por mais tempo, além da ampliação dos momentos de descanso em suas rotinas.

Outro aspecto observado foi o aumento do trabalho de cuidado para todas as adultas da instituição, que precisavam estar atentas com o seu próprio uso das máscaras e/ou com o uso das crianças, além de se preocuparem com a limpeza das mãos, o distanciamento a ser respeitado dentro e fora de sala, a limpeza dos espaços e mobiliários. Nas palavras de Heloísa, o cuidado com a higiene de si e do ambiente foi não só lembrado, como intensificado:

Heloísa: Questões básicas, que a gente, às vezes, deixa passar batido, a gente era lembrado: lavar as mãos, a importância de usar a máscara, o contato um com o outro que não podia muito próximo [...]. Foi muito positivo reforçar a questão da higiene com os meninos; a questão de vir com roupa limpa, não ficar repetindo a mesma roupa... a higiene em geral. Os alimentos, não compartilhar [...] os espaços que eram utilizados, assim que uma turma saía, era higienizado” (Entrevista Heloísa, professora, 2022).

Percebemos que novas configurações socioculturais emergiram na escola como: o uso de máscaras como passaporte para entrada na instituição; distanciamento social que estabeleceu

os fluxos de circulação entre as pessoas; placas, cartazes, marcações e delimitações dos espaços; aferição da temperatura e utilização constante de álcool em gel nas mãos e materiais (Oliveira; Barros, 2020). Essas configurações iam indicando como as crianças e adultas deveriam ou não cuidar de si e do outro nesse espaço.

A ampliação do cuidado a partir da higiene e limpeza não foi realizada sem efeitos para diferentes adultas na escola.

Ale: A gente passava álcool o tempo todo nos brinquedos, tinha que higienizar os brinquedos tudo... – Ai, um saco – com álcool. Na hora da entrada também tinha isso, tinha que passar álcool. A criança entrava, mandava lavar a mão... tinha pia, todas as entradas tinham pia com álcool e sabão, lavava a mãozinha com sabão e passava álcool. E ela ia para a fila. Era... muito chato isso aí. Essa época foi difícil (Entrevista Ale, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Como descrito por Ale, essas tarefas não eram simples e dependiam não só das adultas, como também das condições de infraestrutura e materiais oferecidos pela prefeitura. Na escola Travessias, observamos que essas condições existiam, como disponibilidade de máscaras, álcool em gel, sabão e água, reformas na estrutura física da instituição, as salas de aulas do 1º ano eram amplas, com três grandes janelas, que inclusive poderiam ser abertas, assim como a porta, mesmo quando chovia. Além disso, Heloísa nunca ligava o ventilador, sempre deixando todas as janelas e a porta completamente abertas, seguindo as recomendações de ventilação cruzada.

Dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de covid-19 no Brasil - Educação Básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expostos na tabela 4, mostram que essa realidade não foi exclusiva dessa instituição. As escolas municipais de Belo Horizonte, se comparadas às estaduais, particulares e federais, tiveram a maior taxa de adequação e ampliação de sua estrutura física para o retorno presencial. Observamos também que o uso das máscaras, além do aumento do trabalho da limpeza que foi verificado na instituição, também aparece com centralidade nas respostas dos gestores das escolas.

Tabela 4 – Medidas de prevenção e controle da covid-19 adotadas pelas escolas no retorno presencial em Belo Horizonte – 2021

Dependência administrativa	Adequação e ampliação da infraestrutura física das escolas	Aumento na frequência da limpeza rotineira dos	Uso constante de equipamentos de proteção individual na escola	Monitoramento da temperatura das crianças e profissionais da educação ao

		ambientes e das superfícies		chegarem ao ambiente escolar
Federal	75%	100%	100%	75%
Estadual	57,4%	98,6%	98,6%	98,1%
Municipal	82,6%	98,7%	100%	99,4%
Privada	68,2%	98,4%	98,8%	97,9%

Fonte: INEP (2021b). Elaboração da autora.

Um dado chama atenção na tabela: o alto percentual de monitoramento da temperatura dos sujeitos ao chegarem à escola. Estudos do campo da Saúde, porém evidenciam que o uso dos termômetros como medida sanitária não é eficaz, visto que esse instrumento, além de ser utilizado em vários casos de maneira errada (medindo o pulso e não a testa), muitos sujeitos contaminados com covid-19 não apresentam febre, mesmo estando em fase da doença em que poderiam transmiti-la, isto é, são assintomáticos ou, quando apresentam febre, já estão infectados há alguns dias (Maranhão, 2021; White; Murray; Chakravarty, 2022). Para White, Murray e Chakravarty (2022), o uso do termômetro como estratégia de mitigação é um “teatro da higiene”, na medida que proporciona uma falsa sensação de segurança, sendo necessário que as medidas sanitárias combinem estratégias multifacetadas baseadas na ciência como, por exemplo, vacinas; ventilação adequada dos espaços; máscaras bem ajustadas ao rosto e de alta qualidade e os testes de vigilância para identificar e isolar indivíduos infectados.

A preocupação constante com a limpeza dos espaços era tão grande que Lílían descreveu um momento em que se enganou ao encaminhar uma turma para uma sala causando impactos na higienização dos espaços:

Lílían: Era uma coisa tão séria, que teve um dia que eu me enganei... eu estava numa portaria, eu me enganei e mandei uma turma para outra sala. Aí a diretora veio assim: “Eu vou te matar.” – “O quê? O que que eu fiz e tal?” Ela: “Você mandou a turma tal para sala tal. Aí teve que tirar esses meninos da sala deles, que eles entraram, limpar a sala toda de novo, para os meninos irem para a sala, de fato, deles, e as outras crianças, que eram daquela sala que eu contaminei, irem para lá. [...] Para a gente era muito estressante, mentalmente. Porque uma coisa que eu faço de errado, eu contamina uma sala inteira. E no momento que a gente não tinha vacina, o número de mortes subindo assim assustadoramente (Entrevista Lílían, coordenadora pedagógica, 2022).

A pandemia expôs e ampliou não só estruturas de desigualdades sociais, mas reordenou moralidades, relações e produziu novas subjetividades (Segata, 2020). Nesse contexto de crise, o cuidado parece viver um dilema que, ao mesmo tempo que deve proporcionar o bem-estar, causa desconfortos, cansaço e estresse.

Outra questão que verificamos foi a construção do cuidado de si e dos outros a partir da compreensão de que era necessário não só usar máscaras, manter a limpeza das mãos, o distanciamento entre as pessoas, como também era importante a vacinação e que essas recomendações fossem feitas com as crianças e famílias. Nesse sentido, ao conversarmos sobre como foi o processo educativo de aprendizagem das normas sanitárias pelas crianças, Heloísa explicou que utilizou uma cartilha enviada pela prefeitura para orientá-las. Ela destacou que o acesso à sala de aula, ao computador, com datashow e internet, tornou possível trabalhar vídeos e músicas que auxiliaram no processo de conscientização. Não era só Heloísa que fazia questão de conscientizar as famílias nos momentos em que deixavam e buscavam as crianças na escola: “a gente sempre dava um toquinho: “pessoal, vamos lembrar que tem que ter cuidado (...). Vamos usar sempre a máscara... organizar, colocar direitinho” (Entrevista LÍlian, coordenadora pedagógica, 2022).

Percebemos, assim, que a escola teve um papel fundamental na conscientização da comunidade sobre a pandemia, especialmente, num período em que o governo federal desacreditava a ciência, propagava *fake news* e, além de não incentivar, atrasou a compra das vacinas. Isto é, enquanto as medidas do governo brasileiro não “consideraram as necessidades da população e o valor da vida humana, estabelecendo o mercado como prioridade” (Lazzari, 2023, p. 37), a escola Travessias contribuiu na produção de relações de cuidado contra e além do estado brasileiro (Camilo; Yagiu; Silva, 2023).

Não foram só as docentes que se viram tendo que desenvolver novas atribuições para trabalhar com as crianças no período, isto é, as demais adultas também relataram profundas alterações do trabalho no período. Por exemplo, a monitora da escola integrada Elo e os auxiliares de apoio ao educando, Ale e Júlio, explicaram que, ao retornarem à escola, não trabalhavam do mesmo jeito que antes do fechamento da instituição, já que precisavam acompanhar “bolhas” específicas de crianças, fazendo todo o trabalho de “ajuda” às docentes, isto é, trabalho de cuidado:

Elo: Eu chegava, buscava os meninos no portão, levava para a sala. Aí dava o café da manhã para eles e aguardava a professora. Após o café da manhã, eu ficava aguardando na porta lá da sala. Qualquer coisa que acontecesse: banheiro, tomar água... eu pegava e levava no banheiro. Mas, fora isso, eu ficava lá na porta da sala. Eu fazia o recreio também com eles [...]. Só com aquela sala específica, num ambiente específico, para poder não misturar turma com turma (Entrevista Elo, monitora da escola integrada, 2022).

Outra adulta que sofreu com os impactos da pandemia foi Fiama. A merendeira explicou que parou de cozinhar no período, vez que o protocolo exigia que o trabalho na cantina

precisava ser dividido entre aquelas que cozinhavam e aquelas que tinham contato com as crianças. Nessa nova dinâmica, Fiama ficou responsável por transportar e servir as refeições às crianças nas salas e, ao manter contato com os sujeitos, não pôde mais cozinhar. A seguir temos uma foto que tiramos da merendeira em 2021 e o seu relato do que fazia na época:



Fiama: Eu enrolava fruta por fruta, fruta por fruta, prato, tinha que embalar prato por prato, levar em sala por sala. Colocar colher por colher dentro do saquinho, levar para a sala, copos, água, café, biscoito, tudo na vasilhinha tampada para os meninos. (...). Subia a rampa... Primeiro, passava nas salas aqui embaixo, passava em sala por sala, depois ia para a rampa lá atrás. O dia inteiro assim. Ai buscava... depois que todo mundo comia, eu tinha que ir lá buscar, recolher tudo.

Pegava as vasilhas tudo para trazer, lavar, deixar escorrer, para depois fazer tudo de novo. (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

Fonte: Acervo da pesquisa (2021). Créditos: autora.

Fiama expõe ainda que começou a perceber que as crianças que almoçavam na cantina tinham mais oportunidade de repetição de comida do que aquelas que comiam nas salas de aulas.

Fiama: O menino queria comer mais, quem estava lá na sala, às vezes, não buscava. Mas eu falava, eu deixava recado: “Oh, quem quiser comer mais, pode me chamar. Não pode buscar, não? Me chama que eu busco. Eu levo”. Às vezes, levava um prato, faltava um, o outro queria... quando via a comida, queria a comida... – “Espera aí que eu vou buscar para vocês” (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

A merendeira explicou que não achava justo ver que as crianças estavam tendo oportunidades diferentes de se alimentar e que chegou a reclamar junto à direção sobre a organização dos tempos e espaços do almoço:

Fiama: Estou falando mesmo, estou brigando mesmo (com a direção). É o meu jeito, eu vou fazer o quê? Eu queria que viesse comer todo mundo. Ou eu queria que todo mundo tivesse tudo igual. Isso aí foi me machucando muito (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

Nesse relato, percebemos a diferença entre o trabalho de cuidado prescrito e o real. No trabalho prescrito, cabia à merendeira embalar os alimentos de acordo com as normas sanitárias e realizar a distribuição das refeições nas turmas. Mesmo carregando um carrinho pesado pelos corredores da escola e sendo a única merendeira que fazia essa função, já que as demais cozinhavam, Fiama ia além disso importando-se em buscar mais comida, mesmo que isso acarretasse mais trabalho para ela. Nessa ação, observamos uma ética do cuidado da merendeira que não seguia o trabalho prescrito, guiando o seu trabalho pelo seu próprio olhar: “eu olho para cada um deles assim, eu sei. O jeito de te olhar, o jeito de pedir” (Entrevista Fiama, merendeira, 2022).

Fiama é a profissional mais antiga da escola, mora no bairro desde a sua ocupação inicial e, como ela descreve, sentia no olhar das crianças, no jeito de pedir, formas de perceber as suas necessidades que outras adultas não percebiam: “eu que vivo, eu que vejo, eu que sei.” (Entrevista Fiama, merendeira, 2022). O conflito com a gestão revela que o fato de ela viver e conhecer as crianças do Jardim Felicidade era uma dimensão importante no reconhecimento e na responsabilização pelos seus cuidados. A merendeira tinha conhecimento de que muitas delas têm na escola um espaço de garantia de comida de qualidade, sendo o almoço uma refeição importante na sua rotina. Essas questões são mais desenvolvidas no quinto capítulo da tese.

Nesta parte do capítulo, discutimos sobre como a pandemia trouxe uma nova dinâmica de trabalho para a escola, ampliando e demandando novas ações de cuidado das adultas. Trataremos, na última subseção do capítulo, de como as crianças lidaram com a pandemia no retorno à escola, ressaltando suas capacidades de compreensão do período.

4.3.4 “Olha a injeção! Agora você não tem mais coronavírus”: as crianças, o cuidado e a pandemia

Nesta parte final do capítulo, analisamos como as crianças vivenciaram a pandemia no retorno presencial à escola, focando nas suas narrativas sobre as medidas sanitárias, brincadeiras e na relação com a comida na instituição.

Ao ouvirmos sobre como elas aprenderam os protocolos sanitários, a maioria respondeu que fora a professora Heloísa que lhes ensinou sobre o uso das máscaras, higiene das mãos, não vir à escola se estiver gripado, não ficar “grudado no colega”. Além da docente, duas crianças citaram a mãe como responsável por ensinar o que deveria ou não ser feito na escola nesse período. Chama atenção o relato de Eduardo que, em uma conversa informal durante o campo,

disse que nem a professora e nem a sua mãe precisaram explicar nada, pois ele já tinha visto na televisão como se deveria fazer: “vi na televisão o que tinha que fazer, nem minha mãe me falou, porque eu já tinha visto na TV, usar máscara, álcool em gel” (Eduardo, diário de campo, março de 2022).

Percebemos que as crianças tinham entendimento de conceitos complexos da ciência, mesmo não tendo acesso ao ensino de conteúdos sobre microrganismos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Folino *et al.*, 2021). Elas tinham consciência dos riscos que enfrentavam e compreendiam as medidas sanitárias a partir dos conhecimentos que estavam em seu entorno, seja na família, na rua ou na escola, tendo também uma grande influência das informações divulgadas na mídia (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Folino *et al.*, 2021; Silva, I. *et al.*, 2022b; Fernandes; Diaz, 2022; Tognetta *et al.*, 2022; Silva, Moraes; Wiggers, 2023; Camargo; Fernandes, 2023; Silva; Fernandes; Carrano, 2023).

Durante o campo, não presenciamos nenhuma situação em que alguma criança se recusou a usar a máscara, muito pelo contrário, percebíamos que elas compartilhavam da preocupação das adultas com o seu uso, inclusive comunicando uns aos outros ou a Heloísa, Ale ou Júlio, quando algum colega não estava usando a proteção da maneira correta:

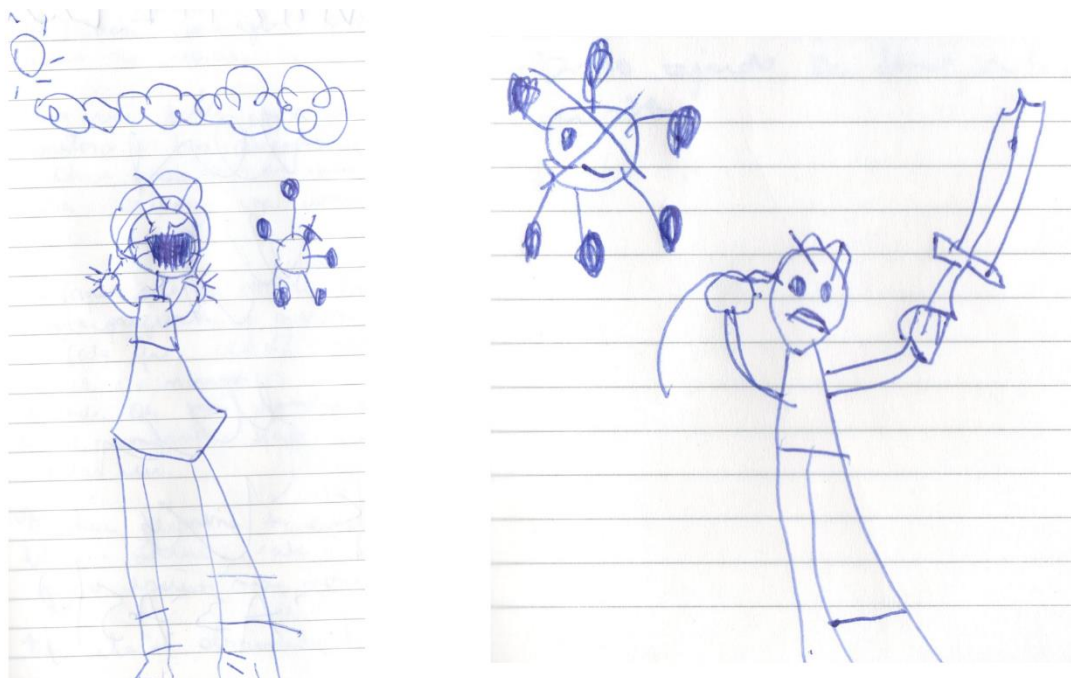
Samuel tirou a máscara para beber água e não colocou novamente. América percebeu e disse: “olha o coronavírus, Samuel, tampa essa boca aí pelo amor de Jesus!”. Heloísa percebeu a conversa das crianças e complementou: “Samuel, coloca a máscara, por favor, tampando a boca e o nariz” (Diário de Campo, novembro de 2021).

No final do café da manhã, Heloísa disse: “todo mundo, por favor, coloca a máscara direitinho, lembra que a máscara tem que tampar a boca e o nariz”. Heitor respondeu: “Ela tem que tampar até o queixo ó, porque ela tampa o nariz e a boca todo, então ela vai até o queixo.” Heloísa: “Lucas, por favor, usa a máscara tampando o seu nariz, não é só a boca não, ouviu seu colega?”. Heitor: “tampar só o nariz aí a máscara não serve de nada, é meia máscara” (Diário de Campo, dezembro de 2021).

A frase - *a máscara deve tampar o nariz e a boca* - era repetida constantemente na turma, seja por Heloísa ou pelas crianças, como demonstrado acima. No grupo de crianças acompanhado em 2022, enquanto eu, Iolanda, Eduardo e Amanda conversávamos sobre a pandemia, Iolanda desenhava seguindo suas ideias e sugestões dos dois colegas. Ao final do desenho da figura 17, Eduardo e Amanda perceberam que a menina desenhara a si mesma faltando uma “coisa”, eu mesma não tinha percebido o que estava faltando, até que Iolanda disse: “eu esqueci de colocar a máscara, o desenho ia ficar errado” (Iolanda, diário de campo, março de 2022). Como a aula já tinha terminado e estávamos indo para o almoço, ela pediu que

eu escrevesse no diário de campo que o super-herói que eles fizeram juntos também deveria ter uma máscara. Nas palavras de Eduardo: “ele usa espada, mas falta máscara” (Eduardo, diário de campo, março de 2022).

Figura 17 – Desenhos de Iolanda, com sugestões de Eduardo e Amanda sobre a pandemia



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Em suas narrativas orais e visuais, observamos que as crianças concordavam com as medidas de cuidado à sua saúde e de seus familiares, além de mencionarem a importância e o desejo de se vacinarem, o que indica que elas estavam em sintonia com as principais recomendações da Organização Mundial da Saúde. Outra questão que chama atenção é a presença de super-heróis nos seus desenhos que, com espadas e poderes, destruíam o coronavírus. Essa representação também foi observada em outras investigações que evidenciam que suas experiências também foram marcadas pela imaginação e fantasia que compõem as vivências delas no mundo. Assim espadas, vassouras ou armas foram pensadas como estratégias imaginárias para derrotar o vírus e restaurar a normalidade em seus cotidianos (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Silva, I. *et al.*, 2022b; Silva, Morais; Wiggers, 2023).

No grupo de crianças acompanhadas em 2021, observamos, ainda, como as brincadeiras dentro da sala de aula envolviam situações em que o coronavírus e a vacina estavam presentes:

José estava sentado na sua carteira brincando com a massinha azul que Heloísa entregou ao final da aula. O menino olhou para mim e disse que fez um picolé. Ele me ofereceu o picolé esticando o braço e colocando na mesa mais próxima da minha fileira, eu peguei o picolé e levei a boca como se fosse comê-lo. José

falou alto: “não, tem coronavírus no picolé”. Eu respondi: “E agora? Como vou fazer para vir à aula amanhã?” Heitor entra na brincadeira: “toma a vacina aqui, anda vira o braço, tome a vacina. Olha a injeção! (Usa a régua como se fosse injeção), agora você não tem mais coronavírus”. José: “me dá a vacina que vou colocar nos picolés, nenhum terá coronavírus”. Heitor levantou e aplicou injeções nos picolés azuis: “tá tudo salvo, pode vender se quiser” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Ao analisarmos as brincadeiras como construções culturais do momento histórico e social que as crianças vivenciavam, percebemos como a pandemia e seus efeitos estavam presentes no seu cotidiano (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021). Ao criar picolés com coronavírus e utilizar a vacina como cura, demonstra-se como as crianças valorizavam a vacina, sendo que suas brincadeiras podem ser lidas como “uma contranarrativa” (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021). Como vivíamos, naquele período, o crescimento de grupos antivacina, inclusive dentro do próprio Estado, isso reforça que entre as crianças prevaleceu a adesão às normativas de cuidado à vida (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Fernandes; Carrano, 2023).

No diário de campo, presenciamos três situações em que as crianças brincaram com intubação e/ou a morte por covid-19 em 2021, uma das quais descrita a seguir:

Heloísa deixou que as crianças brincassem com os brinquedos guardados na sala. Lucas pegou o kit médico, Samuel e Heitor pegaram uma boneca cada um, enquanto os outros meninos brincavam com carrinhos. Lucas sugere: “faz uma fila aqui que vou dar vacina nos seus filhos, mas coloca uma cadeira para não desmaiar, ele tem que ficar sentado para tomar vacina”. Heitor levou o bebê para Lucas que disse: “não se assusta, é só uma picadinha, respira e senta para não desmaiar. Acho que ele tem piolho e verme também, viu, pai?”. Heitor caiu na risada e falou que precisaria cortar todo o cabelo do seu filho, que era para ele não chorar. Samuel pegou um termômetro do kit médico, colocou debaixo do braço para medir a febre da boneca e disse: “está alta, ele está com febre, tem que dar a vacina do corona para melhorar. Ele vai morrer, meu bebê vai morrer de corona!” Lucas deixou os piolhos do filho de Heitor de lado e foi ajudar Samuel. O médico disse: “ele está com 100 de febre, vai ter que intubar, viu, pai?”. Pegou uma tesoura e começou a mexer na barriga da boneca, como se estivesse abrindo a sua barriga. Samuel viu a situação e falou: “você é burro? Que médico burro! É pela boca que intuba a pessoa”, o menino pegou a tesoura da mão do colega e colocou na boca da boneca. Heitor chegou para ajudar. A professora percebeu a brincadeira e pediu que os meninos parassem de aglomerar (os três tentavam “intubar” a boneca com a tesoura na boca) e que o uso da tesoura iria acabar estragando o brinquedo, sendo que eles tinham poucas bonecas para brincar (Diário de campo, dezembro de 2021).

Entendemos que “o conteúdo social da brincadeira se caracteriza pela maneira como a criança se relaciona com os pares e o mundo à sua volta [...], por meio do qual ela participa das práticas sociais e constrói sentidos para o que acontece” (Santos; Silva, 2023, p. 7). Desse modo, ao brincar, Lucas, Samuel e Heitor elaboraram o vivido, não apenas imitando as adultas, mas

construindo seus próprios sentimentos, sentidos e ideais sobre os processos de agravamento da doença e a morte.

É interessante que, em diversas pesquisas com crianças de cidades brasileiras diferentes, a morte e o luto por covid-19 emergiram em suas brincadeiras ou falas sobre o cotidiano (Amorim; Ribeiro; Silva, 2021; Silva, I. *et al.*, 2022b; Fernandes; Diaz, 2022; Tognetta *et al.*, 2022; Silva, Moraes; Wiggers, 2023; Camargo; Fernandes, 2023; Silva; Fernandes; Carrano, 2023). Isso pode ser explicado porque, diante do alto número de infectados, internações e óbitos pela doença no Brasil, era esperado que elas tenham vivenciado situações que envolveram essas condições, bem como a própria mídia veiculava diariamente esses casos. O que antes era um tabu ou algo distante da realidade de muitas delas passou a ser experimentado em grande escala, tornando-se “um evento cotidiano e “natural” [...] e não mais uma exceção” (Camargo; Fernandes, 2023, p. 12).

No Jardim Felicidade, até o final de 2021, dados epidemiológicos da Secretaria Municipal de Saúde mostram que o bairro sofreu com a morte de 36 pessoas por covid-19, sendo o 3º bairro da Regional Norte que teve mais óbitos pela doença (Belo Horizonte, 2020b; 2021f). Logo, as crianças tiveram que conviver com essa realidade, somado ao fato de que ainda não estavam vacinadas, visto que esse direito só foi garantido para elas na cidade no início de fevereiro de 2022. Assim, a pandemia e a falta de vacina fizeram com que as crianças convivessem com uma ameaça constante, ainda mais porque, dentro da região, o bairro foi um dos mais afetados pela pandemia. Embora a brincadeira das crianças gere um certo incômodo, não é estranho diante do contexto que vivenciavam, Samuel dizer: “ele está com febre, tem que dar a vacina do corona para melhorar. Ele vai morrer, meu bebê vai morrer de corona!” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Outra experiência que sofreu efeitos no cotidiano da escola foi a alimentação, já que, por conta das medidas sanitárias, as crianças tinham um tempo reduzido para comer, além de a circulação e relações na cantina passarem a ser bastante controladas. As fotos a seguir mostram como esse espaço foi organizado, as marcações que indicavam onde as crianças deveriam sentar, como se movimentar e o distanciamento a ser respeitado.

Figura 18 – Visão da cantina e da marcação nas mesas nos espaços em que as crianças poderiam ou não se sentar



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Figura 19 – Pias de limpeza das mãos instaladas para o uso das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Figura 20 – Visão das marcações no chão da cantina e na entrada que indicavam como as crianças deveriam se movimentar dentro do espaço



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

A hora de comer na escola está longe de ser uma pausa na aprendizagem pelas crianças, muito pelo contrário, é um momento em que ocorrem múltiplas experiências, indo além de um caráter meramente nutricional do corpo, já que comer produz “simbolismos, afetividade e memória, sabores e aromas” (Leite, 2020, p. 20). Nessa direção, a pandemia alterou as formas de se relacionar com a comida e o ato de comer, tanto nos espaços públicos quanto nos privados, que passaram a ser marcados por normativas sanitárias que modificaram as formas de preparo,

compartilhamento e distribuição da comida, alterando a comensalidade, isto é, o comer como e com alguém (Silva; Menasche, 2020).

Uma das alterações no período foi a oferta do café da manhã às crianças dentro da sala de aula, espaço antes visto restritamente para o ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, sendo que apenas em datas ou eventos comemorativos é que ocorria alguma modificação dessa visão. Desse modo, a sala de aula, que é um ambiente em que comer é “proibido”, passou a ser o espaço do café da manhã, em que as crianças recebiam a comida em suas mesas individualmente, não sendo permitido que se sentassem próximas, trocassem comidas entre si ou trouxessem de casa. Em função disso, o compartilhamento da comida, que, em alguns casos, representava a aproximação entre as crianças, amizade e reciprocidade, foi restringido.

Além das trocas, a possibilidade de conversar e brincar durante as refeições também foi profundamente alterada, uma vez que, por conta das medidas sanitárias, ao retirar as máscaras, as crianças eram incentivadas a comer rápido e logo voltar a usá-las, evitando conversas e interações no momento. Nesse período, não era incomum ouvir Ale, auxiliar de apoio ao educando que acompanhava o grupo, pedindo que as crianças não brincassem enquanto comiam, porque, além de a comida ser “sagrada”, os protocolos não permitiam interações no momento:

Samuel, Lucas e *Fire Fire* pegaram os talheres e os pratos. A merendeira, ao servir-lhes, perguntou o que queriam e se a quantidade estava suficiente. Ao voltarem para mesa, cada um colocou o prato por cima do adesivo verde de permitido comer. Os meninos tiraram as máscaras e começaram a conversar para combinar de soltar papagaio à tarde. Ale pediu silêncio às crianças: “hora de comer é sagrado, silêncio, o tempo é curto, quem fizer hora não vai dar tempo de repetir, porque daqui a pouco vocês tem que ir embora”. As crianças pararam de conversar e começaram a brincar com as mãos, balançando a mão de um lado para o outro e piscando com os olhos. Ale percebeu: “aqui é sagrado, é lugar para comer, almoçar, não brincar”. A partir disso, Samuel e Lucas encostaram os sapatos um no outro por baixo da mesa e começaram a empurrar, os meninos riram. *Fire Fire* olhou embaixo da mesa e viu o que os amigos faziam e passou a empurrar o pé de Heitor. Os quatro brincaram assim, quando Ale se aproximou, Samuel cutucou *Fire Fire* e eles pararam de brincar, ela se afastou e eles voltaram a brincar (Diário de campo, dezembro, 2022).

Essa cena é interessante porque reforça que comer é uma experiência de troca, partilha, reciprocidade e que, para as crianças, também é um momento, principalmente, de brincar, visto que, mesmo “vigiadas”, elas brincavam ao seu próprio modo encontrando brechas no distanciamento social, seja balançando as mãos sem encostarem ou por baixo da mesa ao encostarem apenas os sapatos. Assim, enquanto levavam garfos cheios de comida para a boca

e mastigavam, as crianças permaneciam sem conversar, embora estivessem interagindo entre si, ao piscarem uma para outra, sorrirem, balançarem as mãos e encostarem os pés.

Nesta parte final do capítulo, discutimos com as crianças experimentavam o retorno presencial à escola a partir de suas falas sobre as medidas sanitárias, brincadeiras e suas relações com a comida. De modo geral, neste capítulo, entendemos que as crianças não apenas demandam cuidado, como também indicam seus sentidos no conjunto de sua experiência na escola. No capítulo subsequente, analisaremos quais os sentidos e as ações que as adultas conferem ao cuidado na escola.

CAPÍTULO 5 – AÇÕES E SENTIDOS DO CUIDADO A PARTIR DAS ADULTAS

Este capítulo tem o objetivo de compreender as ações e os sentidos que as adultas conferem ao cuidado desempenhado com as crianças na escola. Os dados analisados nesta parte da tese foram produzidos, principalmente, pelas entrevistas, mas também pelas observações. Como apresentamos no segundo capítulo, a escolha das adultas a serem entrevistadas levou em consideração não só as nossas observações, mas as próprias opiniões e representações visuais das crianças de quem cuidava delas na instituição. Essa opção acabou lançando luz para sujeitos que permanecem invisíveis nas pesquisas sobre o trabalho de cuidado em contextos escolares, como as merendeiras, as auxiliares de apoio ao educando, as faxineiras e as monitoras da escola integrada. Outros estudos que focaram no trabalho realizado por essas profissionais indicam que, além da ausência de pesquisas sobre esses sujeitos, existe uma dificuldade em nomeá-las, tanto na legislação educacional quanto na produção acadêmica, sendo ora chamadas de funcionárias, ora de “não docentes” (Teixeira, 2018). Nesta tese, optamos por nomear esses sujeitos de maneira ampla como adultas(os), especificando, em seguida, quais funções realizavam na instituição.

O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, analisamos as ações de cuidado descritas pelas adultas, ressaltando como essas ações são constituídas não só pelo trabalho de cuidados corporais, que envolvem o “trabalho sujo”, mas também por sutilezas em que a atenção é constituída em diferentes níveis, sendo uma ação imprescindível para se cuidar bem das crianças. Na segunda parte, analisamos os sentidos do cuidado, abordando o profundo senso de responsabilidade com que as adultas assumiam os cuidados das crianças, ressaltando a produção de uma ética do cuidado.

5.1 Ações de cuidado

Compreendemos, com base nos estudos do cuidado na área da Educação Infantil, que todo cuidado implica educação e que todas as crianças, independentemente de sua idade, classe social, gênero, raça, território e outros marcadores sociais, necessitam e têm direito de ser cuidadas e educadas pela e na escola (Campos, 1994; Maranhão, 2000; Montenegro, 2005; Maranhão; Sarti, 2007; Dumont-Pena, 2015). Tendo em vista essa concepção, partimos, então, da observação e, especialmente, da escuta das adultas indicadas pelas próprias crianças para compreender quais eram as ações de cuidado realizadas por elas. Nas próximas subseções, compreendemos essas ações baseadas em três categorias: *“as coisas pequenas” do cuidado*;

ações de cuidado com o corpo e ações de cuidado da escola com a comunidade. Trataremos de cada uma delas a seguir.

5.1.1 “As coisas pequenas” que compõem o cuidado no Ensino Fundamental

Ao escutarmos as adultas, chamou atenção o fato de todas descreverem ações de cuidado que envolviam sutilezas ou, nas palavras de Ale (auxiliar de apoio ao educando), Heloísa (professora) e Elo (monitora da escola integrada), “detalhes”; “coisas pequenas”, sendo que, para alguns, o que poderia ser uma “bobeira” ou “bobagem”, sem tanta importância, era na realidade o que constituía o cuidado no dia a dia: *“essas coisas “pequenas” do dia a dia [a auxiliar faz o movimento de aspas com as mãos]... Antes, eu achava que era uma bobagem. Mas depois eu fui percebendo que não é (Entrevista Ale, auxiliar de apoio ao educando, 2022); seria essa atenção que a gente dá. Que, às vezes, a gente pode achar que é coisa boba e não é (Entrevista Heloísa, professora, 2022).*

Partindo dessas “coisas pequenas”, buscamos, neste subtópico, compreender essas ações descritas como “detalhes”, mas que são essenciais para se cuidar das crianças, porque são produzidas por uma atenção muito particular. Essa atenção envolvia diferentes ações que iam desde olhar ou “passar o olho” nas crianças, em diversos momentos e espaços da escola, a escutá-las, conversar, acolher e agir para solucionar alguma demanda, isto é, são ações que mostram níveis de atenção que as adultas diariamente praticavam ao cuidar das crianças.

Uma das ações que vão compor a sutileza ao cuidar é o olhar ou “passar o olho”, como muitas delas narram ao explicar como “ajudavam” a tomar conta das crianças no recreio, na cantina, nos corredores, na entrada e saída, durante o almoço. É interessante que esse olhar passa não só pela observação das crianças, daquilo que elas fazem, mas também da ação quando percebiam que alguma delas poderia estar em perigo. Destacamos o relato do auxiliar de apoio ao educando, Júlio, ao narrar como ele agia ao acompanhar Sofia, criança com autismo:

Júlio: A Sofia eu a acompanho mais com o olhar. Isso eu aprendi no primeiro ano, quando eu comecei, você não pode sufocar o aluno. Porque aquele negócio de cuidado demais... Eu acompanho. Às vezes, eu estou em pé ali, ela está brincando para o lado de cá. Nem muito e nem pouco. Você tem que saber dosar, porque a criança, ela tem que ser livre. Você não pode restringir ela: “Você não vai brincar. Você não vai fazer isso. Você fica perto de mim aqui.” Às vezes, a criança quer correr para lá com os outros amiguinhos: “Fica perto de mim aqui, não vai para lá.” Isso você já está sufocando a criança. O negócio é você deixar ela livre, mas sempre cuidando... (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

O olhar que não sufoca, *nem muito e nem pouco*, mostra como cuidar é algo complexo, que demanda uma resposta “sem furtar-se face à fragilidade do outro e sem destituí-lo de seu estatuto de ser humano” (Molinier, 2012, p. 31). Pensar o cuidado dessa forma entende que o bom cuidado pode levar a maus propósitos (Tronto, 1993), uma questão discutida dentro dos estudos do cuidado a partir da deficiência, que mostram que há uma linha tênue que separa o “bom cuidado” da “superproteção”, sendo importante equacionar nas ações de cuidado apoio e suporte, mas também autonomia (Fietz; Mello, 2018). Desse modo, cuidar envolve não só uma ação atenciosa, como também desapegada no momento certo (Molinier, 2012), como expõe o auxiliar.

Quem demonstra também a importância do olhar como ação de cuidado é a merendeira Fiama que construiu, a partir das relações com as crianças, um jeito de servi-las sem precisar perguntar o que desejavam. Assim, com base no olhar e na interpretação da linguagem não verbal das crianças, é que a merendeira oferecia a comida diariamente:

Fiama: Eles já acostumaram comigo pondo comida para eles, a gente não conversa. Eu estou de máscara. Eu pego o pratinho deles, aí já faz para mim assim, oh [olha no meu olho, balança a cabeça no sinal de sim e não]. Aí eu já entendo. Todo mundo fala com eles, uns gritam com eles: “Você quer isso? Quer aquilo?” Eu não, eu já pego o pratinho, vou no arroz, vou no outro. Nós já acostumamos, aquela mímica. Eu não tenho que falar: “Você quer isso? Você quer aquilo?” Eu não pergunto. Eu vou pondo, eles olham para mim, eles só fazem para mim assim [assente com a cabeça] (Entrevista, merendeira, 2022).

A dissertação de Teixeira (2018), que escutou merendeiras sobre o trabalho de cuidado na escola, mostra que algumas delas conseguiam atender às crianças não porque ouviam o que elas desejavam comer, mas porque possuíam um conhecimento sobre elas e seus hábitos alimentares, sabendo os alimentos de que gostavam ou não, assim como Fiama. Como apontamos no capítulo anterior, ela trabalhava na escola há 27 anos, sendo a profissional mais antiga da instituição. Embora ela associasse esse jeito de cuidar a algo que é dela, como se fosse algo “inato”, entendemos que essa forma de agir é fruto não só da longa trajetória dentro da escola, mas de sua história de vida, como mulher negra e moradora do Jardim Felicidade, que cuida de si e dos seus desde criança.

Essa forma de cuidar tácita pode ser analisada como um *savoir-faire* discreto, isto é, um trabalho atencioso, que, “quando bem feito não se vê! Seu sucesso depende, em grande parte, da sua discrição, ou seja, da supressão de seus rastros [...] “*Todos fomos servidos sem nada ter precisado pedir*” (Molinier, 2012, p. 33, grifos da autora). O *savoir-faire* discreto de Fiama, que não conversava com as crianças ao servir as refeições não porque não queria conversar,

mas “porque a gente já se acostumou” (Entrevista, merendeira, 2022), reforça que, na sociedade, quase sempre somos servidos por mulheres, existindo uma naturalização das competências para realizar esse trabalho discreto de cuidado como se fosse inerente a uma “natureza feminina”, ou seja, é esperado que as mulheres saibam servir, sejam gentis, pacientes e discretas (Molinier, 2012), sobretudo quando falamos de mulheres negras. Como aponta Gonzalez (2018), existe uma associação natural a um papel de servidão. No entanto, nada disso é natural, mas uma atitude aprendida quando se cuida de alguém.

Além do olhar, outra ação fundamental descrita por todas as adultas é escutar e/ou ouvir as crianças. Ale (auxiliar de apoio ao educando), inclusive, descreve como fazia para escutar no dia a dia: “é uma criança, às vezes eu tenho que abaixar para escutar e poder falar com eles” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Ao escutar, percebemos, na descrição de Elo (monitora da escola integrada), como ela envolvia uma abertura da adulta para escutar os desejos das crianças, suas fantasias, que a monitora nomeia como “mentira”:

Elo: Eu sou muito aberta para eles poderem chegar, conversar, brincar... Eu paro a minha aula, sento ali e fico brincando com eles. De ter momentos, que a Isabela [vice-diretora], que era a coordenadora da integrada, de chegar, me procurar e não me achar. Mas é porque eu estou lá no meio, eu estou lá sentada, brincando com eles. Eu acho que eles sentem esse calor. Porque, às vezes: “Ah, e aí, como que foi o seu final de semana?” E a gente atravessa a aula. Eu prefiro deixar de dar a minha aula, mas ter aquela interação com eles, aquela conversa. Porque, às vezes, eles não têm essa oportunidade em casa, de contar. O menino conta o final de semana que você olha para ele e fala assim: “Que mentira!” Mas eles querem ter aquela viagem dentro da cabeça dele, fala: “Ah, eu fui num rodízio, eu comi, eu não sei o quê.” Aí você olha assim: “Ô meu Deus, que mentira!” Mas eles querem viajar na maionese, aquele momento de contar como que foi. Se precisar de mim, eu estou ali, eu brinco... não tem problema. – “Ah, vai ter que rolar no chão todo mundo aqui? Não tem problema, vamos rolar todo mundo no chão [...] A questão do cuidado, eu acho que ela começa desde ali quando você para o seu momento e vai viver o momento deles (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Nesses relatos, verificamos como as ações de cuidado se constituem a partir de uma disposição corporal respeitosa, em que ela se abaixava na altura da criança para ouvi-la, que se interessava por suas fantasias, brincadeiras, falas, que se faz no estar junto: *nem que seja na mentira, mas você vai viver o momento deles ali* (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022). Essa ação de cuidado é, além de uma presença física que se produz pelo olhar, mas no estar entre as crianças, brincar junto, conversar e escutar sobre suas fantasias, preocupando-se com a relação que estabelecem com esses sujeitos.

Ao falarem ainda da importância da escuta das crianças, tanto Lílían (coordenadora) quanto Elo (monitora da escola integrada) ressaltaram que o escutar e/ou ouvir não são ações

tão simples quanto parecem ser. A própria coordenadora questiona se conseguia, em todas as situações em que se colocava para escutar, sejam as crianças, famílias ou professoras, construir um lugar de escuta genuíno do outro: *O que que é escutar? O que é, de fato, você dar voz para alguém, sem julgar?* (Entrevista, Lílian coordenadora, 2022). Já Elo descreveu que, para escutar, é necessário se importar com o outro, buscando compreendê-lo:

Elo: Você saber ouvir. Ouvir, escutar e entender. São processos diferentes. Às vezes, você está ali, você está ouvindo, mas você não está nem aí. Agora, se você parar para aprender realmente, aí é diferente (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Escutar não se reduz a uma percepção auditiva e nem a uma simples recepção da informação, “envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (Rocha, 2008, p. 45), sendo que sempre passará pela interpretação e será orientada pelas próprias intenções na relação comunicativa (Rocha, 2008). Essa definição é interessante porque nos ajuda a compreender que, para cuidar das crianças, essas adultas passam por uma escuta que não depende só daquilo que as crianças falam, mas da disposição da adulta para compreendê-las, para reconhecê-las como sujeitos que têm capacidade e competência para narrar sobre as suas vidas, sendo que aquilo que elas contam, mesmo sendo fruto da imaginação, “mentiras”, é relevante de ser escutado.

Outra ação descrita é acolhê-los quando se machucam, passam mal ou quando sofrem algum tipo de agressão. Ao explicarem um dia que haviam cuidado bem das crianças, essas adultas indicaram como essas ações aparecem no dia a dia, sendo o cuidado um trabalho que envolve uma atitude e ação de modo indissociável:

Ale: Se o menino caiu, eu pego. Machucou, eu chamo, vou lá e vejo o que que eu posso fazer, levo no banheiro, limpo eles, procuro alguém que tenha um band-aid, para colocar, está chorando, eu vou lá e converso, às vezes a criança para de chorar... Às vezes eu não consigo fazer parar, mas às vezes eu consigo. Às vezes, o menino está triste, só de você ir lá e conversar: “O que que aconteceu?...” “Ô tia, ô professora – a forma como eles chamam a gente – posso te falar uma coisa?” Aí você: “pode.” Escuta. Só de escutar, eles já mudam a rotina deles. A carinha deles muda (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Isabela: Eu acabei de atender uma menina aqui que ela estava... esperou todos os alunos irem embora, para me procurar e me dizer que um colega fez *bullying* com ela. E eu acho que eu acolhi bem, cuidei da forma como deveria. Só não fiz mais porque todos já tinham ido embora. Mas eu vou dar continuidade amanhã. Eu acho que eu a acolhi e a fiz entender que ela tem sempre que buscar ajuda, que não é justo, que a gente precisa... os agressores não podem ficar escondidos, que ela precisa denunciar sempre, ao primeiro sinal, para buscar esse acolhimento (Entrevista, vice-diretora, 2022).

Além delas, ao descreverem quando haviam cuidado bem, Heloísa (professora) e Fiana (merendeira) narraram experiências em que não só tiveram uma atitude de cuidado, reconhecendo que ali existia uma demanda, mas em que colocaram o próprio corpo como meio para cuidar:

Heloísa: No caso da Luna, o dia que ela chegou, estava um dos dias mais frios, ela estava, de chinelinho, shortinho e camisetinha. Eu cheguei na quadra, ela estava em pé, eu tive a sensação de que ela estava tremendo. Eu cumprimentei. O cabelo molhadinho. Eu estou assim: “Mas cadê a sua blusa?” Ela não tinha. Aí eu fui e chamei o Júlio [auxiliar de apoio ao educando] e falei: “Oh, Júlio, será que a gente não conseguia uma blusa para a Luna, não? Porque eu estou achando que ela está tremendo de frio.” Eu vi que ela começava... ela tentava controlar [a tremedeira] e não conseguia. Aí, até ele conseguir um agasalho, eu a abracei. Eu cheguei ela mais junto de mim e fui fazendo assim [passa as mãos nos braços], tentando aquecer ela com o meu corpo. Aquele dia ali que eu senti. Sabe? Logo depois, já conseguimos uma calça *legging*, umas duas blusas, colocamos nela. E aí eu vi que ela foi parar com aquela tremedeira. Porque eu fiquei apavorada. Então, aquele dia eu vi. Eu falei: “Nossa, gente, como que a gente tem que ter esse olhar de cuidar mesmo” (Entrevista, professora, 2022).

Heloísa não só reconheceu uma demanda de cuidado, mas se mobilizou abraçando e tentando esquentar a menina até que blusas e uma calça de frio chegassem, solicitação realizada pela própria professora. Ao contarem quando cuidaram bem, observamos nas falas a sensibilidade dessas mulheres para perceberem que as crianças precisavam de algum tipo de ajuda, mesmo que não tenham expressado verbalmente o que necessitavam.

Fiana: Um dia, o menino pegou o café, pegou o pão e caiu o café todo nele. O meu impulso, eu pulei o balcão. Quando eu assustei, eu já estava lá em cima dele. Mas, tipo assim, eu não planejei. Quando eu vi ele naquele desespero, com o café quente... Até que saísse [da cantina], desse a volta. O meu impulso foi o quê? Vupt!! Já estava lá em cima do menino, já secando ele, procurando limpar... Quando eu olhei, pensei que elas [direção] podiam ter me dado advertência, podiam ter me xingado, mas, tipo assim, eu não podia ver ele no sufoco, e eu ia parar para pensar? – “Chama a coordenadora.” Não. O instinto falou mais alto, eu: pá! Quando eu pulei, eu já estava lá em cima do menino, limpando, estava trocando ele, carregando, limpando todinho: “Você queimou? Vem cá para a tia lavar você.” Lavando o rostinho dele. Eu falei: “Agora eu vou dar a volta, porque agora eu posso sair tranquila.” Naquele momento ali, você dá café a todas as crianças, mas cada criança ali é um jeito. Cada um tem o seu jeitinho, tem o seu carinho, seu carisma. Então você olha todos. A (cozinha) está cheia, mas você olha para todos eles. Qualquer coisa que você vê de diferente, você não vai parar para pensar como que você vai ajudar. Você vai voar. Você vai socorrer aquele que precisa de você (Entrevista, merendeira, 2022).

Quando uma demanda de cuidado é urgente, uma criança que treme de frio, um menino que se queima com café, essas adultas se mostram capazes de agir: *eu não podia ver ele no sufoco, e eu ia parar para pensar?* Desse modo, preocupação, empatia transformam-se em ações concretas de cuidado, que demandam uma resposta adequada ao outro com base nas circunstâncias e não em regras gerais, fortalecendo a noção de que cuidar envolve “uma atitude experimental, a sensibilidade a uma certa situação, a capacidade de improvisar, de ‘seguir em frente’ ante certas reações” (Molinier, 2012, p. 32).

Outra dimensão que envolveria oferecer atenção às crianças é a percepção de Júlio e Ale, auxiliares de apoio ao educando, de que o cuidado é um processo que se desenvolve devagar, que depende da paciência, da conversa, isto é, produz-se a partir de uma temporalidade e da construção da confiança entre quem cuida versus quem recebe os cuidados,

Júlio: Quando eu comecei com a Sofia, ela era uma menina que ela chorava muito, ela dava crise e tudo e, aos pouquinhos, eu fui aproximando dela ali, fui aproximando, eu acho que ela pegou um pouco de confiança comigo. É dedicação mesmo, tentar aproximar da criança e passar confiança. Então, teve um dia que eu fiquei com ela, que ela chorava muito, chorava muito, eu sentei com ela ali fora, peguei um copo com água, dei ela, falei assim: “Calma, calma...”, ela foi serenando. Aí é onde eu vi: “Poxa, é tranquilo, a gente conversa, tem que ter paciência...” [...] Eu pegava a mochilinha, assim: “Você quer sentar onde?” – “Eu vou sentar aí.” Aí eu acomodava ela, tirava os materiais dela, colocava na mesa.... Depois, que ela foi ficando mais independente, agora eu acompanho. Às vezes, ela está com a blusa de frio... antes, tirava; “me ajuda aqui”, eu pegava e tirava. Hoje em dia, ela mesma já faz tudo. É um processo... (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Soares (2012) argumenta que conquistar a confiança não só de quem está recebendo os cuidados, como também da família exige uma alta carga de trabalho emocional. Só assim relações entre pessoas que são total ou parcialmente estranhas podem acontecer. Mesmo que envolva uma alta carga emocional de trabalho, construir a confiança entre os sujeitos é fundamental, porque, quando a relação de confiança é estabelecida, menos trabalho emocional é necessário, já que menos gestão das emoções do outro é realizada (Soares, 2012). Essa confiança pode ser favorecida, como discutiremos, no terceiro subtópico deste capítulo, pelo fato de essas profissionais serem moradoras do bairro. Contudo, isso depende também do tempo, ou seja, a confiança não emerge de um dia para outro, sendo o tempo um fator decisivo.

Elo também narrou como o cuidado se constitui devagar, por várias ações de atenção, que vão desde a presença, demandando também o envolvimento nas atividades das crianças:

Elo: Eu acho que o cuidado, ele entra em vários aspectos. É... estar chorando, estar ali do lado. Às vezes, está calado o dia inteiro: “Ah, não quer fazer nada, não? Então tá, fica aí.” Não, não é isso. Às vezes, a criança, ela só quer que

você pergunte o porquê, às vezes ela quer só conversar. [...] É aquele momento que você brinca com a criança, que você conquista a criança. Eu acho que o cuidado, ele não é aquela coisa: “Ah, hoje eu peguei aqui, levei para almoçar, dei aula para ele...” Não. Eu acho que o cuidado tem que ter aquele zelo, aquele momento de interação com a criança. Igual o dia que eu brinquei com eles de cabo de guerra, para eles foi uma coisa excepcional. Mas é o quê? São momentos que a gente constrói junto. Então, o cuidado, para mim, ele não é só uma palavra, ele é como se fosse você ir juntando um pedacinho por pedacinho, para virar um cuidado. Então, assim, é o zelo que a gente tem com cada aluno, cada momento, cada espaço, cada brincadeira. Logicamente que tem as pessoas que fazem o básico, né? Mas quem realmente está ali com a criança, que realmente quer o melhor delas, vai estar fazendo esse princípio de cuidado; essas variações de coisas para poder chegar no cuidado (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Na fala da monitora apreende-se a ideia de cuidado como uma construção cotidiana com/entre as crianças, em ações sutis que envolvem diferentes níveis de atenção, em que importa a realização de diferentes tarefas, como Elo expõe: “eu peguei aqui, levei para almoçar, dei aula para ele”, mas também o *como essas tarefas são realizadas*: “mas quem realmente está ali com a criança”. Assim, o cuidado é um processo aberto, que é produzido por ações e relações de atenção que visam ao bem-estar das crianças, não sendo algo estático e estabilizado (Fietz; Mello, 2018), sendo necessário um envolvimento, o estar junto.

Nesta subseção, analisamos que as ações de cuidado envolvem diferentes níveis de atenção, que vão desde olhar, escutar, conversar, acolher quando as crianças se machucavam ou passavam por agressões, bem como demanda estar com/entre as crianças, sendo alguém com quem elas poderiam contar no dia a dia. Essas ações são descritas não só como cuidado, mas como exemplos de quando cuidaram bem das crianças, sendo que todas as adultas, independentemente das funções, legitimam o cuidado como uma ação de atenção particular e, acima de tudo, comprometida com as crianças. Entretanto, os cuidados com os corpos das crianças, embora citados como ações realizadas na escola, eram de responsabilidade somente de algumas adultas do grupo. Na próxima subseção, analisamos essas ações e quem eram esses sujeitos que assumiam esses cuidados.

5.1.2 O corpo: trabalho sujo, medo e técnicas de cuidado

O cuidado não é feito só por esses níveis de atenção que envolvem uma dimensão relacional na qual descrevemos acima, mas também por aquelas atividades mais próximas do corpo, das secreções, excrementos, isto é, o “trabalho sujo” (Molinier, 2012). Nesta parte do capítulo, focamos em compreender quem, dentro do grupo das adultas, eram as responsáveis

por desempenhar ações de cuidado mais próximas do corpo das crianças, discutindo como essas ações envolviam dimensões emocionais, além da necessidade de técnicas de cuidado.

De acordo com Molinier (2012), o trabalho sujo são ações que, por mais que se queira evitar e nem ao menos pensar, por ser da ordem das necessidades vitais, não pode ser excluído. Por isso, delega-se o “trabalho sujo” a sujeitos em posição social inferior. Com isso, as pessoas que realizam tais tarefas viverão com uma “má fama” e serão sempre os “outros”, distanciados dos que não realizam esse trabalho. Desse modo, quanto mais distante do trabalho sujo, “mais próximo se fica de uma relação de trabalho mais regulamentada, mais profissionalizada, mais reconhecida e, portanto, com melhores condições para sua execução” (Dumont-Pena, 2015, p. 79).

Esse caráter de menor regulamentação do trabalho foi expresso, por exemplo, por Fiama e Ale ao relatarem as mudanças ao longo dos anos no trabalho que desempenhavam na escola. Ambas iniciaram como faxineiras e passaram, após anos na instituição e finalização dos estudos no Ensino Fundamental e Médio, para as funções de merendeira e auxiliar de apoio ao educando, respectivamente. Para elas, essa alteração não trouxe apenas uma melhoria na renda, como também de *status* dentro da instituição e um trabalho mais regulamentado, já que as duas disseram que, quando eram faxineiras, costumavam fazer um pouco de tudo:

Rubia: Conta para mim um dia do seu trabalho quando você era faxineira.

Fiama: Pegava serviço seis horas da manhã, eu tinha que abrir o portão às sete. Eu varria as salas... eu tinha que varrer as salas, cinco para sete as salas tinham que estar, todas as três, varridas, a mesa limpa. Eu rodava... Você lembra do mimeógrafo, na mão?

Rubia: Sim.

Fiama: Eu rodava para a educação infantil, aí eu rodava para os meninos [atividades no mimeógrafo]. As professoras deixavam lá para mim tudo escrito, eu rodava aquilo para os meninos. Eu chegava lá, às sete horas eu ia para o portãozinho, botava os meus meninos para dentro, sete e meia eu fechava o portão, oito horas nós descíamos para o café, oito e meia nós subíamos, ficava lá no recreio com eles, depois levava eles para a professora. Ia lavar os banheiros, ia limpar lá fora. Onze horas que eles desciam para almoçar, onze e vinte eu abria o portão para os pais virem buscar eles.

Rubia: Você fazia várias funções?

Fiama: Várias funções lá dentro (Entrevista, merendeira, 2022).

Ale: Na faxina a gente limpava as salas, os corredores, o pátio da escola, a gente ajudava, abria e fechava os portões, que a gente fazia entrada e saída dos alunos, ajudava também as professoras, no sentido de pegar material para elas, se elas precisavam de alguma coisa, a gente buscava, a gente levava xerox, levava diário... meninos no banheiro, no recreio, parquinho... Tudo isso a gente olhava. Porque a gente ajudava ela... Às vezes, tinha um menino ou outro que fizesse xixi, alguma coisa assim, nós que ajudávamos; dava banho, trocava roupa nos meninos... [...] Às vezes, faltava uma cantineira, a gente ajudava, a servir o lanche, essas coisas. Hoje, não pode mais. Mas,

antigamente, a gente fazia muita coisa (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Com a entrada da MGS, que passou a ser a empresa responsável pela contratação, pagamento e direcionamento do que elas deveriam ou não fazer na escola, proibindo o desvio de função, as “ajudas” das faxineiras diminuíram, passando a ser responsabilidade da(o) auxiliar de apoio ao educando todas as ações que envolviam o cuidado corporal das crianças da turma. No entanto, embora tenham-se reduzido essas ajudas, as faxineiras continuaram exercendo essas ações quando solicitadas:

Ale: Se o menino, às vezes, faz xixi que já aconteceu na roupa, faz cocô, a gente pega, a gente leva, dá um banho... tem chuveiro, troca a criança... Aí a gente providencia uma roupa... Sempre tem um uniforme, tem o lugar que eles guardam, a gente pega e dá para eles. Coloca a roupinha deles numa sacolinha, põe na mochila e eles levam para a casa. Tem todo um cuidado. [...]. A auxiliar sempre faz, que somos nós. Se não tem nenhum por perto, a faxina também faz. Eu já vi, muitas vezes, as meninas que limpam. Hoje em dia, como tem a MGS, falam que não pode. Mas eu já vi várias fazendo isso (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

É interessante na fala de Ale: “auxiliar sempre faz, que somos nós. Se não tem nenhum por perto, a faxina também faz”, que demonstra uma das características do trabalho sujo discutido por Molinier (2012), de que, embora o cuidar do corpo não seja algo forçosamente agradável, trata-se de algo que é preciso ser feito, já que os corpos não podem ficar sujos, sendo, então, necessário que alguém se ocupe disso. Essa pessoa não é uma profissional mais atenciosa ou indiferente, se comparada às outras. Ela é aquela que está presente, que não pode se ausentar, uma vez que, nessas horas, as profissionais “desaparecem” deixando o cuidado para as colegas que são menos propensas a desaparecer, como as auxiliares e faxineiras. Na pesquisa de Gomes (2019), a autora também identificou situações em que ações mais próximas do corpo das crianças, por exemplo, cuidar de piolhos, eram repassadas às merendeiras e faxineiras, reforçando que essas profissionais são aquelas que assumem o que é preciso ser feito, mesmo que seja algo desagradável.

Ale e Júlio, que já trabalharam como auxiliares de apoio ao educando na Educação Infantil, relataram também que as ações de cuidados corporais no Ensino Fundamental são menos presentes, se comparadas à creche e/ou pré-escola, uma vez que as crianças são maiores, o que diminui a sua dependência das adultas. No entanto, essas ações, mesmo que em menor intensidade, permaneciam presentes em suas rotinas diárias, sendo suas atribuições não só com a criança com deficiência que acompanhavam, mas com toda a turma: trocar fraldas; apoiá-las no uso do banheiro ou em sua higienização; oferecer uma alimentação específica a alguma

criança que necessitasse; trocar roupas; ajudar na locomoção ou dar banhos. É importante ressaltar que a contratação dessas profissionais pela MGS não é via concurso público por se tratar de empresa privada à qual tais funções são terceirizadas. Suas(seus) trabalhadoras(es) cumprem 44 horas de trabalho semanal. Para a contratação, não é exigida formação profissional específica para o trabalho no Ensino Fundamental ou para o trabalho com crianças com deficiência. A condição para a contratação é ter o Ensino Médio completo (Cavalcante, 2019).

Ao ouvir a/o auxiliar, bem como Deia (faxineira), percebemos que essas profissionais se utilizavam de certas estratégias ao realizar as ações de cuidados corporais das crianças:

Júlio: Quando tinha [troca de fralda], eu mesmo fazia isso. Igual tem um banheiro adaptado e você nunca fecha... assim, tranca a porta, nem nada, e era sempre feito de uma forma que a coordenadora ia lá. [Eu] falava assim: “Oh, vou trocar fralda do aluno.” Agora, questão do banho, a gente dá banho assim, como que eu te explico? A criança, você fala com ele: “Você põe o sabão – dando um exemplo – fulano, você lava aqui, lava ali...” A gente não toca em criança. A criança cadeirante não tem como. Mas a criança, de seis anos, sete anos que não é cadeirante... Às vezes, igual aconteceu, a menina fez xixi na roupa, aí ela mesma tomou o banhozinho dela. Mas a pessoa auxiliando. Igual, no caso de menina, no dia, foi até a Deia [faxineira]. Ela ficou lá no banheiro com a menina: “Oh, filha, você lava aí, lava aqui, tal, tal”, e ficou esperando ela. Depois, ela deu a toalhinha a ela e ela enxugou. No nosso caso, já ocorreu de um menino deficiente, ele já é até adolescente, ele não estuda aqui mais, ele também, uma vez, a gente precisou de dar um banho, entre aspas. Aí nós fomos com ele no banheiro, chegou lá, eu expliquei para ele: “Você vai pegar o sabão, você vai lavar isso, isso e isso.”, mas sem pôr a mão. Porque a gente não tem essa autorização (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Ale: A gente ensina. Porque não pode ficar tocando, né? Isso é o que a gente aprende também. Aí a gente dá um sabonete, põe na mãozinha, fala: “Esfrega, lava, passa a mãozinha aqui, tal, seca...” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Deixar a porta do banheiro aberta, comunicar à coordenadora sobre o que realizariam, não tocar na criança ao dar o banho, indicando, pela linguagem verbal e não verbal, como as crianças deveriam se limpar, foram estratégias aprendidas por esses sujeitos no ambiente coletivo de cuidado das crianças. Observamos, nesses relatos, como o cuidado acontecia a partir de um afastamento do corpo das crianças, evitando o toque, sendo o corpo um tabu ou algo perigoso. Nesse contato, o corpo da criança é instrumentalizado, em que o trabalho se volta a um cuidado higiênico para preservar o corpo biológico e “não um encontro com o corpo da relação com o outro” (Molinier, 2004, p. 234).

Além desses constrangimentos, percebemos o aparecimento do medo como uma emoção ao cuidar dos corpos das crianças, o que nos leva a refletir sobre a alta carga emocional que essas profissionais carregavam no cotidiano. Como expõe Soares (2021), mesmo que essas

profissionais tenham realizado pouco trabalho de cuidado físico no dia, elas podem se sentir cansadas ao final da jornada de trabalho, porque o cansaço está intimamente ligado à mistura da carga emocional de trabalho, mesmo que essa dimensão seja invisível. Muitas vezes, nem as próprias profissionais têm a percepção de que lidam constantemente com essas emoções ao cuidar.

Percebemos ainda que, mesmo que Ale e Deia tenham exposto que não tocavam nas crianças, estando num constante estado de vigilância ao realizarem essas ações, é Júlio que descreveu ter vivenciado experiências que não soube explicar se eram de preconceito ou precaução das famílias,

Rubia: Você já percebeu, Júlio, algum preconceito, alguma situação que te incomodou por você ser um homem trabalhando como auxiliar?

Júlio: Já. Mas, infelizmente, eu não sei se é bom ou se é ruim. Porque “mau caráter” não vem escrito na testa de ninguém. Pai não gosta que você fica com menina, entendeu? Eu não sei classificar como é que eu te falo sobre isso. Porque vai da cabeça de cada um. E você mudar o ser humano é complicado. Porque, ninguém está ali: “Aquele lá é bom, aquele lá é ruim. Aquele lá vai cuidar da minha filha, ele presta. Aquele lá não presta.” Então, tem isso. Tanto que, se você for rodar as UMEIs, por exemplo, você quase que não vai ver homem trabalhando em UMEI, é mulher mesmo. Então, para nós, até para dar um banho numa criança, numa menina, já fica mais complicado. Embora eu sou pai de menina. Mas nem todo mundo pensa dessa forma. Então, a gente até respeita. Mas aí eu já não sei como que eu classifico isso, se como preconceito ou é uma precaução. Cada um tem uma cabeça diferente. Porque, se alguém levantar algum falso, alguma coisa, você tem como se defender ali. Porque o nosso cargo, às vezes não aparenta ser, mas o nosso cargo, ele é muito importante, porque você está lidando com criança e acontece muita coisa errada. Então, você tem que se resguardar e, também resguardar a criança (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Na narrativa de Júlio, constatamos o reconhecimento de que a sua profissão é majoritariamente exercida por mulheres e que as próprias famílias não gostavam de que um homem cuidasse de seus filhos, especialmente das meninas. Isso mostra que, além de assumir uma carga emocional inerente ao trabalho de cuidado, o auxiliar precisava lidar com uma outra carga emocional imposta por ser um homem realizando um trabalho feminilizado, tendo que suportar posições ou gestos discriminatórios. Miranda (2022), ao estudar professores homens nas EMEIs de Belo Horizonte, com base numa vasta literatura da Educação Infantil, mostra que esses sujeitos, ao optarem por cuidar e educar crianças, principalmente quando realizavam tarefas mais próximas do corpo, enfrentavam dificuldades e estranhamentos, optando por estratégias, como não ficarem sozinhos com as crianças, não darem banho ou trocarem fraldas de meninas, direcionando essas ações para serem realizadas por outras profissionais, numa

“terceirização” dos cuidados dentro da escola. Também verificamos essas estratégias na nossa pesquisa em que as faxineiras poderiam ser solicitadas a cuidar no lugar de Júlio.

No estudo de Fernandes (2013), a autora apresenta que os homens ocupam uma posição de fronteira nas ações de cuidado não só dentro da escola, mas também fora dela, sendo que a posição masculina ao cuidar das crianças é muito variante, em alguns casos são enaltecidos, como quando narram que as crianças respeitam mais os homens do que as mulheres, mas também estigmatizada, pelo medo do abuso sexual, da violência. A autora argumenta ainda que existem lugares que são extremamente marcados pelo gênero, sendo o banheiro um desses ambientes, já que “banhos, banheiros, limpeza e intimidade são assuntos controversos nos cuidados das crianças e mobilizam desafetos” (Fernandes, 2013, p. 15). O trabalho de Gomides (2014) também evidencia como o banheiro é um campo de incômodo, estranhamento e de conflitos no trabalho dos homens dentro da escola, visto ser um ponto de encontro do cuidado e afeto, como também território da sexualidade, da violência e da agressão.

Não só percebendo, mas também temendo essas visões estigmatizadas do cuidado realizado pelos homens, Júlio se afastava do corpo das crianças, como uma forma de defesa: “porque se alguém levantar algum falso, alguma coisa, você tem como se defender ali” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Isso nos leva a refletir não só sobre a sobrecarga emocional que essas(es) profissionais carregavam diariamente, como também, ao se afastarem desses corpos, tendo medo de realizar determinadas ações, isso impacta diretamente na qualidade do cuidado oferecido às crianças.

Para dar conta de cuidar, essas(es) profissionais construíam e compartilhavam saberes entre o grupo na escola, mas também produzidos no espaço doméstico, como o caso de Júlio que descreveu que fora a sua experiência como pai em que aprendera a cuidar de sua filha, com base nos ensinamentos de sua esposa, que foram fundamentais para saber exercer a função de auxiliar: “Aí foi onde ela [esposa] foi me ensinar: “Você tem que fazer isso, tem que trocar fralda tal horário...” Aí é onde que eu fui aprendendo fazer ela [filha] dormir, às vezes dava na hora de dar uma mamadeira...” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). O aprendizado do cuidado no espaço privado é discutido em outros trabalhos que mostram que esse ambiente é fundamental na constituição de saberes para cuidar (Dumont-Pena, 2015; Camilo, 2018). Ressaltar esse conhecimento não significa naturalizar que o cuidado é um trabalho inato às mulheres, já que o próprio Júlio, sendo um homem, mostra que cuidar é algo que pode ser aprendido pelos sujeitos, independentemente do gênero.

Mesmo que Júlio descreva a importância do aprendizado do cuidado no espaço privado, o auxiliar não deixou de questionar a relevância da MGS e da Secretaria de Educação orientarem como deveriam agir ao realizar os cuidados corporais das crianças:

Júlio: A MGS, ela nunca veio aqui e deu um treinamento... Falta mais o entendimento, eu acho que até da própria parte da empresa. Tanto que teve uma vez que veio uma moça aqui cobrir, uma auxiliar de apoio, ela trabalhava de auxiliar administrativo, ela não sabia nem o que era trocar uma fralda de criança. Porque ela virou para mim e falou assim: “O que vocês fazem?” Agora, a escola, ela faz do jeito que der. Às vezes, conversa com o pai, com a mãe: “Ah, esse menino, ele é autista e tal, tal...” Falta mais aquela pessoa, igual tinha a moça da regional que vinha e orientava a gente: “Não pode isso, pode aquilo, a criança, ela tem isso, tem aquilo...” [...] Tinha que ter uma pessoa específica que tomasse conta, em geral, de todos os apoios. Sempre orientando. Igual, a gente não tem curso: “Quando você vai trocar uma criança, como fazer alguma coisa...” A gente não tem um curso específico. Porque você está cuidando de uma criança ali, você não está cuidando de um animal, nem nada. Eu acho que teria que investir mais. Dar algum curso de qualificação... (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

A compreensão do auxiliar de que cuidar de crianças requer uma qualificação, uma formação profissional, em que o saber construído no ambiente doméstico, apesar de importante, não é suficiente, indica que ele entende que esse trabalho demanda técnicas. Na pesquisa de Dumont-Pena (2015) com professoras da creche, a autora identificou que o cuidado com o corpo doente produz um tabu na escola. Isso ocorre porque as docentes contam, quase exclusivamente, com suas experiências de vida pessoal para a realização desse cuidado. Quando não obtinham êxito, por exemplo, na utilização de medicamentos ou práticas alimentares que acabaram provocando algum risco ou mal as crianças, as docentes optavam pelo silêncio, não refletindo sobre essas práticas.

Isso mostra que, ao cuidar dos corpos das crianças, são exigidas das adultas técnicas de cuidado que elas não possuem, gerando receio de serem julgadas e cobradas por um referencial associado ao conhecimento científico, ao qual nem sempre têm acesso ou não são disponibilizados em formação (Dumont-Pena, 2015). No caso das auxiliares de apoio ao educando, essa situação se aprofunda, já que, além de exercerem uma carga de trabalho maior, serem contratadas e terem condições de trabalho mais precárias, se comparadas às docentes, são exigidas dessas profissionais ações e responsabilidades com crianças, especialmente aquelas com deficiência, que não condiziam com a formação exigida para a contratação no cargo (Cavalcante, 2019).

Reafirmamos ainda que esse cuidado com o corpo envolve não só o trabalho físico que demanda técnicas, saberes, mas uma dimensão emocional, que mobiliza as profissionais, como o relato de Fiama (merendeira) ao cuidar de uma menina que se machucara gravemente:

Fiama: A menininha prendeu o dedo da outra assim na porta. E eu estava varrendo aquela rampa, da educação infantil. Eu larguei a vassoura, saí gritando, só empurrei a porta... Eu chorei junto com a menina. Eu peguei a menina assim, o dedinho machucado. Mas eu chorei tanto, gritei, junto com ela. Aquilo, para mim, estava doendo tanto dentro de mim. Eu peguei ela no colo e chorei (Entrevista, merendeira, 2022).

O grito, o choro, o carregar no colo, o desespero que Fiama relatou ter vivido na experiência de cuidado da menina mostram o trabalho emocional que envolve o cuidado, em que a compreensão, a avaliação e a gestão das próprias emoções estão em constante contato com as emoções do outro (Soares, 2012), o que não é algo fácil e simples de se realizar. Outra experiência de cuidado com o corpo doente que chamou atenção foi a de Elo ao contar uma situação em que cuidara bem de um menino que tinha se machucado.

Elo: Desses anos todos que eu estou aqui na integrada, foi um dia que nós fomos numa competição de carrinho de guia, o menino desceu o morro de carrinho de guia e ele bateu a bunda na ponta do meio-fio, cortou. Eu estava no alto da praça, do nada, ele veio gritando, gritando. Até então, ele só estava gritando. Quando ele me viu, ele começou a gritar: “Elo, me ajuda, me ajuda.” Quando eu falei: “O que que foi, o quê que foi?”, que eu olhei, ele abaixou a calça, estava um corte ENORME. E aquilo eu já coloquei a mão na bermuda dele, levei ele no peito, levei ele para debaixo de uma tenda, fiquei pressionando, ligando para o Corpo de Bombeiro, para chegar lá rápido. Aí chegaram [o corpo de bombeiro] e eles falaram comigo: “Você fez uma coisa aqui que, se não fosse uma pessoa que tivesse um conhecimento, teria vazado sangue, teria saído tecido para tudo quanto é lado. A sua percepção, o seu momento que você fez aqui, foi meio serviço para a gente.” Porque ali, no momento, eles fizeram a mesma coisa, só acabou de pressionar o lugar e levou ele para o hospital. Agora, se fosse outra pessoa, tinha entrado em desespero, tinha deixado o sangue jorrar, ele ia perder sangue... Para mim, dentro da escola, foi um momento muito marcante. Eu fiquei dias e dias, aquilo parecia que eu estava escutando ele me chamando (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Elo narrou ainda que, além da formação em Educação Física, já tinha realizado cursos em primeiros socorros e segurança do trabalho, que foram fundamentais nesse caso, já que se utilizara desses conhecimentos para cuidar do menino. Verificamos que o desempenho de técnicas para cuidar das crianças, principalmente daquelas que se machucam ou passam mal, demandavam desses sujeitos não só disciplinar o próprio corpo, como também lidar com o medo, a dor, o sangue (Dumont-Pena, 2015). Mesmo quando dominam técnicas de cuidado a partir de processos de formação específicos, como o caso de Elo, o trabalho emocional não

desaparece, como ela relata: “para mim, dentro da escola, foi um momento muito marcante. Eu fiquei dias e dias, aquilo parecia que eu estava escutando ele me chamando” (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Nesta parte do capítulo, analisamos que eram as auxiliares de apoio ao educando e, em alguns casos, também as faxineiras, as responsáveis por realizar ações de cuidado corporal das crianças na escola. Identificamos que, ao realizarem essas ações, as profissionais lidavam com um constante medo de denúncias de abusos ou maus-tratos. Com isso, utilizavam-se de estratégias para garantir que não tocavam nas crianças ou que suas ações eram acompanhadas pela coordenação. Essas profissionais indicam também que, ao mesmo tempo em que se baseavam para cuidar das crianças nos saberes construídos no ambiente doméstico, percebiam a necessidade de se aprenderem técnicas de cuidado para realizar esse trabalho com qualidade.

Entendemos que se as ações de cuidado das crianças que envolviam diferentes níveis de atenção descrito no subtópico anterior são consideradas legítimas como uma forma de cuidado por todas as adultas que participaram do estudo, as ações de cuidado com o corpo, apesar de serem lembradas como parte do cuidado realizado na escola, só são feitas por determinados sujeitos. Isto é, o cuidado com o corpo, especialmente quando se trata do “trabalho sujo”, são ações que ainda permanecem como responsabilidade das profissionais com piores condições de trabalho e mais baixa formação. Consideramos que é fundamental não só discutir as técnicas de cuidado com o corpo que são realizadas nessa etapa da educação, com o objetivo de torná-las visíveis, mas analisar por que alguns o fazem e outros não, bem como as formas de se fazer essas técnicas, lançando luz sobre lógicas de trabalho do cuidado que, a despeito de serem desiguais e precárias, permanecem intocadas e naturalizadas no Ensino Fundamental.

5.1.3 Os arranjos de cuidado entre a escola e a comunidade

No quarto capítulo, analisamos os impactos da pandemia nas relações de cuidado na escola mostrando como a instituição mobilizou o grupo de profissionais para cuidar da comunidade. Nesta subseção, aprofundamos essa discussão, uma vez que, embora tenham sido ampliadas durante a pandemia de covid-19, tais ações já faziam parte dos arranjos de cuidado daquele lugar. Nesse sentido, quando iniciamos o campo, verificamos que existia uma proximidade da escola e de suas profissionais com as famílias, sendo um dos objetivos dessa instituição ter a participação ativa da comunidade na escola, como relatou LÍlian (coordenadora):

Lílian: Eu acho que a comunidade sempre teve um senso de pertencimento muito grande com o espaço escolar. Eu vejo isso, mesmo antes da pandemia, onde a escola era ligada ali à oferta de outros programas: escola de tempo integral, escola de férias... a comunidade estava sempre dentro aqui, era o momento de atendimento à comunidade. Tinham uns atendimentos aos finais de semana também, com oficinas, Escola Aberta. E eu penso que, depois da pandemia, esse sentimento, ele foi reforçado. [...] Eu acho que a comunidade, ela cresceu muito na compreensão de que o espaço público da escola não é um público que não é de ninguém, é um público que é deles. E, hoje, eu vejo que as famílias, a gente tem famílias muito participativas, tem os momentos de evento que a comunidade vem... Embora, infelizmente, nem sempre isso reflita no acompanhamento das atividades pedagógicas dos estudantes. Mas a escola, a comunidade entende como dela: “A escola é minha, eu também cuido, eu também tomo decisões...” A escola sempre foi um território muito da comunidade (Entrevista, coordenadora, 2022).

Como apresentamos no terceiro capítulo, a construção dessa instituição foi fruto da mobilização social dos moradores do bairro, em busca do direito à educação para seus filhos. Em razão disso, a história dessa escola, desde a sua construção, é de envolvimento dos moradores, como descreveu Lílian: *a escola sempre foi um território muito da comunidade*. Tendo em vista o contexto de participação e de reconhecimento das próprias adultas da escola da relevância da instituição dentro da comunidade, todas as entrevistadas contaram diferentes ações em que a escola Travessias cuidou das famílias, sendo reconhecida na comunidade como uma instituição de cuidado e educação: “porque aqui a escola acolhe. Eu moro aqui há trinta e tantos anos, eu não tenho o que reclamar. Porque os meus meninos todos estudaram aqui” (Entrevista Deia, faxineira, 2022).

Uma das ações de cuidado da escola, descrita por Deia (faxineira), é ser um espaço em que as crianças, através do Programa Escola Integrada, tinham a oportunidade de frequentar a instituição durante o dia inteiro, não estando na rua, o que ela considerou uma ação de proteção e segurança às crianças:

Deia: Tendo a Integrada, eles estão sempre na escola. O pessoal está vendo o que eles estão fazendo e o que deixou de fazer. Agora, na rua não, na rua não aprende nada que se aproveite. Então, eles têm que ficar em um lugar onde a pessoa ajuda a olhar. E descansa a cabeça das mães, que sabem onde os meninos estão (Entrevista, faxineira, 2022).

Fiama (merendeira) também apontou a escola integrada como um espaço que acolhia os meninos que antes ficavam na rua, acrescentando que, na instituição, eles estudavam, tinham acesso à alimentação, brincadeira, tendo alguém “olhando”, sem custos para as mães que, em sua maioria, estavam trabalhando.

Fiama: Aqui tem comida, ajuda na educação, ajuda a acolher os meninos da rua... Porque esse negócio da Integrada ajudou muito a escola, saiu muita criança da rua. Porque a gente não tem condições de pagar ninguém para olhar. A minha filha mesmo. Para mim, foi uma bênção quando a UMEI chamou ela, porque ela ficava o dia inteiro na UMEI. Quando ela foi para a escola [de Ensino Fundamental], ela foi para a Integrada, ficava o dia inteiro. Para mim, era o meu cuidado, o cuidado de todas as mães. Porque, depois que o filho entrou para a escola, a gente só tem aquele horário de sair. Mas, enquanto estão dentro da escola, eles estão bem cuidados. Lá eles comem, lá eles bebem... conversa, brinca (Entrevista, merendeira, 2022).

A escola integrada não é um projeto único desta instituição, mas, como expõe Gomes (2019), uma política de Educação Integral da cidade de Belo Horizonte presente em todas as escolas da rede municipal. A visão de Deia e Fiama do programa como uma forma de cuidado não só das crianças, mas também das mães que trabalhavam e não tinham condições de pagar alguém para tomar conta dos filhos, também aparece no trabalho de Gomes (2019), que argumenta que o mundo do trabalho ou o desemprego vai refletir na permanência prolongada das crianças na escola. A autora ressalta que, embora seja algo presente nos discursos das famílias a concepção de que o programa é exclusivo para mães e pais que trabalham, é importante não perdermos de vista que “a ampliação da jornada escolar é direito da criança, de ser educada e cuidada também na escola” (Gomes, 2019, p. 216).

Das ações de cuidado da escola que foram citadas por todas as adultas, identificamos doações às famílias de roupas, tênis, materiais de higiene, cestas básicas, não sendo uma ação restrita ao contexto de crise sanitária e humanitária.

Ale: A escola, às vezes, recebe doação de roupa, de tênis, ela passa para essas famílias que sabe que é mais carente. [...] Igual eu tenho filhas, a gente mora próximo, elas já estudaram em duas escolas diferentes, que não é assim. Não tem esse contato. Porque conhece de perto a família dessas crianças e procura ajudar (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Júlio: Igual aqui, teve uma época que eles fizeram muita cesta básica para uma moça que morava aqui próximo do campo (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Encaminhamentos para atendimento à saúde, através de marcação de consultas no posto de saúde, informações na Assistência Social também são ações realizadas pela escola, porque, “muitas vezes, as famílias não têm conhecimento de onde ir, de onde procurar, o que fazer. E a escola ajuda nesse sentido” (Entrevista Ale, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Chama atenção um caso específico de uma criança com deficiência que era cadeirante, em que a instituição articulou junto à equipe que reformava a escola uma adaptação na casa da criança sem custos financeiros para a família:

Lílian: A gente teve caso, inclusive, de uma família que a criança era cadeirante e precisava de uma adaptação em casa, aí o pessoal da escola entrou em contato com quem faz as obras aqui da escola e eles foram lá e fizeram para a família, de graça e tudo. Eu vejo que tudo isso é a escola se movimentando e estendendo os seus tentáculos para mostrar para a comunidade: “Olha, a gente vai fazer o que a gente puder” (Entrevista, coordenadora, 2022).

Na dissertação de Lazzari (2023) sobre as experiências de cuidados realizados por mulheres na favela da Rocinha no Rio de Janeiro durante a pandemia, a autora mostra que redes de solidariedade, de proteção e cuidado são tecidas nesses locais, sendo por vezes inimagináveis para quem está fora daquela localidade, como identificamos na escola Travessias. Essas ações revelam-se em arranjos do cuidado, isto é, formas de “resolver”, “dar um jeito” em demandas urgentes de cuidado das famílias, oferecendo um suporte, uma ajuda, que tanto pode ser uma ação de cuidado mais duradoura, quanto uma relação mais pontual (Fazzioni, 2018). Esses arranjos são fundamentais para a sustentabilidade da vida nos contextos periféricos nos quais o Estado e o acesso dos moradores a bens e serviços são precários, como é o caso do Jardim Felicidade.

A produção dos arranjos de cuidado pode envolver familiares, vizinhos, mas também instituições, como a escola, que proporcionam auxílio às questões de vida concreta desses sujeitos. No caso da escola Travessias, verificamos como arranjos de cuidado, doações de alimentos, roupas, auxílio para marcação de consultas médicas, informações sobre benefícios sociais e ajuda no preenchimento de formulários, que, em alguns casos, eram *on-line* e demandavam não só acesso à internet, mas o conhecimento de como preencher esse tipo de formulário. Desse modo, a escola “dava um jeito”, resolvendo demandas urgentes de cuidado que se impunham cotidianamente, como ao pedir um favor à equipe que empreendia uma reforma na instituição para realizar uma adaptação na casa de uma criança com deficiência.

A proximidade das relações entre comunidade e escola também parte do fato de que muitas profissionais que trabalhavam na instituição eram moradoras do bairro, como descreveu Júlio: “tanto que aqui na escola mesmo, eu não sei se você já reparou, a maioria do pessoal que trabalha aqui mora aqui” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Um dos trabalhos que é especialmente beneficiado por isso é o de porteiro:

Júlio: Um dos quesitos bons para mim foi o fato de eu conhecer as pessoas. Porque, às vezes, quando eu era porteiro, já chegou muita mãe brava ali mesmo: “Ah, que eu vou entrar e que eu vou fazer...” Aí você chega, conversa... Pelo fato de conhecer a gente, tem aquele certo respeito. E a minha convivência era muito boa. [...] E a gente era linha de frente, né? [...] Chega

uma mãe que você já conhece há muito, às vezes você foi criado ali desde adolescente, aí chega nervosa. Você tem aquela liberdade de chegar e falar: “Fulano, não resolve dessa forma, não. Vamos tentar na conversa. Eu vou chamar uma pessoa...” [...] Quando eu falo “linha de frente”, é isso. Porque, às vezes, a pessoa já vem com aquilo... com as pedras na mão, aí você tenta na conversa: “Não, vamos ver o que está acontecendo primeiro, vamos procurar saber o fato que ocorreu... antes de você tomar alguma atitude que também pode te prejudicar”. Porque o fato de conhecer, às vezes a pessoa te respeitava: “Não, você está falando para o meu bem mesmo? Então tá bom, chama a coordenadora, que eu não vou aprontar para você, não vou arrumar confusão” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Além de morarem no bairro, esses sujeitos conheciam as famílias e seus filhos, alguns deles desde pequenos, o que auxiliava nas ações de cuidado, como relatado por Júlio ao explicar que, quando era porteiro, as famílias o respeitavam e, com isso, conseguia, além de acalmá-las, propor um diálogo, mesmo em situações em que chegavam à escola bastante irritadas. Deia (faxineira) também expõe que, ao conhecer a realidade de uma mãe que era sua vizinha, acabava se responsabilizando por levar para a casa ao final da escola integrada o seu filho.

Deia: Tem uma menina na minha rua, ela trabalha à noite. O Rodolfo, toda vez que eu chego no portão, antes de cinco horas, eu chego: “O que esse menino está fazendo aqui? Pode deixar, então, que eu vou levar. Mora na minha rua.” Aí chego lá, a mãe está dormindo, porque ela trabalha de noite. [...] Falo: “Olha, fulano...” Aí ela: “Ô Deia, desculpa, eu estava dormindo.” Eu falo: “Não, não tem problema, não. Eu, estando lá, estando perto, eu trago, não custa nada” (Entrevista, faxineira, 2022).

Nesse relato, identificamos que as relações entre as profissionais da escola e as famílias eram ainda mais próximas em outra época: “antigamente a gente levava a criança direto nas casas. Mas esse menino eu levo sempre. Porque mora na minha rua e a mãe trabalha, eu sei que ela está dormindo. Então, eu chego, entrego na mão” (Entrevista, faxineira, 2022). Nessa ação da faxineira verificamos, mais uma vez, o arranjo de cuidado que ela produz, já que Deia resolve o problema de Rodolfo e sua mãe ao se responsabilizar por levar a criança para a casa.

Embora esses sujeitos narrem o vínculo e o conhecimento da comunidade como algo positivo, as relações entre escola e comunidade não acontecem sem tensões, como é o caso relatado por Júlio de quando era porteiro.

Júlio: O bairro é uma comunidade e comunidade você sabe que, às vezes, o clima é meio pesado. Agora não tem muito isso mais [...] Mas eu acho que só uma vez, quando eu fui porteiro, eu quase desanimei. Porque o bairro era mais perigoso, então, de vez em quando, dava tiro aqui dava tiro ali... E mesmo que eu morava no bairro há muito tempo, chegou uma época que eu queria sair, eu não queria ficar, não exatamente por causa disso (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

A escola localizada na periferia vivencia graus de intensidade diversos das rotinas e do poder instituídos no território (Silva, 2010). Por isso, apesar de o auxiliar descrever que, no contexto atual do bairro, há uma diminuição das situações de violências, o medo de trabalhar na instituição, no período em que o Jardim Felicidade enfrentava conflito entre facções e com a polícia, já esteve presente no seu cotidiano. Nesse período, nem o seu conhecimento do bairro e o fato de ser morador daquela localidade eram suficientes para se sentir seguro, chegando a cogitar pedir demissão do cargo de porteiro.

Outra tensão que apareceu nas entrevistas e também verificamos durante as observações é a responsabilidade da escola em comunicar ao Conselho Tutelar casos suspeitos de negligência ou maus-tratos que são identificados dentro da instituição:

Ale: Eu acho que o modo que, às vezes, algumas famílias veem a gente, não são todas, algumas se sentem ameaçadas. Porque a gente fala alguma coisa com o pai, com a mãe, uma avó, um tio, eles se sentem... Às vezes, você está falando para poder eles ajudarem a criança e eles não veem dessa forma. Eles veem, por exemplo, como se você fosse chamar a polícia, que está ameaçando levar alguma coisa... E não é. Como que eu falo? Eles não interpretam do jeito que a gente quer passar as coisas para eles. É difícil.

Rubia: Você teria algum exemplo para dar disso, de alguma coisa que já aconteceu?

Ale: Já. Eu vou citar um caso. Ele vinha, às vezes, sujo, com bicho, machucado... E, às vezes, a gente tentava... igual eu já tentei mesmo falar com a mãe dele, se a gente podia ajudar de alguma forma, e ela xingava, ficava brava, às vezes achava que a gente estava intrometendo só para... talvez, especular, talvez denunciar... Igual ela acha que a escola que denunciou no Conselho [Tutelar]. E a escola comunicou, que é o papel da escola relatar, é nosso papel. E ela não via por esse lado. Talvez, por ser leiga, não ter instrução, não sei, ela era agressiva com a gente. E a gente queria ajudar ela (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

No caso relatado por Ale, o menino e seus outros irmãos acabaram retirados do convívio familiar com a mãe e foram encaminhados para morar em um abrigo. Nesses momentos, além das tensões, as adultas precisaram lidar com os próprios sentimentos que surgiam ao vivenciar essas experiências, buscando formas para além da garantia dos direitos das crianças, acolherem o sofrimento das meninas e meninos na escola.

Heloísa: No dia que ela [criança] chegou com uma marca no rosto, eu fiquei extremamente incomodada. Eu fui lá na hora na coordenação e procurei saber: “Gente, oh, ela chegou assim...” Cheia de marca pelo corpo. E aí as meninas nos colocaram a par do que estava acontecendo, que aquilo não era a primeira vez, colocou a questão da família, de tudo... E você fica assim naquela situação de estar impotente, de não poder fazer algo para ajudar. Cada dia ela chegava com um roxo no rosto, o braço queimado... E aquilo doía em mim: “Nossa,

gente, queimadura dói tanto.” E ela com o bracinho assim todo queimado. E aí eu tentava trazer ela para mim, conversar, sentar ela mais próximo, dar um pouco mais de atenção... “Vem cá, me conta...” Então, eu acho que até isso também a gente preocupa muito, nesse bem-estar dos meninos, na proteção (Entrevista, professora, 2022).

Na narrativa da professora, observamos o sentimento que surge ao lidar com essa situação de violência contra a criança: “impotente, de não poder fazer algo para ajudar”. Embora a professora e a escola tenham agido para cuidar da criança, como no caso descrito por Ale, conviver com essas situações eram experiências dolorosas para as crianças e também para as adultas. A forma que a professora utilizou para cuidar foi oferecer maior atenção, conversando, oferecendo carinho, preocupando-se com o bem-estar da criança.

Esses dois casos nos levam a refletir sobre a importância da Rede de Proteção Integral do ECA para assegurar os direitos das crianças, nesses casos, o da proteção e segurança. Gomes (2019) expõe, na sua tese, que, muitas vezes, a garantia de diversas políticas as crianças que envolvem Educação, Assistência Social, Saúde e Segurança acontecem porque os sujeitos inseridos em algumas instituições no território como, por exemplo, a escola, agem a partir de um trabalho individual, geralmente da gestão da instituição, como percebemos também na escola Travessias. Segundo a autora, esses sujeitos constroem uma rede de cuidados no território, que é altamente dependente dos esforços individuais de cada uma. Para Gomes (2019), é necessário pensar o cuidado enquanto uma construção intersetorial das políticas, que reflita de forma conjunta e colaborativa a integralidade dos sujeitos, com base nas suas realidades, levando a “uma ética do cuidado que passa a fazer parte da função pública, por meio de serviços integrados, do nível decisório ao operacional” (Gomes, 2019, p. 206).

Observa-se, ainda, nas relações com as famílias, o conflito que surge quando as concepções do que seria cuidado, sobretudo o “bom cuidado”, eram divergentes entre família e escola.

Rubia: Lílían, você falou sobre a questão de gerir o que a família tem de concepção de cuidado e o que a escola tem de concepção. Tem alguma situação específica que aconteceu, que você poderia me contar?

Lílían: Teve uma turma aqui na escola que eu fiz o acompanhamento desses meninos, do 1º até o 3º ano. Tinha uma mãe que, no final, ela não suportava me ver. Porque, no 1º ano, eu chamava no sentido de: “Olha, eu estou percebendo que o seu filho tem interesse, mas vamos pensar em algumas estratégias para ele ter o momento de estudar em casa.” Essa mãe falava assim: “Você tem que entender que agora eu não consigo olhar isso. Porque a minha mãe morreu. O que eu preciso não é olhar o meu filho, o que ele está fazendo na escola, é nas férias sair para viajar.” A concepção de cuidado dela era daquele momento de sofrimento e dor da família, e o cuidado dela é: “Vamos

sair e vamos passear.” Em contrapartida, eu tentei mostrar para ela que o cuidado é diário. Naquele momento, eles, de fato, estavam precisando de mais cuidado ainda. Eu tenho desconfiança que essa mãe era analfabeta, mas eu não consegui comprovar isso. E ela falava assim: “Não, mas ele tem que aprender é lavar uma vasilha para me ajudar, porque é isso que vai tornar esse menino um cidadão de bem.” E eu: “Isso também. Mas, olha, você lembra que, ano passado, eu conversei. Eu tenho feito aqui na escola isso e isso, para tentar ajudar, mas tem isso e isso que aqui na escola eu não dou conta. Eu estou te chamando aqui para ver o que você consegue.” Esse menino foi embora do 3º ano, a mãe com aquela sensação de que eu era a chata que pegava no pé dela. E eu também com aquela sensação de que eu falhei com aquele menino (Entrevista, coordenadora, 2022).

Verificamos que, para LÍlian, o cuidado seria proporcionar à criança a oportunidade de realizar as atividades enviadas para a casa, tendo um tempo reservado para estudar no ambiente doméstico. Já para a mãe, que vivia um momento complexo de luto familiar, a preocupação não era com os resultados do seu filho na escola, mas em ter condições financeiras para viajar, passear, na tentativa de proporcionar momentos bons à família diante do sofrimento causado pela morte da avó. Além da suspeita de a mãe da criança não saber ler e escrever, o que poderia justificar a sua dificuldade em ajudar nas atividades enviadas para a casa, a mãe expressava que o que era importante para ela é que o filho aprendesse a: *lavar uma vasilha para me ajudar, porque é isso que vai tornar esse menino um cidadão de bem*. Ou seja, para LÍlian, o cuidado era ampliar oportunidades de aprendizagem da criança em casa, enquanto, para a mãe do menino, o cuidado era ensinar tarefas domésticas, já que não seriam, na sua visão, os estudos que levariam a criança a se tornar um “cidadão de bem”, mas o compromisso de ajudar em casa e as aprendizagens que surgem disso.

Hernández (2019) assevera que os modos de cuidar da escola e da família forjam relacionamentos de distanciamento e proximidade entre essas instituições. Esses modos de cuidar são baseados também nas visões que os sujeitos têm sobre a infância, seus desejos e expectativas em relação a como as crianças deveriam viver essa infância. No caso da coordenadora, por exemplo, sua visão é aquela que, embora reconheça os sentidos da ajuda com tarefas domésticas, o foco da criança deveria ser a aprendizagem escolar, já, para a mãe, a visão de criança é aquela que em casa trabalha e ajuda a família. Logo, se a escola percebia sua relação com a família como complementaridade, a mãe poderia ver essa relação como vigilância de suas ações ou como um julgamento moral de não sendo uma boa mãe.

LÍlian expõe ao final: *eu vi, nessa situação, como que a concepção de cuidado, ela sendo muito diferente, ela vai prejudicar quem menos força tem dentro de todas as relações com a criança* (Entrevista, coordenadora, 2022). Desse modo, a coordenadora nos leva a refletir sobre como escola e família definem qual a melhor forma de se cuidar das crianças e como essa

concepção se reflete em fronteiras entre o cuidado na escola e na família, sendo que essas fronteiras se relacionam com as ideias de cuidado, descuido, abandono e negligência.

Nesta subseção, discutimos sobre as ações de cuidado da escola com a comunidade do Jardim Felicidade, apresentando que, mesmo antes da pandemia de covid-19, já era uma prática da instituição diferentes tipos de ajuda às famílias, que se configuravam em arranjos do cuidado, porque partem da necessidade de resolver ou arranjar demandas de cuidado urgentes. Mostramos ainda que as adultas da instituição que eram moradoras do bairro e tinham relações de proximidade e conhecimento das realidades das famílias se mobilizavam para cuidar das crianças, com base nos conhecimentos produzidos nesse vínculo. Ao mesmo tempo em que esse vínculo contribui no sentido de responsabilidade, também obscurece as relações de poder que envolvem esse trabalho, ampliando a sobrecarga e os desvios de função que essas adultas assumiam cotidianamente. Essa forte característica desse grupo de adultas é melhor desenvolvida na segunda parte do capítulo a seguir, em que analisamos os sentidos que o grupo conferia ao cuidado das crianças na instituição.

5.2 Sentidos do cuidado

O cuidado enquanto prática e atitude envolve ambiguidades e sentidos diversos, sendo uma categoria multifacetada, heterogênea e que varia de acordo com os contextos e os atores sociais envolvidos (Georges, 2019). Nesse sentido, buscamos compreender os sentidos que as adultas conferem ao cuidado fazendo o movimento de analisar as convergências e as particularidades nesses sentidos, sem simplificá-los. Para tanto, organizamos os dados em duas categorias: o cuidar enquanto uma responsabilidade e o cuidar “como se fossem da família”, em que a experiência com a maternidade e o amor se fazem presentes nos discursos. A seguir, abordamos cada um desses sentidos, ressaltando a produção de uma ética do cuidado.

5.2.1 Cuidar como uma responsabilidade

Neste subtópico, focamos no cuidado enquanto uma responsabilidade das adultas da escola, vez que, ao falarem sobre o que era cuidar no Ensino Fundamental, a maior parte delas expõe que o cuidado envolvia ser responsável pelo bem-estar das crianças. Os excertos das entrevistas subsequentes mostram essa centralidade.

Ale: Às vezes, eu vejo uma criança subindo em alguma coisa, eu não deixo, eu peço para sair. Porque eu tenho medo, se cai, machuca. Talvez não seja o meu papel, mas, como eu estou na escola, para mim, é o meu papel. Se eu vejo um menino brigando, eu não vou deixar eles brigarem; eu vou lá e separo, tento conversar. Se eu não consigo, eu peço ajuda, para me ajudar a conversar com aquela criança. Eu sinto [me] responsável por eles, sinto sim (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Júlio: Porque ali você olha um todo. Você não está ali exclusivamente só [para aquela] criança. Ela precisa mais de você, mas a sua visão, ela é geral. Se um menino estiver brigando ali, eu: “Ah, deixa ele brigar, porque eu tomo conta só desse aqui.” Não. Eu intervenho do mesmo jeito. Então, para mim, eu trabalho para o conjunto. Então, o bem-estar é geral. [...] Se você vir um menino, por exemplo, matando aula, uniformizado, vamos supor que você é da limpeza, ela tem que chegar e comunicar: “Isabela [vice-diretora], eu vi uma menina lá embaixo, ela estava de uniforme e já passou o horário de entrar na aula.” Aí vai procurar saber que menina que é, para ligar para a mãe, para estar ciente. Isso, inclusive, já aconteceu com a minha sobrinha. (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Ale e Júlio nos ajudam a entender o que o Tronto (1993) nomeia como *cuidar de e importar-se com* que seriam as duas primeiras fases do cuidado. A(o)s auxiliares mostram como, ao reconhecerem que as crianças têm demandas que precisam ser atendidas, implicavam-se assumindo responsabilidades por essas demandas, encontrando formas de atendê-las. Percebemos, em suas falas, que a responsabilidade pelo bem-estar das crianças não se restringia só à professora ou à coordenação, isto é, às profissionais que eram docentes, mas era responsabilidade compartilhada: “*Ah, deixa ele brigar, porque eu tomo conta só desse aqui. Não. Eu intervenho do mesmo jeito. Então, para mim eu trabalho para o conjunto*” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

A vice-diretora Isabela explicou que existia uma orientação da gestão da instituição para que todas as profissionais da escola estivessem atentas às crianças: “no recreio sempre tem pessoas em pontos estratégicos para ajudar nesse cuidado, nesse olhar. Então, todo mundo se mobiliza nesses momentos em que eles saem da sala de aula e vão para outro espaço. Dentro de sala, além da professora, tem o monitor de apoio [auxiliar de apoio ao educando] que fica” (Entrevista, vice-diretora, 2022). Ale argumentou que, mesmo existindo essa orientação, ela percebia que, no caso dela, não era o pedido da gestão que implicava na sua postura de cuidado com as crianças, mas o seu senso de responsabilidade e pertencimento à comunidade:

Ale: A escola nos orienta... sempre nos orientou. Mas eu acho que é mais minha do que da escola. Porque eles orientam, mas nem todos têm a mesma postura. São poucos os que realmente estão ali olhando, sem estar sempre precisando a direção ou a coordenação estar em cima. Eu acho que os mais velhos têm essa postura, que é da gente mesmo, né? Eu acho que é mais da

gente do que da escola. Porque a gente, ao longo do tempo, pega isso como se fosse nosso, nós que somos daqui [bairro] (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Ao participarmos do cotidiano das crianças, verificamos como, para que se sintam cuidadas dentro da escola, uma gama de profissionais entra em cena. Desde o momento em que chegavam à instituição, eram recebidas pelo porteiro, coordenadora. Na fila, encontravam a professora, as outras crianças da turma, a(o) auxiliar de apoio ao educando. Já na sala, continuavam em contato com essas(es) adultas(os) e crianças. Ao irem ao banheiro ou beber água, era comum encontrarem com as faxineiras, os monitores da escola integrada, a coordenadora. Durante o recreio, estavam sob o olhar das faxineiras, auxiliares, merendeiras, coordenadora e das outras crianças. No almoço, novamente, eram essas adultas que entram em cena. Na saída, o porteiro acompanhava inúmeras crianças, sem a presença da professora. Quando chegavam à escola, todo o espaço estava limpo e organizado, banheiros lavados. Durante o recreio e o almoço, a alimentação estava pronta e dentro do horário.

Para que toda essa rotina ocorresse, muito trabalho de cuidado invisível é feito, em que as adultas não faziam apenas o que era prescrito, indo muito além, como citou Ale: *talvez não seja o meu papel, mas como eu estou na escola, para mim, é o meu papel*. Um exemplo do ir além do que é prescrito é a descrição da rotina de trabalho de Ale.

Ale: No horário do recreio eu desço, fico na cantina eu organizo a fila para eles merendarem. Às vezes, eles brigam na cantina. Então, eu fico lá olhando. Terminou de merendar, eu peço para eles irem saindo e ir brincar lá fora. Terminam de tomar o café, eu venho cá para o pátio e fico andando ali; igual você já viu eu olhando recreio... Às vezes, um ou outro está brigando, a gente pede para não brigar. A gente procura apartar, orientar eles, olha para não cair... Aí bate o sinal, eu vou com eles para a fila, a professora vem, eu venho junto com eles. Na sala, eu ajudei eles nos exercícios que a professora deu, ornamentei os envelopes da turminha, para a professora colocar as provas, enfeitei a sacolinha que eles levaram as lembrancinhas para casa (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

No relato, identificamos uma série de ações da auxiliar que não se restringiam à criança com deficiência que ela acompanhava ou à turma do 1º ano. Ela tomava conta das crianças no recreio, organizava a fila da merenda na cantina, ficava em pontos estratégicos para ter uma visão geral das crianças nos espaços externos, sem perder de vista a criança que acompanhava mais de perto. Na sala, ajudava as crianças com as atividades, bem como a própria professora. Não são só as auxiliares relataram a responsabilidade, ao descreverem o que era cuidar na escola. Deia (faxineira) contou na entrevista que, ao ver as adolescentes que frequentavam a escola integrada no período da manhã suadas e tentando se arrumar para frequentar o período

regular de aula à tarde, propôs que as meninas tomassem banho na escola, mesmo não sendo essa sua função.

Deia: Porque teve um dia que estava fazendo calor, eu falei: “Gente, vocês [adolescentes] são bobas demais. Olha só a minha ideia. Por que que vocês não tomam banho?” – “Mas pode?” – “Pode, gente, o chuveiro está lá...” Assim, depois desse dia... Aí as meninas [direção] falaram: “Agora você não fala mais, porque foi você que deu a ideia.” Eu fico com dó. Porque elas ficam brincando, elas correm, elas jogam bola... Quando é depois do almoço, elas vão para aula, vão ficar suadas, e vestir um uniforme limpo com aquele suor, que elas ficam correndo e jogando bola. Tem que tomar banho. Depois desse dia, elas molham [o chão] e eu xingo: “Eu vou mandar parar esse banho seus.” Elas falam: “Não faz isso, não, Deia.” Mas eu não mando parar. Aí eu fico sentada do lado de fora esperando, para dar o tempo para dar uma limpada, porque está quase na hora do meu horário de almoço. Aí eu tenho que dar uma limpada rapidinho, para o turno que chegar, usar o banheiro também (Entrevista, faxineira, 2022).

Reconhecendo que as adolescentes tinham uma demanda por bem-estar após passar horas do período da manhã em diferentes atividades da escola integrada, Deia se responsabilizou por essa demanda, não só sugerindo que as adolescentes tomassem banho, como tomando conta desse momento e limpando o banheiro após o banho, para que outras adolescentes que frequentavam o turno da tarde pudessem utilizar o espaço. Esse profundo senso de responsabilidade também é visto em Fiama (merendeira), que se mostrou capaz de prestar atenção em situações que passariam despercebidas para outras adultas, como a atenção a um par de tênis de um menino.

Fiama: No desfile de Consciência Negra. O menino ia desfilar, só que o tênis é novo. Os meninos perguntaram se ele ia desfilar descalço, ele: “Não, não vou desfilar descalço.” Todo mundo queria que ele desfilasse descalço. Aí eu vi que ele ia desfilar preocupado com o tênis. Conheço ele desde pequenininho; conheço mãe, avó, pai... todo mundo, conheço a família toda. Fui lá, peguei o sapato dele e falei com ele: “Vem cá, eu vou pegar o seu sapato e colocar lá no banheiro que eu uso. Eu vou pegar o seu sapato e colocar lá dentro do armário. Está lá embaixo. A hora que você acabar de desfilar, se eu estiver desfilando, você vai lá e pega o seu sapato.” Quando foi no outro dia, ele chegou para mim e falou assim: “Obrigado, tá, por você ter cuidado do meu sapato para mim.” Noh! Para mim, é a maior gratidão, sabia? O que eu puder ajudar, eu ajudo. O que eu puder fazer por eles, eu faço. Escola é a minha vida, é a minha casa. Então, eu... eu posso falar eu sinto a escola assim (Entrevista, merendeira, 2022).

Mesmo que o trabalho prescrito de Fiama seja restrito à cantina, quando acompanhamos a merendeira, percebemos que seu trabalho real envolvia uma série de ações que não podia ser quantificada, por envolver atenção, escuta, além de um profundo senso de responsabilidade pelo bem-estar das crianças, inclusive entrando em conflito com as outras adultas, quando

identificava, do seu ponto de vista, que alguma criança não fora bem tratada. Fiama, então, vai além do seu “papel”, percebendo, de modo muito sutil, que o que impedia o menino de desfilar não era preguiça ou alguma má vontade, mas o receio de ter seu tênis novo furtado ou danificado durante a apresentação.

Quando refletimos sobre o sentido de responsabilidade que essas adultas atribuíam ao cuidado na escola, não podemos perder de vista que os sujeitos que realizam esse trabalho não são heróis. Eles são ambivalentes, defensivos e, ao cuidar, vivenciam contradições entre o seu interesse e os interesses dos outros, ou seja, é necessário retirar das análises idealizações (Molinier, 2012). Nesse sentido, compreendemos que esses sujeitos, em sua maioria, tinham um profundo vínculo com a comunidade, produzido pela vivência como moradores do bairro, no caso de Fiama e Deia, residindo no bairro desde a sua ocupação inicial. Além dessa relação que é diferente daqueles que ali não vivem, percebemos que esses sujeitos cuidavam, em suas casas, dos filhos, netos ou maridos adoecidos, ou seja, o trabalho de cuidado não se iniciou na escola, mas vincula-se a uma trajetória de vida em que cuidar é uma atividade presente. Isso ajuda a entender que a ética do cuidado produzida por essas adultas não é uma ética derivada de uma natureza feminina, mas daqueles sujeitos cuja experiência moral é produzida a partir de atividades de cuidado realizadas na esfera privada e pública (Tronto, 1993).

Ao falarem que eram responsáveis pelos cuidados das crianças, mostram que vão além do trabalho prescrito, estando não só atentas(os) às suas necessidades, mas se responsabilizando por elas e encontrando formas de satisfazer a essas necessidades, seja com um banho num dia muito quente, um tênis novo que é guardado no armário da cantina, a organização da fila para que todas as crianças possam comer, a interferência nas brigas para que não se machuquem. Essa noção de responsabilidade que nos revela uma ética do cuidado não é um dom ou uma vocação, mas produzida por sujeitos que historicamente cuidaram na sociedade, seja no âmbito familiar, que envolvia também o cuidado entre vizinhos, como também o trabalho de cuidado remunerado. Na próxima seção, aprofundamos sobre essa ética do cuidado, abordando que, além da responsabilidade, o sentido do cuidado para o grupo envolvia uma associação com a família, com base na maternidade e o amor.

5.2.1 Cuidar: entre a família, o amor e a filantropia

Outro sentido relacionado ao cuidado que emergiu ao escutar as adultas é a associação entre cuidado e família, especialmente nas falas daquelas que não exerciam uma função docente, como faxineiras, merendeira, monitora da escola integrada e auxiliares de apoio ao

educando. Ao descreverem o que era o cuidado, o amor ou afeto também apareceu nos discursos. Nesta parte final do capítulo focamos nesses sentidos.

Além da responsabilidade, ao falarem sobre o cuidado, as adultas o relacionam com a ideia de que cuidam das crianças da escola como se fossem seus filhos, netos ou sobrinhos.

Deia: A gente cuida dos meninos aqui como se fosse filho mesmo. Porque a gente tem os da gente, a gente criou, igual eu criei os meus filhos, estou criando os meus netos. Então, a gente cuida deles do mesmo jeito, não tem diferença (Entrevista, faxineira, 2022).

Elo: Eu, aqui dentro, a partir do momento que eles entram do portão para dentro, é como se eles fossem os meus sobrinhos. Eu não tenho os meus filhos, mas é como se fossem os meus sobrinhos (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Essa associação entre cuidado e maternidade é presente nas pesquisas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e pode ser explicada porque muitos dos saberes para realizar o trabalho de cuidado advêm da relação mãe e filha ou avó e netas (Carvalho, 1999a; Dumont-Pena, 2015; Camilo, 2018). No entanto, é preciso ressaltar a crítica à naturalização da relação entre cuidado e maternidade, ou seja, que o trabalho de cuidado pertence a uma natureza biológica feminina e, por isso, não precise de uma formação profissional para realizá-lo.

Fiama também expõe que cuidava das crianças como se fossem seus filhos, explicando que, mesmo quando chamava atenção delas, fazia-o como se fosse uma mãe: “eu chamo atenção, porque tipo é instinto de mãe, fala mais alto... Eu falar mais alto com eles é instinto de avó com mãe misturado. Porque eu não quero o mal deles, eu quero o bem deles” (Entrevista, merendeira, 2022). Ao explicar como aprendera a cuidar, ela descreveu que essas aprendizagens se iniciaram ainda na infância, aproximando-se das experiências de cuidado de várias crianças que analisamos no próximo capítulo, isto é, de uma menina negra, pobre e moradora da periferia que cuidou dos irmãos e sobrinhos quando ainda era criança.

Fiama: Eu acho que eu aprendi a cuidar dos meninos [da escola], quando eu virei mãe, quando eu fui irmã. Eu ajudei a criar minhas irmãs. [...] Ajudei a criar os meus irmãos todos. Eu criei meus sobrinhos, um sobrinho estava preso, visitei ele três anos na cadeia... Aí o irmão dele está preso. Eu visito ele. Só eu que vou. [...] Quando eu fui trabalhar na escola, eu já era mãe do meu segundo filho. Aí fui faxineira. Eu fui tendo contato com os meninos. Eu brincava com eles no recreio... era a “Tia do Samba.” Eu nem sabia sambar, mas brincava com os meninos, dançava, pulava corda, brincava. Eu tinha que olhar o recreio e fui pegando aquele vínculo com os meninos. [...] Eu tenho irmão meu que me toma bênção. Os meus sobrinhos me chamam de mãe. Alguns na rua, me chamam de mãe. Os outros me chamam de tia. [...] Não é meu sobrinho de sangue... Mas é meu sobrinho (Entrevista, merendeira, 2022).

Para a merendeira, cuidar dos seus é algo que faz desde que nasceu: *eu acho que eu aprendi a cuidar de crianças desde quando eu nasci*. Até mesmo em condições precárias da vida, por exemplo, quando seus sobrinhos foram privados de liberdade, ela não deixou de visitá-los. Contando sua história, Fiana explicou: “eu criei muito filho dos outros”, ou seja, na sua história de vida, assim como de outras mulheres moradoras de periferias urbanas no país, o cuidado dos filhos ultrapassa o âmbito familiar e se infiltra nos laços locais, não sendo uma prática incomum mulheres que cuidam dos filhos de vizinhos, parentes, seja a partir de um serviço pago ou não (Dumont-Pena; 2012; Fernandes, 2013; Fazzioni, 2018; Dumont-Pena; Silva, 2018; Lazzari, 2023).

Outra adulta que também citou que colocava em prática com as crianças da escola aquilo que aprendeu com suas filhas é Ale.

Ale: Eu sou mãe, tenho a noção de como cuidar das minhas filhas. E eu pus em prática isso, eu cuido deles como se eles fossem meus. No meu trabalho, eu procuro fazer com eles o que eu gostaria que fizesse com as minhas filhas. Sempre que eu estou cuidando deles, eu lembro: “Eu gostaria que fizesse assim com elas.” Então, eu faço a mesma coisa com eles. Eu ajo assim (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022).

Bitencourt, Lomba e Silva (2018, p. 13, grifo das autoras) discutem que, nos discursos das professoras sobre o seu trabalho, parece existir “um ajuste entre o que elas fazem e o reconhecimento social de em que consiste um *bom cuidado*: aquele realizado pelas mães”. Nessa direção, verificamos que, apesar de Ale não ser professora, como auxiliar, ela também transpõe para as crianças o que ela desejava que fizessem com as suas filhas: “sempre que eu estou cuidando deles, eu lembro: “Eu gostaria que fizesse assim com elas” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). No entanto, mesmo que Ale faça a associação entre maternidade e cuidado, ela também apontou que a instituição não é sua casa e que não poderia agir com as crianças de forma idêntica do que fazia com suas filhas, “porque nem tudo que eu faço com as minhas filhas, eu posso fazer com eles” (Entrevista, auxiliar de apoio ao educando, 2022). Trata-se de uma reflexão importante feita por ela, que demonstrou compreender que existem diferenças entre o cuidado realizado com crianças num ambiente coletivo, institucional e regulado pelo município daquele feito no espaço doméstico.

Além da associação entre cuidados na família e na escola, o amor também apareceu como um sentido de cuidado, nos discursos de Elo (monitora da escola integrada), Fiana (merendeira) e Heloísa (professora). Assim como Elo, Fiana faz relação entre cuidado, maternidade e amor.

Fiama: Os meus meninos me chamam de tia. Você acha que eu vou olhar na cara dele e falar: “Não, eu não sou sua tia, não. Você não é nada meu”. Me toma a benção. Tem um que passa aqui todo dia: “Benção, tia.” Beija a minha mão. – “Ele é seu sobrinho?” Ele não é meu sobrinho. Amo todos, todos que me amam. Falou que é meu sobrinho, precisa de mim, eu estou aqui. Eles me respeitam e eu respeito eles. A gente tem um vínculo. Acho que no Felicidade [bairro]... todo mundo me conhece ... Assim, eu não me vejo fora da escola. Quando a MGS falou que quem não passasse no concurso ia ser mandado embora, eu acho que me doeu tanto não foi a questão de eu perder o emprego, porque eu trabalho de faxineira, eu não tenho preguiça. Qualquer lugar que eu bater, eu bato. É largar meus meninos (Entrevista, merendeira, 2022).

O discurso de Fiama, que não se importava quando era chamada de tia, de ser reconhecida como uma referência dentro do bairro por sua história de “cuidar dos filhos dos outros”, ajuda-nos a compreender que o vínculo que essas mulheres têm com o bairro e seus moradores, que são parentes e vizinhos, numa escola em que seus filhos e netos estudaram, fazia com que as fronteiras do que é escola e do que é família ficassem borradas. Além desse vínculo produzido pelos laços de solidariedade e pelos arranjos de cuidado no local, o próprio trabalho de cuidado em si faz com que a fronteira entre amor e trabalho seja nebulosa, mesmo quando se trata do trabalho em instituições, como no caso da escola, o amor, o envolvimento que, às vezes, é desaconselhado aparece nos relatos das profissionais (Soares, 2012). Molinier (2004) também descreve que, pelo fato de o cuidado ser um trabalho realizado por mulheres, o amor é visto como algo “natural” e presente em todas as relações. No entanto, o amor não é um dado natural, é construído socialmente e resulta de uma convivência em que geralmente se tem compaixão resultando no reconhecimento das necessidades particulares do outro. Além disso, cuidar é um trabalho ambivalente, em que o amor não é a única emoção presente, existindo também o ódio, o nojo, a violência, mesmo que essas emoções e os conflitos que o envolvem permaneçam ainda ausentes nas análises (Molinier, 2004).

Contudo, existem estudos que criticam as análises sobre o trabalho de cuidado que focam, majoritariamente, na relação entre amor e cuidado, como se observa nas palavras de Araujo (2018): “trabalhar com o coração” ou “trabalho do amor”. Nas suas pesquisas com profissionais que trabalhavam como cuidadoras de idosos exercendo um serviço pago, a autora chama atenção para a centralidade da classe social e da raça para compreender as experiências de cuidado das profissionais e como são essas dimensões que modulam os afetos ao cuidar. Para Araujo (2018), ao focar muito no “trabalho do amor”, o cuidado como um trabalho que demanda física, mentalmente e emocionalmente as mulheres fica obscurecido, sendo que quanto mais essas profissionais “aderem a narrativas que legitimam e enaltecem o amor e o

sacrifício como parte de seu trabalho, menos desenvolvem possibilidades de questionar a ordem das relações de poder à qual estão sujeitas” (Araujo, 2018, p. 64).

Heloísa, professora, também faz menção ao afeto ao descrever sua relação com as crianças. Esse afeto é justificado pela docente não com base no vínculo familiar, pela comunidade ou maternidade, mas pela vulnerabilidade das crianças por conta das suas idades: “porque não tem como você, pelo menos nessa faixa etária trabalhar com educação e não ter o afeto. Eu acho que faz parte, não tem como não ter, esse vínculo com eles, são pequenos, tem afeto” (Entrevista, professora, 2022). É interessante que a docente, ao contar como aprendera a cuidar, não faz menção ao ambiente doméstico, mas ao trabalho como professora na creche:

Heloísa: Quando eu entrei na educação, eu fiz Pedagogia, eu não tinha contato nenhum com escola. Aí a primeira oportunidade que eu tive foi na escola particular. E foi exatamente com a Educação Infantil, eu peguei uma turma de maternal. Que, para eu pegar experiência, na época, a dona da escola me deu oportunidade. Então, eu até falei para ela: “Eu não tenho experiência, mas eu tenho muito boa vontade.” E eu já peguei os pequeninhos, 2, 3 anos, era uma turma mista. Tinha criança que tinha que trocar, choravam muito, principalmente, no período de adaptação... Então, ali, para mim, foi a minha base para a vida. Porque eu fiquei lá 11 anos. Eu acho que ali me deu uma base muito boa, muito boa para trabalhar essa questão do cuidar com os meninos (Entrevista, professora, 2022).

Durante o campo, percebemos que Heloísa era vista pelo grupo como uma professora que tinha perfil para trabalhar com as crianças recém-chegadas da Educação Infantil, já que era reconhecida no grupo como alguém que sabia lidar com as demandas dessa faixa-etária, vista como muito dependente das adultas e “infantil demais” por outras colegas professoras. Para ela, cuidar era além da responsabilidade pelo bem-estar das crianças, que envolveria diversas ações de atenção e afeto, sendo cuidar e ensinar práticas indissociáveis.

Heloísa: A responsabilidade pelo cuidado das crianças na escola é muito grande, muito. Se machuca, às vezes está chorando, a gente: “O que que aconteceu? Me conta.” – “Ah, não quero falar.” – “Tudo bem, você está no seu momento.” Mas buscar saber: “[A criança] sumiu. Está faltando, o que que aconteceu? Adoeceu? Teve algum problema em casa? Por que que não está vindo?” Ou então, assim: “Lanchou? Não lanchou? Por que que você não comeu? Está com a blusa molhada, vamos trocar?” Esse cuidado é extremamente importante. Eles gostam de sentirem acolhidos, amados... Quem não gosta, de ter essa atenção, afeto. Então, não tem como desvincular. É o cuidar e o ensinar, estão bem vinculados, é o tempo todo (Entrevista, professora, 2022).

Ao escutarmos e acompanharmos Heloísa no cotidiano que expõe que *o cuidar e o ensinar, estão bem vinculados, é o tempo todo*, observamos que a professora não colocava o cuidado e a educação como opostos, mas vinculados, reconhecendo que a docência no Ensino

Fundamental envolvia cuidar das crianças e não um trabalho restrito ao ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. No entanto, ao final da entrevista, a professora relatou que, na escola Travessias, o cuidado se exacerbava, se comparado a outra escola que trabalhava como professora no Ensino Fundamental no período da tarde:

Heloísa: Aqui, na escola, isso é bem forte, a questão do cuidado.

Rubia: Você acha que aqui é mais forte do que em outras escolas? O que você acha?

Heloísa: Se eu fizer um comparativo da escola que eu estou com a daqui, sim. Aqui é bem mais forte, fica bem mais evidente. É bem mais perceptível. Eu não sei se é devido à região ser uma região um pouco mais carente, então aqui é bem mais forte do que nas outras escolas que eu passei. [...] Às vezes, eu sinto que é um pouco exaustivo. Porque, querendo ou não, a escola abraça muita coisa. [...] Porque, querendo ou não, fica tudo para a escola. A escola assume muitos papéis na vida da criança. E está assumindo cada vez mais. Alimentação, materialidade, emocional, ensinar... é um trabalho pesado (Entrevista, professora, 2022).

Embora Heloísa coloque o cuidado e a educação como indissociáveis, nesse relato, verificamos duas questões importantes. A primeira delas é o caráter de invisibilidade que o trabalho de cuidado assume, já que, ao cuidar, o sujeito está sempre antecipando e respondendo às necessidades do outro. Assim, torna-se invisível e discreto, não podendo ser mensurado, quantificado e exposto. Afinal, como se quantifica e expõe, assim como se faz com provas e atividades, um colo oferecido à criança? Uma conversa? A preocupação com a roupa molhada, se comeu no momento do recreio, se está se sentindo bem ou não? Quando pensamos nessas ações de cuidado discretas, que elas próprias nomeiam como detalhes e “coisas pequenas”, compreendemos a sua invisibilidade, mesmo que sejam ações realizadas cotidianamente, que envolvem uma disponibilidade emocional e produzem cansaço.

O segundo aspecto relevante na fala da professora é: o que faz, no contexto do Ensino Fundamental, o cuidado tornar-se visível, “evidente” e “perceptível”? Ele é assim percebido quando é voltado para as crianças e famílias pobres. Ou seja, o cuidado torna-se mais “concreto”, quando associado à filantropia e à atenção as crianças oriundas de contextos empobrecidos cujas famílias não seriam capazes de atender às suas demandas de cuidado. Carvalho (1999a) também identificou, na sua tese, esse discurso em professoras do Ensino Fundamental, argumentando que, no Brasil, o cuidado e a educação têm sido colocados como excludentes, não sendo nenhuma ruptura, mas uma incompatibilidade, especialmente a partir dos anos de 1980, quando os discursos sobre as práticas ligadas ao “cuidado” foram pensados somente como assistencialismo e desvios das verdadeiras funções da escola, estabelecendo,

assim, “uma ruptura inconciliável entre cuidado e aquisição de conhecimentos” (Carvalho, 1999a, p. 197). Ao escutarmos Heloísa, percebemos como, mesmo em uma professora que apresenta uma prática reconhecida pelas crianças como de cuidado, que o pensa a partir de sua indissociabilidade, aprendida com base na experiência na creche, é presente a associação entre cuidado, filantropia e pobreza. O cuidado só pode ser visível no Ensino Fundamental no contexto de pobreza e vulnerabilidade? Entendemos que, nesse cenário, a escola toma uma centralidade como instituição de cuidado na comunidade, especialmente porque o Estado se faz ausente em diferentes aspectos dos direitos dessa população e que essas demandas sobrecarregam as adultas. No entanto, precisamos refletir sobre as referências para se pensar o cuidado nessa etapa, que se mostra por vezes distante da noção de direito, atrelado ainda à filantropia.

Nesta parte do capítulo, discutimos sobre os sentidos atribuídos ao cuidado pelas adultas participantes da pesquisa, adultas estas que foram indicadas pelas próprias crianças como sujeitos que cuidavam delas na instituição. Entendemos, com base nos seus discursos, que cuidar envolvia uma relação com as famílias, a partir da experiência da maternidade, bem como pelo fato de serem moradoras do bairro, tendo uma associação também com o amor e o afeto. Esse discurso, ao mesmo tempo que pode ser relacionado à exclusão da necessidade de competência profissional, remetendo à vocação e à ausência de profissionalismo, indica que, nas raízes da constituição das práticas de cuidado, as fronteiras entre as esferas pública e privada são tênues (Dumont-Pena, 2015; Camilo, 2018). Observamos, assim, que o repertório utilizado pelas adultas envolve saberes que estão ainda distantes da formação profissional e, por isso, constituem-se em continuidade entre o ambiente da escola e o familiar (Dumont-Pena, 2015; Camilo, 2018).

Ao falar de cuidado, compreendemos que é necessário politizar os discursos, indo além daqueles que naturalizam esse trabalho como natural e inerente às mulheres, associados à ideia de bondade feminina e sacrifício materno, mas também que normatizam e desqualificam as suas vozes (Molinier, 2012). Para tanto, reconhecemos que há saberes não sistematizados, cuja transmissão oral entre mulheres de diferentes gerações constituem suporte para as práticas das adultas, bem como reconhecendo a necessidade de compor esses saberes com outros mais comuns ao ambiente escolar, especialmente a partir da noção do cuidado enquanto um direito das crianças, independentemente de sua classe social, gênero ou raça. No próximo capítulo, focamos em compreender as experiências e os sentidos do cuidado sob o ponto de vista das crianças.

CAPÍTULO 6 – CRIANÇAS QUE CUIDAM E SÃO CUIDADAS: EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DO CUIDADO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Este último capítulo trata das relações de cuidado na perspectiva das crianças, buscando responder ao objetivo da tese de analisar a experiência e os sentidos construídos pelas crianças a partir das relações de cuidado vivenciadas durante o tempo em que estão na escola. Embora o foco inicial seja a escola de Ensino Fundamental, na medida em que observamos e convivemos com as crianças no seu cotidiano, entendemos que as relações de cuidado em suas casas e na convivência nas ruas do bairro eram também relevantes para compreender o cuidado a partir dos seus pontos de vista. Desse modo, as experiências de cuidar e ser cuidado na escola perpassavam as suas vivências com o cuidado realizado por mães, avós, pais, irmãos(os), primas(os), vizinhas(os), isto é, o cuidado na escola se fazia, em alguns casos, em continuidade àquilo que acontecia no espaço doméstico.

Tendo em vista esse contexto, organizamos o capítulo em duas partes que refletem o conjunto de dados produzidos: a) as relações de cuidado na escola; b) as relações de cuidado nas casas. Na primeira seção do capítulo, focamos na escola abordando as experiências e os sentidos do cuidado pelas crianças a partir de sete categorias que se destacaram nos dados: *o cuidado como ajuda; técnicas corporais de cuidado no ambiente escolar; conflitos; relações de amizade; brincadeiras; parentesco e gênero*. Na segunda seção do capítulo, focamos nas relações de cuidados no âmbito doméstico, abordando quatro categorias de análises: *tarefas domésticas; cuidado de animais de estimação; cuidado entre crianças e crianças que cuidam de adultas*.

6.1 As relações de cuidado na escola

Neste primeiro tópico do capítulo, analisamos, sob o olhar das crianças, as relações de cuidado na escola, foco central da tese. Os dados foram produzidos a partir de observação participante, entrevistas em grupo, conversas informais, desenhos e fotografias. As categorias foram construídas para que fossem produtivas para gerar inferências e, posteriormente, interpretações (Bardin, 2009). No entanto, levamos em conta as indicações de Bardin (2009) de que, no processo de categorização, é fundamental que as pesquisadoras compreendam o singular de cada sujeito, porque, ao analisar por frequência de temas, corre-se o risco de colocar todos os elementos em “sacos de temas”, “destruindo definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares” (Bardin, 2009, p. 91). Logo, nas análises, mostramos as

constâncias, as semelhanças e as regularidades. Entretanto, procuramos evidenciar também aquilo que é latente e original das crianças, considerando que os sentidos que elas conferem ao cuidado pode se aproximar ou não das concepções das adultas, especialmente porque as crianças compreendem o cuidado a partir de suas vivências de recriar o mundo, que tanto se relacionam com a cultura de pares, com a cultura escolar, bem como com a cultura dos grupos sociais em que estão inseridas (Corsaro, 2011; Kramer; Nunes; Pena, 2020).

6.1.1 Olhar, escutar, reconhecer, preocupar e oferecer atenção: o cuidado como ajuda

Nesta subseção, analisamos como as crianças compreendem o cuidado como diferentes ajudas na escola as quais envolvem não só uma preocupação com seu bem-estar e saúde, mas também com as suas dificuldades escolares. Desse modo, nos momentos dos desenhos, foram guiadas pela orientação: *desenhe as pessoas que cuidam de você no seu dia a dia, desde a hora que você acorda até o momento em que você vai dormir*, verificamos que apenas um grupo de crianças, entre os cinco que participaram do momento, desenhou a escola como instituição de cuidado.

Rubia: Desenhem as pessoas que cuidam de você no seu dia a dia, desde quando você acorda até a hora que você vai dormir...

Laura: A minha mãe e a professora. [...] Eu vou colocar a professora aqui, minha mãe aqui, meu pai aqui e minha irmã. [...] Olha o que que eu vou fazer. Ó, a minha mãe, o meu pai, minha irmã, você, minha professora e minha outra irmã. Eu quero dizer, eu tenho três. Sabe quem mais? O Júlio... (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Figura 21 – Desenho de Laura sobre quem cuidava dela no dia a dia



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

As outras crianças descreveram primeiro seus familiares e/ou vizinhas(os), algumas também citaram elas mesmas como responsáveis por seus cuidados, inclusive em situações que envolviam a escola. No entanto, quando perguntamos especificamente: *aqui na escola tem alguma pessoa que cuida de vocês?* - chamou atenção que, majoritariamente, representaram no mesmo desenho Heloísa (a professora) e suas(seus) amigas(os), irmãos(os), primas(os) e/ou vizinhas(os). Isso demonstra a relevância tanto das relações intergeracionais quanto das intrageracionais na construção das experiências e dos sentidos do cuidado para essas crianças.

Focando nas relações delas com as adultas, é a professora Heloísa a mais desenhada e citada nas conversas. Para as crianças, a docente cuidava deles quando:

Mariana: Ela ajuda, ela me deixa brincar, ela deixa eu falar... Nossa, fazer muita coisa, tipo atividade, lanche, brincar, voltar e beber água. E ir no banheiro (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Rafael: Nossa... Ela me ajuda em muitas coisas, ajuda as crianças (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Amanda: Toda hora que eu estou chorando, ela vai ver, eu acalmo, respiro e paro de chorar. E ela me dá carinho, me dá abraço. Toda hora que eu falo que eu gosto dela, ela me dá abraço. Ela me empresta lápis e me empresta borracha, apontador, lápis de cor, lápis de escrever... (Entrevista em grupo, 2022).

Iolanda: Ela quer o meu bem, se acontecer alguma coisa errada comigo, ela resolve, não deixa que criança brigue com criança e me dá carinho (Diário de campo, agosto de 2022).

A outra professora da turma (Denise) foi citada apenas por duas crianças (Iolanda e Skye) em seus desenhos, o que indica a centralidade de Heloísa como uma adulta que cuida. Destacamos que, para as crianças, sentirem-se cuidadas não advém restritamente da presença de alguma adulta no seu cotidiano. O que confere o sentido de cuidado para elas são as ações e as atitudes dos sujeitos, seja na resolução de conflitos, querer o bem, dar atenção, oferecer carinho, escutar, olhar e percebê-las quando estão tristes, emprestar materiais escolares, ajudar nas atividades escolares, permitir que brinquem, ajudar quando estão doentes ou se machucam.

Na fala de Mariana, uma dimensão importante da relação de cuidado da menina e a professora aparece: *ela deixa eu falar*. Mariana apresentava dificuldade na fala e, embora fizesse acompanhamento com fonoaudiólogo, gaguejava com muita frequência. Isso fazia com que os colegas, no começo do ano, “tentassem falar” por Mariana, terminando suas frases e/ou adivinhando as suas palavras. Algumas crianças chegaram a demonstrar certa impaciência com a maneira que a menina conversava.

Contudo, Heloísa fazia questão de ensiná-los que era importante que Mariana falasse no seu tempo e do seu jeito, sem ser interrompida ou apressada. Ao longo do campo, observamos que as crianças deixaram de completar as frases da menina, aprendendo, a partir das ações e do discurso de respeito e diversidade de Heloísa, como escutar com calma o que Mariana falava. Isso mostra como as crianças são capazes de aprender a cuidar a partir das ações da professora e também da convivência em um ambiente de diversidade.

As narrativas das crianças mostram ainda que o termo mais utilizado por elas para se referirem ao cuidado na escola era receber ou oferecer *ajuda*. Essas “ajudas” na relação entre a professora e as crianças não se restringiam apenas aos cuidados corporais, mas também se relacionavam aos momentos de dificuldade na realização das atividades escolares ou empréstimo de materiais:

Iolanda: Sempre que eu preciso de ajuda na atividade, eu faço... “professora o que que é isso?”, aí ela vai lá na minha mesa, aí ela fala “isso e isso que é para fazer” [...] Eu falo “professora, eu não sei, eu preciso muito de ajuda para fazer isso e eu não sei essa palavra”, aí ela vai na minha mesa e fala “a palavra é isso e também está escrito isso, está bem? É para fazer isso da palavra, como circule o alfabeto” (Entrevista em grupo, 2022).

Homem Aranha: Quando eu não sei, eu chamo ela, ela vem na minha mesa, para e fala: “Oh, é isso tá?” [...] Ela ajuda a aprender a ler e a escrever (Entrevista em grupo, 2022).

As duas crianças descrevem ações importantes da “ajuda” de Heloísa com as tarefas escolares: identificar que eles têm alguma dificuldade, parar o que estava fazendo, ir até as suas mesas e atendê-las, realizando, assim, uma atenção e uma ação individual. Nesse sentido, quando eles se referem ao ensino, em momentos de atenção individual ou em situações que favoreçam a sua aprendizagem, o cuidado emerge como uma ação da professora, situações as quais reforçam a imbricação entre cuidado, educação e ensino, já que a docente não só reconhece, como se responsabiliza por atender às dificuldades das crianças, sendo que reconhecimento e responsabilidade são elementos fundamentais para o cuidado (Tronto, 1993; 2007).

No episódio a seguir, observamos que a professora, ao oferecer ajuda no traçado dos números a Skye, também deu colo para Amiga, demonstrando que esses momentos envolviam não só uma atenção individualizada às necessidades educacionais de cada criança, como também afeto:

Heloísa colocou uma cadeira e se sentou ao lado de Skye para ajudar a menina no traçado dos números. Amiga foi até a professora: “me ajuda também?”

Heloísa: “sim, deixa ela terminar primeiro”. Amiga passou o braço pelas costas da professora e colocou uma perna no colo de Heloísa. Heloísa: “Ah... você quer colo?” Amiga balançou a cabeça consentindo e terminou de sentar no colo da professora que, ao mesmo tempo em que ajudava Skye, ficou com Amiga em seu colo. Ao terminar, ela pegou a cadeira e colocou ao lado da mesa da menina e iniciou com ela o traçado dos números (Diário de campo, março de 2022).

As crianças também se ajudavam nas atividades escolares, seja quando percebiam que alguma criança estava com dificuldade, especialmente suas(seus) amigas(os), ou porque não tinham algum material escolar e até mesmo porque gostavam de copiar umas das outras,

Marcelo: Ajudo ele (Homem Aranha) na Matemática, se ele não tá sabendo. Eu vou lá e ajudo. Fazer as coisas certas, fazer as provas (Entrevista em grupo, 2022).

Iolanda: A gente se gosta e a gente é muitas amigas. Por isso que a gente se ajuda quando precisa na atividade. A gente gosta de copiar uma das outras também (risos) (Entrevista em grupo, 2022).

Observamos que, em algumas situações, nem era preciso ir à mesa uma da outra, cada uma em sua própria carteira falava o que escrevera e o que precisava ser feito na atividade. Essas ajudas também envolviam momentos em que as crianças conversavam e brincavam entre si.

Lucas viu que Geovana estava de cabeça baixa na mesa e não estava fazendo a atividade. Foi até a sua mesa e disse: “está tudo bem, Geovana? Eu vou te ajudar”. Abriu o roteiro da atividade da menina e colocou na atividade da aula passada: “nós fizemos isso ontem que você não veio, olha o meu aqui para você fazer”, mostrou o seu próprio roteiro. Geovana começou a copiar olhando o roteiro que Lucas segurava. Heloísa percebeu a situação: “eu sei que está difícil porque você faltou muito a aula, mas, Geovana, você precisa fazer do seu jeito, não é que Lucas não possa te ajudar, mas você está copiando do dele e isso não é ajuda”. Lucas: “mas ela não tá sabendo fazer, alguém tem que ajudar ela, ela vai ficar sem fazer?”. Heloísa: “isso é atrapalhar, fazer por ela não pode. E outra coisa não pode aglomerar na mesa do colega”. Lucas: “eu estou ajudando ela, cuidando dela, não estou fazendo não”. Heloísa: “copiar do colega não pode, aglomerar na mesa do colega não pode por conta dos protocolos” (Diário de campo, dezembro, 2021).

As ajudas dentro da sala de aula também foram identificadas em outros estudos com crianças no Ensino Fundamental em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro. Em ambas as pesquisas, as crianças ajudavam constantemente umas às outras durante as atividades escolares, inclusive sem a permissão da professora (Neves *et al.*, 2017; Melo, 2021; Lara, 2022). Isso reforça as crianças como sujeitos capazes de não só reconhecer demandas de cuidado umas das outras, como também de oferecer cuidado. Esse cuidado não se restringe apenas a necessidades

fisiológicas, mas vinculam-se a demandas de atenção às atividades escolares e interação dentro da sala de aula.

No entanto, como exposto no trecho do diário de campo acima, em alguns momentos, as ajudas na sala de aula eram interpretadas pela professora como copiar do colega, além de ser uma ação que tumultuaria a aula, já que envolvia levantar-se da mesa e conversar. No grupo acompanhado em 2021, essas ajudas eram ainda mais proibidas, vez que as crianças não poderiam ficar próximas umas das outras por conta dos protocolos sanitários.

Embora as crianças tivessem momentos da rotina em que trabalhavam em duplas, trios e até grupos maiores, eram situações específicas que envolviam jogos para a aprendizagem da leitura e escrita. Assim, o trabalho das crianças na sala de aula era individual, especialmente na realização de atividades escolares em folhas de papel, livros didáticos e atividades no quadro. Nesse sentido, outra interpretação dada pela professora às ajudas entre as crianças era de que, ao ajudar a(o) colega, elas poderiam se tornar dependentes umas das outras na realização das atividades, levando à falta de autonomia, o que, para Heloísa, poderia prejudicar o desenvolvimento escolar.

Contudo, mesmo que a docente barrasse, em algumas situações, as ajudas entre as crianças, Heloísa estava sempre os ajudando, emprestando material, dando atenção quando tinham dificuldades ou ensinando-lhes a ler e a escrever. Assim, as ajudas das crianças não se dão autonomamente, como indica Lara (2022), elas são produzidas a partir das práticas sociais, institucionais e, especialmente, com a postura da professora. Nesse sentido, o discurso de ajudar o próximo é antigo e presente nas sociedades ocidentais cristianizadas, logo, as ações e os discursos de ajuda das crianças relacionam-se às narrativas e às experiências de cuidado não só na escola, como também no seu entorno (Lara, 2022).

Além de Heloísa, o segundo adulto mais desenhado é Júlio, seguido das monitoras da escola integrada e, por último, a própria pesquisadora. Júlio é identificado pelas crianças como um adulto que cuida, porque “toma conta”: “ele faz muita coisa. Ele toma conta da gente, ele ajuda a professora” (Laura, diário de campo, outubro de 2022). Além de “tomar conta”, o auxiliar ajudava nas atividades escolares: “ele me ajuda em fazer as tarefas na sala” (Flash, conversas no momento dos desenhos, 2022); era protetor: “ele é protetor com a Sofia e é protetor com a gente também” (Mariana, conversas no momento dos desenhos, 2022).

As monitoras da escola integrada também são descritas pelas crianças, como no desenho de Skye que, além de representar Heloísa, desenhou Lúcio.

Figura 22 – Desenhos de Skye sobre quem cuidava dela na escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Elo, Lúcio, Josiane, Capoeira e Fábio são as(os) monitoras(es) descritas(os) pelas crianças como adultas e adultos que cuidavam delas no dia a dia, seja porque deixavam que elas brincassem, ligavam para os seus familiares se estivessem passando mal, ajudavam quando se machucavam, preocupavam-se e davam atenção durante os momentos em que estavam na escola integrada. Ressaltamos aqui as palavras de Skye sobre quando conheceu a monitora Capoeira e o modo como ela a reconheceu:

Skye: Lá, a monitora olhou pra mim. Eu vi, eu vi ela olhando para mim, ela fez assim (piscou os olhos) para mim. Eu gostei, *porque ela me viu*, ninguém lá gosta de mim.

Rubia: Lá onde, Skye?

Skye: Na Integrada, ninguém gosta de mim.

Rubia: Ela piscou os olhos e o quê?

Skye: É, *ela olhou para mim, me viu, sorriu assim* (piscou os olhos) e eu gostei.

Rubia: Você se sente sozinha na integrada?

Skye: Uhum, *eu acho que eu tenho ela lá*, mas os melhores momentos na escola a Iolanda [amiga] está comigo (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Os estudos do cuidado no Ensino Fundamental focam, sobretudo, nas professoras (Carvalho, 1999a; 1999b; 2018; 2020; Silva, 2012; Silva, 2019; Pena *et al.*, 2024). No entanto, ao ouvir as crianças, observamos que elas reconhecem que não só as docentes cuidam delas na escola, reforçando que o cuidado entre crianças e adultas na instituição depende não só das professoras, como também das faxineiras, merendeiras, porteiros, auxiliares de apoio ao

educando, monitores da escola integrada que, na perspectiva das crianças, não só ajudam em diferentes espaços e tempos, como são sujeitos capazes de reconhecer as suas singularidades.

Reconhecer o outro também aparece no relato de Laura sobre a importância de as adultas cuidarem das crianças na escola:

Rubia: Você acha que é importante que as adultas cuidem das crianças na escola?

Laura: CLARO, NÉ?! É importante. Imagina se não cuidasse? As crianças iam falar: “professora, eu estou com dor de barriga, aconteceu isso...”. Ela ia falar: *problema é seu, se vira. Ela não ia saber da gente, ela ia achar que a gente não existisse* (Entrevista em grupo, 2022).

O jeito como Laura nos respondeu demonstrou que a menina percebera a pergunta como óbvia, expressando que, nas relações entre professora e criança, é fundamental que o cuidado esteja intrínseco. Sua ausência leva não só à indiferença, como ao apagamento da existência da criança: *ela não ia saber da gente, ela ia achar que a gente não existisse*. Na narrativa da menina e de Skye, observamos como o cuidado pode ocorrer nas sutilezas entre esses sujeitos: *ela olhou para mim, me viu, sorriu assim*, reconhecendo que, ao cuidar, a adulta não só reconhece necessidades, mas a existência do outro. Assim, faz-se necessário que as crianças sintam que podem contar com as adultas para continuar, reparar e manter suas vidas, isto é, alguém que se importa e as reconheça como sujeitos que demandam cuidados ou como nas palavras de Skye: *eu acho que eu tenho ela lá*.

Nesta subseção, percebemos como as crianças utilizavam o termo ajuda para explicar suas experiências de cuidado na escola. Nas suas narrativas, a professora Heloísa é a principal adulta que cuida delas na escola, no entanto, outras adultas também são capazes de reconhecer suas demandas e ajudá-las, como Júlio e as monitoras da escola integrada. Para as crianças, o cuidado extrapola uma dimensão instrumental, bastante conhecida na Educação Infantil, ou seja, de que cuidar envolveria estritamente alimentar, dar banho, criar hábitos de higiene corporal. Para as meninas e os meninos, o cuidado revela-se na capacidade da adulta de escutar, de se preocupar com suas dificuldades, oferecer atenção quando necessitam, perceber se estão tristes, dar carinho, de serem adultas com quem as crianças possam contar para atender às suas demandas na escola. Como essas demandas também envolvem cuidados necessários com os seus corpos, na próxima subseção, analisamos, em específico, as técnicas do corpo, elementos descritos pelas crianças que também compõem as suas experiências de cuidado na escola.

6.1.2 As técnicas corporais de cuidado no ambiente do Ensino Fundamental

Ao analisar a perspectiva das crianças sobre o cuidado, compreendemos que muitas das ações de ajuda realizadas pelas adultas ou entre as próprias crianças envolviam técnicas do corpo dentro do ambiente escolar. Essas técnicas, como expõe Mauss (2003, p. 401), são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”, sendo aprendidas por meio das práticas corporais desde a infância e pela educação das necessidades. Embora as técnicas do corpo envolvam uma aprendizagem inserida num determinado lugar, tempo histórico e cultura, na maior parte das vezes, nós as percebemos como naturais (Maranhão, 2011; Dumont-Pena, 2015).

Mauss (2003, p. 411) descreve ainda que “a educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes, mas que são essenciais”. Nesse sentido, a partir das narrativas visuais e orais das crianças, fizemos um esforço de compreender as técnicas do corpo não como detalhes na rotina escolar, mas como fundamentais nas experiências de cuidado na escola. A rotina escolar é um elemento estruturante da organização da vida coletiva diária na instituição, sendo formas intencionais de controle e regulação dos tempos, espaços e ações as quais constituem a subjetividade de crianças e adultas. Mesmo que essas rotinas sejam fechadas, os sujeitos criam suas próprias formas de se apropriar delas, não sendo passivos nesse processo (Barbosa, 2000).

Partindo desse pressuposto, nesta subseção, tratamos das técnicas corporais de cuidado inseridas em suas rotinas escolares mais citadas pelas crianças: a alimentação, o cuidado com corpo doente e/ou machucado e o descanso. Apesar de não aparecer nos desenhos e entrevistas, o contato com os espaços externos da instituição e a natureza foram bastante retratados nas fotografias, o que dá indícios das formas pelas quais as crianças demandavam que seus corpos fossem cuidados na escola. Tratamos de cada um desses elementos a seguir.

A alimentação é a experiência de cuidado com o corpo mais citada pelas crianças. Elas frequentavam a cantina todos os dias, seja para lanche durante o recreio ou após o final da aula quando almoçavam, sendo que a maioria das crianças almoçava na instituição todos os dias. A centralidade da alimentação no cotidiano das crianças não é uma característica única desse grupo, já que, em outras pesquisas, essa prática de cuidado é a mais narrada (Gomes, 2019) ou é a maneira com que elas descrevem suas relações com a escola (Sousa; Brito; Monteiro, 2021). Isso evidencia como a rotina escolar é marcada pelos tempos e espaços das refeições.

Quando perguntamos às crianças o que uma escola que cuidasse bem delas deveria fazer, a alimentação apareceu na maior parte dos relatos, ficando atrás somente da brincadeira:

Luna: Dar Comida... Couve... Pra ficar forte. Dar mingau... Mingau, mingau é muito bom! Mingau de couve, nossa é muito bom! (Entrevista em grupo, 2022).

Homem Aranha: Muita comida para nós...muito suco, muita brincadeira, muita correria. (Entrevista em grupo, 2022).

Skye: Deixava a comida, tudo mais colorido. (Entrevista em grupo, 2022).

Mariana: Alimentar. (Entrevista em grupo, 2022).

Sonic: Dá almoço, né? Alimentar as crianças com comida gostosa (Entrevista em grupo, 2022).

A oferta da merenda escolar no país é objeto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sendo um direito das crianças e dever do Estado, contribuindo com a segurança alimentar e nutricional, especialmente no cenário de desigualdade social, racial e econômica vivenciado na sociedade brasileira. Ao escutar as crianças, percebemos que elas não desejam apenas saciar a fome, ou seja, não é comer qualquer comida oferecida, mas uma comida gostosa, colorida, reforçando que a alimentação é uma política pública de bem-estar para esses sujeitos.

Como já discutimos no Capítulo 4 da tese, comer na escola envolve não só alimentar o corpo biológico, mas o corpo social, indicando uma dimensão simbólica, afetiva e que envolve a memória (Leite, 2020; Sousa; Brito; Monteiro, 2021). Ao comer como e com alguém, meninas e meninos de diferentes idades e séries se relacionavam dentro de um tempo específico, que é o recreio, e dentro do mesmo ambiente, a cantina. Esse espaço foi fotografado pela maioria das crianças como um ambiente que gostavam de frequentar. Destacamos o relato de Pipa sobre a figura 23.

Figura 23 – Foto de Pipa da cozinha da escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Rubia: E essa foto aqui? Que lugar é esse?

Pipa: É na cozinha.

Rubia: Como você se sente aí?

Pipa: Eu gosto daí porque tem comida. Eu sinto que eu posso comer, que as moças deixam, sinto em casa. Eu como três vezes, mas hoje eu comi só um pão porque eles falou que não pode repetir pão. E ontem na rosquinha eu comi quatro (vezes) (Conversas no momento das fotografias, 2022).

Pipa corrobora aquilo que os estudos sobre alimentação demonstram de que a comida alimenta, ao mesmo tempo, as representações e os corpos das crianças. Por isso, ao falar do comer, o menino traz também sua casa, sua família (Sousa; Brito; Monteiro, 2021). Na pesquisa com crianças de uma escola do campo, Sousa, Brito e Monteiro (2021) reafirmam a centralidade que a comida ocupa na infância, sendo muito valorizada pelas crianças. Expõem ainda como meninos e meninas mostram uma continuidade na comida-da-escola e a comida-de-casa, construindo relações entre as dietas alimentares nesses dois espaços, indicando uma conexão entre escola e casa. Nesse sentido, a alimentação pode ser, para as crianças, uma experiência em que casa e escola se aproximam a partir das cores, sabores e texturas.

A despeito de o tempo para se alimentarem ser bastante reduzido (20 minutos) e compartilhado com o tempo para brincarem e irem ao banheiro, observamos que muitas crianças, ao mesmo tempo, brincavam e se relacionavam com outras crianças e adultas enquanto comiam. Em diversas situações no campo, elas tentavam brincar e comer simultaneamente, tanto fora da cantina quanto dentro do espaço, como apresentado na figura 24, em que Sonic e Marcelo brincavam de puxar um o pé do outro enquanto almoçavam.

Figura 24 – Sonic e Marcelo brincando no momento do almoço



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Comer brincando e/ou brincar comendo, como exposto na figura 24, revela que frequentar a cantina envolvia não só processos de nutrição, como também momentos de interações, brincadeiras e negociações entre adultas e crianças. Essa experiência é relatada em outros estudos (Maranhão, 2011; Gomes, 2019; Leite, 2020; Sousa; Brito; Monteiro, 2021), o que reforça que “os momentos de cuidado” se dão em continuidade com as oportunidades de brincadeiras que resultam em aprendizagens significativas para as crianças” (Maranhão, 2011, p. 21). Por isso, comer na escola não é um ato restritamente fisiológico, uma vez que, nessa experiência, as culturas de pares e a cultura escolar se fazem presentes nas relações intrageracionais durante o recreio.

Enquanto comiam/brincavam, ao seu próprio modo, as crianças encontravam brechas para que, mesmo sob o controle das adultas, continuassem brincando. Na cena da figura 24, Sonic e Marcelo esperavam que a monitora virasse de costas ao organizar a fila das crianças no almoço para brincarem. Essas estratégias também aconteciam em outros momentos da rotina, como o caso de Laura que, ao tirar a foto da figura 25, narrou o que vem a seguir.

Figura 25 – Foto do jardim que Laura frequentava ao falar que ia ao banheiro



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: Crianças participantes do estudo.

Laura: Quando eu saio, de vez em quando, eu saio da sala e vou ao banheiro. Eu não vou ao banheiro, eu vou para lá. Eu conto até dez e volto.

Rubia: Por que você conta até dez?

Laura: Para não ficar muito tempo e ninguém descobrir (Conversas no momento das fotografias, 2012).

Observamos que as crianças não só compreendiam as normas da escola, como criavam estratégias para transgredi-las, seja brincando escondido, guardando a comida nos bolsos ou por debaixo da blusa, já que era proibido comer fora da cantina ou utilizando as idas ao banheiro ou para beber água, como uma estratégia de movimentação pelos espaços e/ou interação com outras crianças. Na pesquisa de Gomes (2019), as crianças também produziam estratégias para resistir à lógica adulta da rotina escolar, o que corrobora o fato de que elas não são sujeitos passivos das ações e relações de cuidado. As crianças, além de cuidarem, resistem, desobedecem e produzem suas próprias ações de cuidado.

Outro elemento que aparece com bastante frequência nos relatos das crianças são os cuidados com seus machucados ou quando estão doentes.

Rubia: Tem mais alguma coisa que as adultas fazem aqui na escola que vocês se sentem cuidados?

Laura: Na cantina... Tipo, quando alguém está passando mal... a gente às vezes não come, as moças da cantina elas se preocupa... Quando a gente cai, tem alguma coisa, os adultos nos ajudam.

Rubia: Como?

Laura: Tipo, eles falam: “se machucou?” A gente falar que sim, eles chamam a professora. E a professora liga para os pais.

Rubia: Quem é esse adulto que faz isso, Laura?

Laura: É a moça que limpa.

Rubia: A moça que limpa? É?

Laura: Tipo, igual eu falei, se eu escorregar, cair, machucar e ficar inconsciente. As moças falam com a professora. Vão falar, “a Heloísa, uma”, ela não sabe meu nome. Mas ela fala: “Uma menina caiu aqui, eu acho que ela é da sua sala” (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Amanda: Ela pega as crianças quando machuca, finge que a Mariana machucou, eu sou a professora Heloísa, eu pego ela (abraça a menina). Aí eu pego ela, ponho aqui, chegou na diretora e fala: “liga para o pai dela, ela fica em casa, depois ela volta quando o joelho dela sarar, é só não correr mais” (Entrevista em grupo, 2022).

Mc Falcão: Quando eu machuco, quando alguém briga comigo ela (professora) me ajuda, ela olha (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Laura: Quando eu passo mal na sala de aula, a professora sempre liga para os meus pais [...]. Tipo, se a gente está passando mal, a gente fica quietinha assim e a professora pergunta: “o quê que foi”? Aí a gente fala, “estou passando mal”. Aí ela resolve. [...] Eu sinto que ela preocupa comigo, ela me vê triste (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Ao ouvir o ponto de vista das crianças, percebemos como o corpo doente e/ou machucado demanda ações de cuidados. Entendemos esses cuidados, assim como a alimentação, o uso do banheiro e o descanso, como cuidados necessários na perspectiva de

Tronto (2007). Isto é, aquele em que o sujeito precisa de uma outra pessoa para realizá-lo, já que não consegue obter por si próprio, sendo que o cuidado necessário não se trata apenas de perícia, mas da capacidade de satisfazer às necessidades do outro. Nesse sentido, os cuidados necessários com os corpos em situações de fragilidade, dor e sofrimento das crianças são realizados não só pela professora, como também pelas “moças que limpam” ou “moças da cantina”, como nomeia Laura, o que reforça que cuidar não é uma prática restrita às docentes.

Apesar de o trabalho de Bitencourt (2020) tratar do cuidado com bebês na creche, as reflexões da autora auxiliam a lançar luz sobre como as adultas agem diante dos cuidados necessários demandados pelas crianças. Nesse estudo, percebemos, com base em Le Breton (2016), como os sentidos: olfato, paladar, audição, tato e a visão das professoras permeavam as ações de cuidado na escola. Em razão disso, compreendemos como as ações de cuidado com o corpo das crianças aconteciam não só diante de situações em que as crianças expressavam claramente que precisavam de ajuda, por exemplo, quando caíam e ralavam alguma parte do corpo ou a partir do choro. Essas ações também surgiam da sensibilidade das adultas utilizando-se dos seus sentidos para tomar consciência de que alguma criança necessitava de cuidados, seja porque observavam que estavam muito quietas, cabisbaixas, tristes ou até mesmo se recusaram a se alimentar, escutavam suas queixas nas conversas entre amigos e se utilizavam do tato para sentir algum machucado ou avaliar a temperatura corporal.

O cuidado com o corpo machucado ou fragilizado é uma dimensão interessante ainda para identificar as preferências das crianças em pedir ajuda para determinadas adultas em detrimento de outras. Isso porque observamos que, quando se machucavam no recreio, Lílían (coordenadora) e Júlio (auxiliar de apoio ao educando) eram as adultas a quem as crianças recorriam nesses momentos. Várias foram as situações em que esses sujeitos ficavam rodeados por crianças solicitando atenção para algum machucado ou ajuda na resolução de algum conflito. Contudo, Lílían e Júlio não eram as únicas adultas que “olhavam” o recreio. Tereza, que era coordenadora, raramente era procurada pelas crianças do grupo. Isso reforça que o trabalho de cuidado demanda o sentimento de confiança entre quem cuida e quem recebe os cuidados (Soares, 2012).

Em razão disso, percebemos que a preferência das crianças, muitas vezes baseada na forma com que são tratadas e atendidas pelas adultas, bem como na confiança que é produzida nas relações, é um mobilizador para demandarem cuidados na escola. Em alguns casos, as crianças avaliam o risco de solicitarem cuidados das adultas, já que podem ser punidas por isso, por exemplo, quando são vistas como imprudentes, indisciplinadas porque se envolveram em brigas ou porque brincaram de maneira perigosa. Assim, as crianças podem evitar as adultas

escondendo seus machucados e lidando sozinhas com a dor. Nesses momentos, não é o sentimento de confiança que emerge em relação à ajuda das adultas, mas o medo.

Entretanto, ressaltamos ainda que não só as adultas ofereciam cuidados com o corpo fragilizado. As crianças descrevem como, sobretudo seus amigos, ajudavam-nas nessas situações:

Homem aranha: Quando eu me machuco, ele [Marcelo] me leva para o lugar que eu quero e me leva com a professora, fala se alguém tá batendo em mim, me levanta e pega água para mim (Entrevista em grupo, 2022).

Amanda, inclusive, narrou um episódio em que seu amigo Marcelo passara mal na biblioteca, demonstrando preocupação com o menino mesmo após o ocorrido:

Rubia: Amanda, você acha que você cuida de alguém aqui na escola?
 Amanda: Eu... quando o Marcelo estava passando mal, eu...
 Laura: Nuh... Cê não sabe o que aconteceu com o Marcelo.
 Amanda: Eu... eu...
 Laura: Espera aí, espera aí. Deixa eu falar. Nossa, ele vomitou três vezes na biblioteca.
 Rubia: É? Ele vomitou?
 Amanda: Aí...
 Laura: Ele estava chorando e falou: “vou vomitar”.
 Rubia: Nossa...E aí?
 Amanda: Aí... Eu estou com vergonha de falar.
 Rubia: É? Tudo bem! Vamos conversar só do que você quiser.
 Amanda: Eu quero falar no seu ouvido.
 Rubia: Tudo bem, fala no meu ouvido.
 Laura: Eu ouvi, tá?
 Amanda: Eu preoquei com ele e rezei até ele melhorar (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Por conta de estar com vergonha da amiga Laura, Amanda me disse que tinha ficado com medo de que Marcelo morresse e que, ao chegar em casa, pediu que seu avô a ensinasse a rezar na expectativa de que Deus pudesse cuidar do seu amigo, na esperança de que ele melhorasse. Esse relato fortalece que as ações e os discursos de cuidado das crianças são produzidos a partir das suas experiências na escola, como também com aquilo que acontece em suas casas e comunidades. Por isso, Amanda aciona a oração a partir dos ensinamentos do avô, já que, em nossa sociedade cristianizada, a religião tem um peso grande nos costumes e valores dos sujeitos, não estando o cuidado fora desse sistema.

O descanso também emerge como experiência de cuidado na escola. Observamos, no episódio abaixo, como essa técnica do corpo surge no cotidiano das crianças:

Quando Heloísa terminou de escrever a rotina da turma: “chamada, atividade, livro, lanche, recreio, banheiro, atividade de arte e almoço”, MC sugeriu: “a

gente volta cansado do recreio, corre demais, por que não coloca um descanso depois do recreio?”. Laura: “é mesmo, tem que ter tempo para não fazer nada, aí se tiver quente você liga o ventilador, deixa um vento assim (abriu os braços)”. MC: “Nossa, um ventinho depois de correr!”. Heloísa: “tá bom, vou colocar um momento de descanso”. A professora apagou o final da rotina e inseriu após o banheiro: “descanso, atividade de arte e almoço” (Diário de campo, março de 2022).

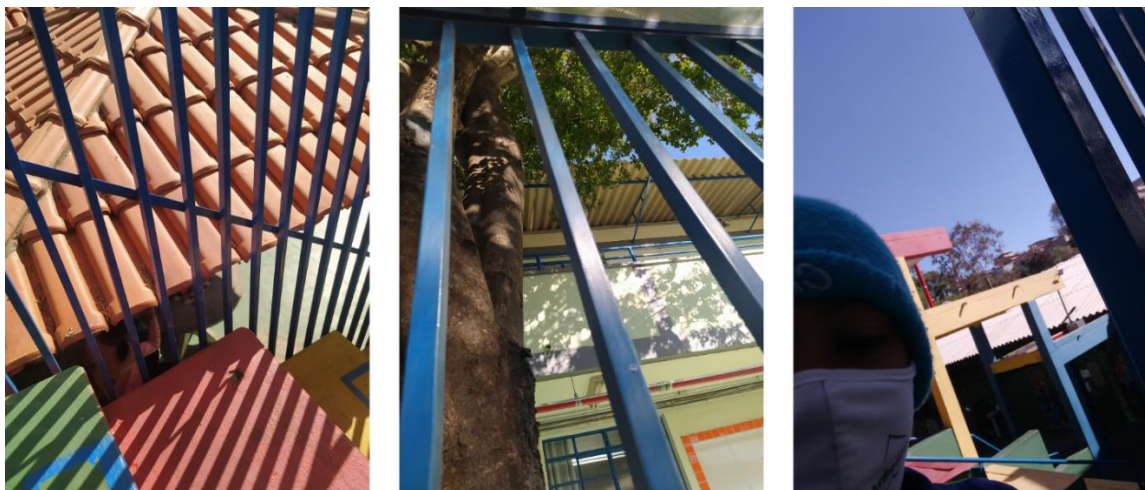
Nesse episódio verificamos que a docente reconheceu a demanda de MC e Laura de um tempo “sem fazer nada”, principalmente após as brincadeiras realizadas no recreio, garantindo, assim, o direito à participação das crianças no planejamento do seu cotidiano. O tempo do descanso durava em média de cinco a dez minutos. Embora fosse curto, era lembrado muitas vezes pelas crianças, o que indicava que elas significavam esse momento como relevante dentro de suas rotinas.

Outra atitude da professora que chama atenção é a construção da rotina diária da turma junto às crianças. As construções das rotinas são dimensões do trabalho docente presentes, especialmente, no contexto da Educação Infantil (Barbosa, 2000). No entanto, assim como Heloísa realizava essa prática, no estudo de Neves *et al.* (2017), a docente também construía rotinas com as crianças, chegando a utilizar esses momentos como ensino da oralidade e, assim como Heloísa, considerava a sua participação. A professora da pesquisa de Neves *et al.* (2017) e Heloísa têm uma característica em comum: ambas evidenciam a relevância da trajetória profissional na Educação Infantil como fundamental para o trabalho com as crianças no Ensino Fundamental. Essas boas práticas das duas professoras mostram que a docência no Ensino Fundamental pode se beneficiar das concepções e ações desenvolvidas na Educação Infantil.

Nessa rotina é relevante perceber ainda que Heloísa escrevia diariamente no quadro: banheiro, lanche, descanso e almoço, como parte da rotina das crianças, tirando da invisibilidade as técnicas do corpo. Essa é uma ação um tanto incomum no Ensino Fundamental, visto que as rotinas, quando feitas, geralmente são escritas apenas com as atividades de cunho “pedagógico”, como identificado na pesquisa de Gomes (2019, p. 117) em que as “tarefas do cuidado” não apareciam “em quadros, agendas, cadernos ou murais informativos da escola”, sendo as técnicas do corpo construídas às margens do currículo prescrito. Desse modo, o que, em alguns contextos, é visto como algo menor e nem sempre está presente, era por Heloísa reconhecido como parte do seu trabalho. Logo, o campo em que a pesquisa foi desenvolvida se diferenciava nesses aspectos de outros estudos com crianças no Ensino Fundamental (Neves, 2010; Gomes, 2019).

Ter um tempo e um lugar para descansar emerge também no relato de Pipa ao descrever que se sentia cuidado no “cantinho” em que gostava de ficar no recreio. Esse espaço é retratado na figura 26.

Figura 26 – Fotos de Pipa do “cantinho” em que se sentia cuidado



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Pipa: Se eu quiser descansar, deitar e dormir eu posso, se eu quiser... Tem a natureza ali (segunda e terceira foto), é quentinho porque tem sol...Eu fico quietinho, quentinho e sinto que sou corajoso, forte e que eu posso me proteger (Conversas no momento das fotografias, 2022).

Além de poder descansar e dormir se quiser, esquentar-se no sol nos dias frios, bem como estar próximo da natureza, o relato de Pipa ajuda a compreender a relevância para algumas crianças de ter tempos e espaços em que possam ficar sozinhas, sem o controle direto das adultas ou em contato com tantas outras crianças.

Destacamos que esse menino era uma criança recém-chegada à turma e, ao perguntarmos o que ele tinha sentido ao iniciar a escola, disse-nos: “eu senti medo. Porque sempre que eu vou para uma escola nova eu sinto medo. Rubia: É? Medo de quê? Pipa: De ninguém gostar de mim” (Conversas no momento dos desenhos, 2022). Observamos que iniciar em uma escola nova é uma experiência que envolve o medo. Diferentes estudos com crianças na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mostram que esse sentimento pode emergir nesse processo, especialmente porque as práticas de cuidado e educação nesses espaços, na maior parte das vezes, são opostas, levando as crianças a se esforçarem para se adaptar a rotinas rígidas e cansativas (Amaral, 2009; Neves, 2010; Correa; Bucci, 2012).

É interessante que Iolanda percebeu que Pipa demandava cuidados específicos: “vou lembrar o nome dele... do Pipa, porque ele precisa de mais ajuda do que todo mundo, porque ele é um pouquinho mais novato” (Conversas no momento dos desenhos, 2022). Entendemos

que, embora o momento de inserção ou *inserimento* das crianças na escola seja uma ação de cuidado e educação bastante discutida na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês na creche (Oliveira, 2019), consideramos que essa prática não deve se restringir a essa etapa da Educação Básica. É fundamental que a inserção das crianças não siga a ideia de que elas têm que, de forma unilateral, adaptar-se à escola. Essa perspectiva supõe uma relação de passividade das crianças em relação ao novo ambiente, sem indicar a contrapartida de transformação da escola e seus sujeitos ao acolherem crianças e suas famílias recém-chegadas ao Ensino Fundamental (Oliveira, 2019).

O cuidado com a inserção das crianças na escola precisa considerar o movimento, a transformação dos sujeitos, dos tempos e espaços (Oliveira, 2019). Esse processo não deve se restringir apenas ao início do ano, uma vez que precisamos considerar as temporalidades das crianças que chegam ao longo do ano, como o caso de Pipa. Nessa direção, é necessário que a escola reconheça que uma das necessidades das crianças, independentemente da sua faixa-etária, é sentir-se protegida e segura, especialmente em um ambiente novo, com tantas crianças e adultas desconhecidas. Para tanto, o Ensino Fundamental pode se beneficiar de estratégias, como apresentar a escola às crianças e famílias, considerando não só a docente e a sala da turma, mas toda sua estrutura física e seus profissionais, realizar reunião de pais não só como forma de explicar as “novas regras” da instituição, mas com o objetivo de conhecer e estreitar laços de confiança com as crianças e suas famílias.

Na fala do menino, a natureza também emerge como elemento de bem-estar. Essa é uma questão relevante, já que dos nove grupos de crianças que participaram das fotografias, em sete, identificamos fotos e relatos que tocam nesse aspecto. A figura 27 mostra, respectivamente, algumas fotos e as explicações das crianças por terem capturado árvores e o jardim da escola.

Figura 27 – Fotos das árvores e jardins da escola tiradas por Laura, Iolanda e Mc Falcão



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Isabel: É porque eu amo muito as árvores. Eu gosto das árvores! [...] Eu me sinto bem ali, um dia eu te levo lá para você sentir. (Conversas no momento das fotografias, 2022).

Iolanda: Eu gosto de subir nas árvores, pular, sabe? (Conversas no momento das fotografias, 2022).

Mc Falcão: Porque eu sento no chão, na terra, eu gosto! (Conversas no momento das fotografias, 2022).

Assim como as crianças deste estudo, na pesquisa de Elali (2003) com crianças até sete anos de idade em Natal (Rio Grande do Norte), a autora identificou, com base em seus desenhos, que a natureza assume centralidade na representação da escola como um todo, demonstrando que deve existir uma troca mais ativa das crianças com o meio natural, seja pular de árvores, sentar-se na areia, ir ao jardim, molhar-se. No entanto, de modo geral, quando analisamos os pátios escolares no Ensino Fundamental, percebemos que são ambientes pouco ou nada planejados, vistos como lugares em que as crianças “gastam o tempo” até estar dentro da sala de aula. Na própria escola Travessias que, embora tivesse espaços externos arborizados, com sombras e contato com sol e terra, a maior parte desses lugares eram cercados para evitar que as crianças ou jovens estragassem as plantas ou para garantir a “segurança” desses sujeitos.

Compreendemos que quanto menor a criança maior a sua necessidade declarada por contato direto com ambientes naturais e áreas externas (Elali, 2003). Além disso, um dos direitos que deveriam ser assegurados às crianças de seis anos de idade que antes frequentavam a Educação Infantil, é o contato com a natureza (DCNEI, 2009; Correa, 2010). As crianças, ao retratarem esses espaços, fortalecem que, para cuidar delas, é essencial “mantê-las em contato com o universo natural de que são parte” (Tiriba, 2010, p. 7).

Nesses espaços ficar sozinho, como narrado por Pipa, também aparece no relato de Flash ao fotografar a escola. Na foto da figura 28, o menino tirou a primeira fotografia e pediu que seu amigo Sonic tirasse a segunda foto para mostrar o que ele gostava de fazer naquele lugar.

Figura 28 – Foto de Flash do espaço de “sozinho e em paz”



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Flash: Eu gosto de ficar aqui para ninguém me achar, eu sento aqui e fico sozinho.

Rubia: É? Por que você gosta de ficar aí?

Flash: Eu fico assim ó, ninguém me vê. Porque tem hora que eu quero ficar sozinho e em paz, tranquilo (Conversas no momento das fotografias, 2022).

A relação das crianças com os espaços amplamente fotografados demonstram que é pelo e no corpo que as crianças “ressignificam tempos, espaços e participam das relações sociais, representando suas formas de ver e viver o mundo” (Gomes, 2019, p. 169). No entanto, como “não há corporeidade fora do espaço geográfico” (Lopes; Paula, 2020, p. 13), as experiências de cuidado das crianças relacionam-se com os espaços que elas experimentam ou não, bem como as maneiras que seus corpos se apropriam desses espaços. A problematização da apropriação das crianças dos tempos e espaços nas relações de cuidado são discutidas no próximo subtópico do capítulo.

Analisamos, nesta subseção, as técnicas corporais de cuidado no ambiente do Ensino Fundamental, sob o ponto de vista das crianças. Destacamos como a alimentação ocupa um lugar privilegiado nessas técnicas, em que comer é mais que nutrir o corpo, tendo uma dimensão simbólica e afetiva, sendo capaz de produzir conexões entre a casa e a escola. Mostramos ainda como momentos de cuidados corporais se dão em continuidade às brincadeiras, em que elas não são só obedeciam às regras da escola, mas construíam estratégias para transgredi-las. O cuidado com o corpo fragilizado e/ou doente também aparece nas narrativas das crianças. Esses cuidados necessários são realizados tanto pela professora, bem como merendeiras, faxineiras e até mesmo pelas próprias crianças. O descanso também é descrito como necessário, sendo

incorporado pela docente como uma prática na rotina na qual as técnicas de cuidado com o corpo aparecem diariamente descritas no quadro, retirando da invisibilidade do currículo prescrito os cuidados corporais. Por fim, o contato com os espaços externos da instituição e a natureza também compõem o bom cuidado na perspectiva das crianças, mostrando que, para se sentirem cuidadas, é preciso que tenham vivências corpóreas nesses espaços que lhes produzem bem-estar, sendo a brincadeira uma evidência de cuidado.

Ao compreender os pontos de vistas das crianças, fortalecemos que é necessário pensar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com base na lógica da integração, isto é, reconhecendo as diferenças das histórias, valores e concepções de cada etapa da Educação Básica, mas buscando uma continuidade entre os dois segmentos, tendo as infâncias e as crianças como ponto de partida (Amaral, 2009; Neves, 2010; Correa; Bucci, 2012). No próximo tópico, abordamos como as experiências de cuidado das crianças e adultas na escola não ocorrem sem conflitos, em que o “mau cuidado” pode estar presente.

6.1.3 “*A escola cuida de qualquer maneira*”: tensões e conflitos nas relações intergeracionais de cuidado

O cuidado é um processo contínuo complexo, preenchido por conflitos, contradições internas e frustrações. Pensar as relações de cuidado sob esse olhar permite compreendê-lo como uma ação e atitude que envolve assimetrias e que nem sempre será uma prática tomada por sentimentos bons e positivos (Tronto; 1993; 2007; Molinier, 2004; 2012). Nessa direção, é importante explicitar que não presenciamos nenhuma situação em que alguma adulta agiu de maneira violenta ou impôs castigos físicos e/ou de outra natureza às crianças do grupo. Muito pelo contrário, era perceptível entre as crianças que elas se sentiam bem cuidadas na escola, especialmente por conta dos cuidados realizados entre elas próprias, como também a partir das ações das adultas, sobretudo Heloísa, Júlio, Ale e Lílian.

Contudo, ao partir do pressuposto de que o cuidado envolve conflitos e tensões, consideramos que é fundamental entendê-lo para além de idealizações, analisando que cuidar envolve diferentes tipos e graus de responsabilidade, e que, nessas relações, assimetrias estarão presentes (Tronto; 1993; 2007; Molinier, 2004; 2012). Desse modo, nesta subseção discutimos sob o ponto de vista das crianças, quais eram as experiências de cuidados intergeracionais em que tensões e conflitos se constituíram.

Uma dessas tensões envolveu a vontade de se alimentar de algumas crianças, durante a aula, fora do momento do recreio, como descrito abaixo:

MC Falcão comia uma maçã, Heloísa viu e pediu que o menino guardasse porque não era hora do lanche. MC Falcão: “eu vou ficar com fome? O recreio era agora. Eu estou com fome demais, não comi nada em casa”. Amiga: “vamos para a cantina encher a pança?”. Heloísa: “as coisas não são assim, o recreio agora é 9h, a gente vai ter que se acostumar e esperar um pouco mais, escola é um lugar que tem hora para tudo, temos que respeitar os horários da escola”. MC: “ele vai ficar com fome?”. Heloísa: “tem horário para tudo, daqui a uma hora ele vai comer”. MC Falcão esperou a professora se virar de costas para escrever no quadro e voltou a comer a maçã escondido (Diário de campo, março de 2022).

Nessa cena, observamos que, para as crianças, o atendimento de muitas de suas necessidades fisiológicas de cuidado, como beber água, usar o banheiro, alimentar-se, descansar, ora decorriam da permissão das adultas para serem realizadas, ora dependiam de tempos específicos dentro da rotina escolar. Diferentes estudos mostraram que nem sempre o bem-estar físico das crianças é considerado como parte integrante da docência no Ensino Fundamental (Neves, 2010). Na pesquisa realizada por Neves (2010), por exemplo, as crianças ficavam longos períodos sem poder beber água e ir ao banheiro, sendo que a demanda por modificação dessa situação levava esses sujeitos a serem percebidos como indisciplinados e imaturos. Embora sejam vistas como naturais, as maneiras pelas quais a sede, a micção e a defecação são consideradas na escola dependem não apenas de necessidades intraorgânicas, mas de situações exteriores ao organismo, o que reforça que essas práticas são também culturais (Gomes, 2019).

Na pesquisa de Justino (2022) com crianças que cuidam em um bairro pobre de Cabo Verde, o autor, com base em Le Breton (2011) e Foucault (2013), expõe que é pelo corpo que a disciplina acontece ou pelo menos tenta acontecer. Assim, a escola impõe aos corpos das crianças sensações desagradáveis, como sentir fome ao ter que esperar o tempo do recreio, sede, ao ser negada a autorização para beber água, ou até mesmo proibir a livre circulação quando retiram a oportunidade de brincarem no recreio. Desse modo, cabe ao corpo das crianças lidar com as dimensões negativas que emergem dessa prática cotidiana.

As temporalidades do cuidado na escola marcam tão profundamente as experiências das crianças que Amanda, ao tirar foto da sala de aula, fotografou o relógio que, segundo a menina, *na hora de bater o sinal, na hora de ir para o recreio, na hora de ir embora, é ele que fala* (Conversa nos momentos da fotografia, 2022).

Figura 29 – A sala de aula fotografada por Amanda



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

As rotinas escolares pautam a vida cotidiana *por amor e por força*, construindo subjetividades, como apresenta Barbosa (2000). Segundo a autora, é fundamental criar rotinas que deem margem ao movimento, à participação, aos ritmos das crianças, à liberdade. Barbosa cita, como exemplo, o fato de, no inverno e no verão, a melhor hora para brincar na escola é diferente, o que faz com que a docente precise estar atenta a essas mudanças e propor alterações. Quando as rotinas focam só em sucessão de eventos, em tempos rígidos, sem considerar os sujeitos, suas demandas e formas de ser e estar no mundo, o que é vivido no cotidiano da escola deixa de ser sentido e torna-se terreno propício para a alienação (Barbosa, 2000).

Dentro dessa rotina, uma das necessidades menos atendida era a de descanso, como mostra o trecho abaixo:

A pedido das crianças, Heloísa apagou a luz da sala e ligou o ventilador no momento do descanso. Após sete minutos, de descanso a professora iniciou a entrega dos livros didáticos. Amiga: “oh.. ele está dormindo (apontou para Eduardo), escola não é lugar de dormir, não é escola de bebê”. Heloísa: “deve estar cansado porque começou na escola integrada, deixa ele dormir mais um pouco”. Após entregar todos os livros e ajudar as crianças a encontrarem a página da atividade, a professora acordou Eduardo e pediu que o menino fosse lavar o rosto e beber água para despertar. Comigo a professora comentou que as crianças que começaram a frequentar a escola integrada estavam mais cansadas e que era preciso que elas dormissem mais cedo para aguentar a nova rotina, como era o caso de Eduardo (Diário de campo, maio de 2022).

Assim como Amiga expõe que escola “não é lugar de dormir, não é escola de bebê”, identificamos outras situações em que as crianças adormeceram e foram acordadas pelas próprias crianças ou pela docente, que, como na situação acima, apesar de ter permitido que Eduardo dormisse um tempo maior, acordou a criança para que ele não perdesse o conteúdo escolar. Verificamos que as aprendizagens de conteúdos escolares se sobrepõem em muitos casos às demandas de descanso, alimentação e brincadeira das crianças, configurando, assim, uma tensão e indicando que a escola nem sempre é um lugar para o ócio e/ou descanso.

A maioria das crianças da turma frequentava a escola por cerca de nove horas diárias, já que participavam no contraturno da escola integrada. Em qual momento dessa longa rotina elas descansavam? Na entrevista com Elo (monitora da escola integrada), observamos que essa não era uma necessidade considerada na rotina.

Rubia: Por exemplo, na Integrada, eles têm algum momento que eles dormem, momento de sono? Um descanso?

Elo: Não.

Rubia: Aí eles almoçam?

Elo: Brincam...E depois vão para as oficinas (Entrevista, monitora da escola integrada, 2022).

Essa não é uma experiência apenas desse grupo. Gomes (2019) demonstrou que as crianças da sua pesquisa, quando descansavam durante a escola integrada, os espaços e os tempos eram organizados de maneira improvisada, sendo o descanso a prática de cuidado corporal menos valorizada. Apesar de permanecerem na invisibilidade das técnicas corporais de cuidado, o descanso e o sono são cuidados que precisam ser garantidos às crianças, especialmente àquelas que ficam por longos períodos na escola.

Outra tensão que se transformava em alguns conflitos entre as crianças e as adultas era a oportunidade de falar e de serem escutadas. Em alguns momentos em que as crianças pediram “ajuda” à Heloísa, chamando a professora em suas mesas, elas iniciavam conversas com a docente que não se relacionavam diretamente com alguma dificuldade escolar. Isso também acontecia quando a professora passava de mesa em mesa olhando o que as crianças produziam. Nessa proximidade entre elas, que, para a adulta, era uma oportunidade de ensinar como usar a tesoura, a cola, corrigir alguma atividade, as crianças iniciavam diálogos sobre o que comeram no dia anterior, filmes e desenhos a que assistiram e, especialmente, sobre as relações e os acontecimentos em suas famílias e comunidade. Entretanto, identificamos alguns conflitos nesses momentos:

Rubia: O MC falou que às vezes não se sente escutado. Por que MC?

MC: Porque a professora, quando eu chamo ela, ela não escuta direito (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Iolanda: Porque tudo que eu falo a professora nem liga, eu acho.

Rubia: E como é que você faz quando ela não te escuta, Iolanda?

Iolanda: Eu fico falando até ela escutar... eu chamo, chamo, chamo ela até ela olhar (Entrevista em grupo, 2022).

Heloísa passou na mesa de Iolanda para ver a atividade da menina, Iolanda disse: “Heloísa, a minha gata...” Heloísa: “você tem dúvida da atividade? Está precisando de ajuda na atividade?” Iolanda: “me escuta, você conversa comigo pouquinho, me dá atenção”. Heloísa: “Iolanda, eu tenho que ouvir todos vocês, olha (mostra os outros colegas) eu preciso ver todas as atividades ainda, dar atenção para todos, é muita coisa. Vamos fazer a atividade?” Explica a menina o que era para ser feito na folha. Ao terminar a explicação segue para a mesa de Eduardo para ver o que o menino fazia (Diário de campo, março de 2022).

Das crianças entrevistadas, apenas MC e Iolanda descreveram que não se sentiam escutadas em alguns momentos pela professora. Nas observações, percebemos que a docente conversava com as crianças durante o dia a dia, inclusive compartilhando histórias pessoais. No entanto, como exposto no excerto do diário de campo reproduzido acima, as crianças queriam, em alguns casos, falar sobre situações que faziam sentido para elas, não apenas como alunas, mas principalmente contar de suas vivências enquanto crianças. Nessa relação, a docente se via em uma tarefa complexa, já que precisava dar atenção e escutar várias crianças e, em alguns momentos, elas falavam e pediam atenção ao mesmo tempo e também precisava se preocupar com o desenvolvimento das atividades escolares.

Os conflitos na experiência de escuta das crianças foram mais observados e descritos por MC não só com as adultas da escola, mas também com a sua mãe. O menino era visto na instituição como “difícil”, porque se envolvia em conflitos e desavenças tanto no horário regular de aula quanto na escola integrada. Percebemos que, em algumas situações, antes mesmo que o menino expressasse o que tinha acontecido, já era considerado que ele tinha feito alguma coisa de “errado”:

MC foi ao banheiro e, quando voltou, contou que tomou uns tapas de um colega da outra sala dentro do banheiro. A professora perguntou: “o que que você fez?” MC: “ah... deixa para lá...”. Heloísa: “Você chamou alguém lá fora para te ajudar? Quando acontecer isso no banheiro, você fala na hora com alguém, porque sempre tem alguém que ajuda a olhar vocês lá no banheiro” (Diário de campo, março de 2022).

Embora a professora tenha tentado explicar a importância de pedir ajuda quando alguém lhe faz algum mal dentro da escola, reforçando que fora da sala de aula sempre havia alguém que “olha” as crianças e que elas podem contar, ao perguntar ao menino: “o que que você fez?”,

pareceu-nos que ele, ali, entendendo que poderia ser responsabilizado pelos “tapas” que levava, preferira encerrar o assunto.

MC relatou que o sentimento de não ser escutado também era presente na Educação Infantil, não sendo uma experiência que se iniciara no Ensino Fundamental.

MC: A professora lá da UMEI, eu falava assim quando alguém me batia, tipo: “professora, o Paulo me bateu”. Aí ela falava: “cala a boca, cala a sua boca!”

Rubia: E como você se sentiu?

MC: Mal, né, ninguém me escuta, parece.

Rubia: Quando você acha que os adultos não te escutam?

MC: Ah... muitas vezes.

Rubia: E por que você acha que os adultos não te escutam?

MC: Porque eles não entendem as crianças.

Rubia: Não entendem?

MC: Não.

Pedro: Não.

Rubia: E como é que os adultos têm que fazer para entender as crianças?

MC: Não sei...

Rubia: Como você entende uma outra criança? Um amigo seu?

Pedro: Eu tenho paciência, né?

Mariana: É, aham, paciência... (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Nesse diálogo, verificamos que MC mantém a memória e o sentimento relacionado à experiência de “mau cuidado” da professora da EMEI, descrevendo que não sentia que a docente o ajudava, já que não atendia às suas demandas por escuta e resolução de conflitos. Isso corrobora o que discutimos na primeira subseção deste capítulo, isto é, de que as relações de cuidado entre adultas e crianças não são “naturais”, sendo que não é a presença física da adulta no mesmo espaço que confere um sentido de cuidado à criança, mas as ações, os discursos e as atitudes com que ela identifica e se responsabiliza por suas necessidades, bem como a forma que ela reconhece a existência daquela criança como um sujeito que tem direito e merece ser cuidado.

Consideramos que o fato de o menino ser visto como uma “criança problema” e “indisciplinada” impactava diretamente na forma como suas demandas ou falas eram escutadas e atendidas. Justino (2022) argumenta que uma condição fundamental nas relações de cuidado intergeracionais é a paciência. Desse modo, a criança que tem um comportamento tido como “ruim” ou que desagrade às adultas, na interação com esses sujeitos, começa com um déficit dessa moeda, o que diminui consideravelmente a disposição da adulta em negociar e ouvi-la. Para o autor, quando a paciência acaba, “a autoridade que emana da diferença etária se faz presente com toda a força e a vontade da adulta tende a prevalecer” (Justino, 2022, p. 163). Nesse sentido, parece-nos que as adultas já iniciavam as relações com o menino em débito dessa

paciência, um elemento necessário para se escutar e ajudar o outro, mesmo quando ele não tinha feito nada de errado. Como sugerido por Pedro e Mariana, MC acabava não sendo compreendido pelas adultas.

Essa experiência do menino é tão forte que ele retoma o assunto durante as entrevistas, dizendo que dera graças a Deus por ter saído da antiga escola de Educação Infantil.

MC: Os meninos me batiam na UMEI.

Rubia: E, quando os meninos te batiam, você falava para alguém? Você pedia ajuda para alguém?

MC: A professora deles e a minha.

Rubia: E ela te dava ajuda?

MC: Não.

Rubia Não? E como é que você se sentia?

MC: Muito triste, por isso que dei graças a Deus que eu saí daquela escola e vim para essa.

Rubia: Tinha algum colega que te ajudava lá, MC?

MC: Só tinha dois. O nome dele é Miguel e Enzo.

Rafael: Ô, MC, por que você não falou com a sua mãe que o menino batia em você?

MC: Eu falei, mas ela nunca foi lá na escola. E eles me empurravam também.

Rafael: É? Eu nunca vi você no recreio lá, porque eu ia te ajudar se eu te visse.

MC: Uhum. Eu fiquei triste, tá (Entrevista em grupo, 2022).

Além do imaginário social de criança problema e que se metia em brigas, MC era um menino, preto e pobre e, como expõe a literatura do cuidado dentro dos debates feministas, as relações sociais de cuidado são entrelaçadas pelos marcadores sociais de gênero, raça e classe social (Hirata, 2010; Kergoat, 2016). Nessa direção, percebemos, assim como abordado no estudo de Silva e Luz (2010), que os corpos dos meninos nem sempre recebem os cuidados e a proteção necessários, se comparados aos das meninas. Nessa pesquisa, as autoras argumentam que prevalecia, nos discursos das professoras, uma preocupação maior com as meninas, mesmo quando as crianças eram irmãs. Os cuidados com os cabelos, bem como as interações que envolviam o corpo e o afeto em muitas situações são negados aos meninos desde muito cedo, sob o pressuposto de que eles são “menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção” (Silva; Luz, 2010, p. 36). Essa análise ajuda a compreender que o cuidado, seja de meninos ou meninas na escola, advém de representações sociais que se tem da masculinidade e feminilidade na sociedade. Por isso, em alguns casos, eles podem ser desprovidos de cuidados e afetos “positivos” ou, pelo menos, ter essas ações fragilizadas, se comparados às meninas, porque são vistos como mais independentes, autônomos, fortes, como crianças que não podem chorar.

Apesar de não termos presenciado nenhuma situação que tenhamos identificado como preconceito com o menino, ao ler seu relato da experiência de cuidado desde a Educação

Infantil, não podemos nos abster de lançar luz sob o fato de que a literatura indica que os corpos de crianças negras são menos cuidados, se comparados aos das crianças brancas. Num estudo clássico sobre preconceito racial com crianças, Cavalleiro (2020) expõe, por exemplo, que, na dinâmica escolar, existe um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Esse tratamento pode ser percebido principalmente por meio de comportamentos não verbais, do contato físico, acompanhado por beijos, abraços, toques, fazendo com que as crianças brancas tenham mais oportunidade de se sentirem aceitas e queridas. Além disso, a autora argumenta que há uma linguagem que fala por meio do silêncio, do gesto, do tom de voz, do tipo de tratamento que é direcionado às crianças negras que destitui seus desejos e necessidades específicos, reforçando papéis de exclusão e produzindo culpa, já que a criança atribui a si mesma a causa do seu sofrimento e é expropriada do seu direito de reagir, porque, quando reage, é tida como agressiva ou indisciplinada.

A relação vertical entre crianças e adultas, que reflete relações de poder expostas por MC, também é descrita por Skye, que se inicia no conflito ao ir ao banheiro:

Skye foi ao banheiro e Heloísa percebeu que, como a menina demorava a voltar, pediu que Iolanda fosse verificar o que estava acontecendo. Iolanda acabou não voltando, ficando as duas meninas fora da sala. Heloísa: “tem alguma coisa estranha acontecendo, por que estão demorando tanto?”. Deia (faxineira) vinha trazendo as duas meninas ao seu lado. Deia: “olha Heloísa, peguei essas duas lá no banheiro, sabe fazendo o quê? Uma bagunça, o banheiro alagou todo, porque seguraram tanto a descarga do vaso sanitário que ela travou e inundou o banheiro, agora vou ter que limpar a bagunça delas”. No final do horário, Isabela (vice-diretora) chamou as duas meninas para conversar sobre o que tinha ocorrido (Diário de campo, maio de 2022).

O conflito gerado pela ida ao banheiro e o fato de a escola ter alterado o horário do lanche, descritos no excerto do diário de campo a seguir, levaram Skye a considerar que a escola *cuidava de qualquer maneira*.

Perguntei à Skye e à Iolanda se elas achavam que a escola cuidava delas. Iolanda: “cuida, porque a professora não deixa que nada de ruim aconteça comigo”. Skye: “NÃO”. Iolanda: “deixa de ser mentirosa, a professora ajuda sim”. Skye: “a escola cuida de qualquer maneira”. Rubia: “como de qualquer maneira?” Skye: “eles mudaram o recreio, eu fico com fome até tarde, esperando o recreio. O recreio é rapidão, né, Iolanda?” Iolanda: “isso é verdade”. Rubia: “quando a escola cuida de qualquer maneira, como é? Me dá um exemplo”. Skye: “você lembra o dia do banheiro?” Rubia: “que vocês foram para a direção?” Skye: “é, igual esse dia, eles não estavam acreditando em mim, elas achou que eu estava mentindo, eu estava brincando com água da pia, molhando o cabelo, quando eu cheguei lá, o chão já estava molhado e tinha umas meninas lá de cima (aponta para o segundo andar), acho que foi elas, só que eles falaram que foi eu e a Iolanda que subimos no vaso e apertamos, aí inundou.” Rubia: “Por que você acha que eles fazem isso?” Skye: “Ahh... eu acho que eles não escutam, a gente fala a verdade, mas eles

acham que é mentira”. Rubia: “Por quê?”, Skye: “não sei... eu acho que porque eles são grandes e a gente é pequeno” (Diário de campo, maio de 2022).

Esse conflito é revelador de dois elementos. O primeiro deles é a dimensão do cuidado como *gentleness* apresentada por Molinier (2012), isto é, o cuidado como uma *resposta adequada* às necessidades do outro, que afasta as associações entre cuidador/amor, porque abre uma gama mais extensa de emoções como a generosidade e o tato. Desse modo, Skye, ao dizer que “*a escola cuida de qualquer maneira*”, expressa que, embora tivessem a oportunidade de participar do recreio e de se alimentar, esses momentos eram rápidos demais ou então as rotinas eram alteradas sem suas demandas serem consideradas. Logo, se o cuidado é uma resposta adequada, quando realizado sem se ajustar às necessidades daqueles que o recebem, ele se constitui um “cuidado de qualquer maneira”, ou seja, sem tato, feito de qualquer jeito, sem ajuste às necessidades particulares.

O segundo elemento é o adultocentrismo presente nas relações de cuidado, observado no fato de as adultas não terem escutado a menina. O adultocentrismo não é apenas uma relação social baseada na centralidade do adulto, mas um elo assimétrico que contém e que se reproduz nessas relações de autoritarismo, dominação e desigualdade (Morales; Magistris, 2018). A geração é um marcador estrutural da sociedade (Qvortrup, 2010), bem como gênero, raça e classe social. Assim, quando falamos de adultocentrismo, referimo-nos a uma estrutura sociopolítica e econômica cujo controle é assumido e exercido pelas adultas, sendo a infância e a juventude submetidos a um lugar secundarizado (Morales; Magistris, 2018). Nesse sentido, as relações de cuidado intergeracionais precisam também ser compreendidas a partir das relações de dominação e desigualdade entre adultas e crianças.

Em relação aos espaços, quando perguntamos se existia algum lugar no qual elas não gostavam de estar, dos nove grupos de crianças, cinco descreveram não gostar de algum espaço específico. Um grupo referiu-se ao banheiro das meninas do segundo andar: “eu só não me sinto confortável, porque lá tem meninas metidas maiores” (Laura, conversas no momento da fotografia, 2022), dois grupos indicaram em frente ao auditório em que as trabalhadoras do posto de saúde usavam: “é que eles pegam uma agulha com uma pontuda e coloca nas crianças e eles chama “tirar sangue” (Iolanda, conversas no momento da fotografia, 2022). Chamou atenção que outros dois grupos tiraram fotos da coordenação, o que alguns nomeavam como direção, embora esse espaço seja específico para as coordenadoras:

Rafael: Só tem uma parte que eu não gosto.

Rubia: Qual?

Rafael: Da direção.

Pedro: Eu também não.
 Rubia: Por quê?
 Rafael: Nossa, dá um... porque dá um medo de levar suspensão, castigo.
 Rubia: O que acontece lá que você não gosta?
 Rafael: É porque, se a gente fazer bagunça, chama nossa mãe.
 Rubia: E o que você sente em relação a isso?
 Rafael Ah... eu não gosto. Chamar minha mãe, ser expulso da escola. Eu já fui.
 Rubia: Já foi?
 Rafael: De outra escola que eu estava. Nessa eu nunca fui na direção.
 Rubia: Ah, entendi.... O que aconteceu lá?
 Rafael: Bagunça (Conversas no momento da fotografia, 2022).

Homem Aranha: Eu não gosto de tá na coordenação.
 Rubia: Por quê?
 Homem Aranha: Eu nunca fui, mas...
 Rubia: O que você acha que acontece lá?
 Marcelo: Eu também nunca fui.
 Homem Aranha: É porque vai que alguém liga para minha mãe, aí minha mãe vai.... Sabe por quê? A sua mãe sair do trabalho. Faltar ainda no trabalho.
 Marcelo: O seu pai, a sua avó, o seu vô.
 Homem Aranha: E inventar uma desculpa para bater nos filhos (Conversas no momento da fotografia, 2022).

Figura 30 – Fotos de Rafael, Pedro, Marcelo e Homem Aranha do lugar que não gostavam de frequentar



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Das crianças que citaram a coordenação em algum momento, MC Falcão foi o único ao expressar que, apesar de o receio de sua família vir à escola, achava legal ir para aquele espaço, porque, além de ser uma oportunidade de ir mais cedo para a casa e dormir, situação que ele

vivenciara na Educação Infantil, era um lugar em que não precisava estudar e poderia dormir na própria escola:

Rubia: Você já foi lá na coordenação?

MC Falcão: Já. Já fui uma vez.

Rubia: O que você sente quando você vai lá?

MC Falcão: Ah, legal que eu não preciso de estudar (risos). Eu não gosto muito de estudar assim não.

Rubia: Assim como?

MC Falcão: Na sala. Que quando eu era da UMEI eu só ficava dormindo no meio da aula. E a professora ia, ligava para o meu pai todo dia, eu ia para coordenação.

Rubia: E que que você achava disso?

MC Falcão: Legal. Que eu podia dormir até amanhã na minha casa (risos) (Entrevista em grupo, 2022).

Ressaltamos que, mesmo os quatro meninos descrevendo o receio de ir para a coordenação, uma das ações reconhecidas por eles e por outras crianças como “ajudas” da professora e/ou de outra adulta da escola seria quando alguma criança que causara alguma desavença ou desconforto nelas era encaminhada para a coordenação, revelando-se um paradoxo.

Rubia: Agora eu quero falar daqui da escola Travessias. Quando vocês começaram aqui, esse ano, o que que vocês sentiram?

Iolanda: Ah... eu me senti com medo das pessoas falarem muito mal de mim. Eles me acharem estranha, me acharem com um rosto grande, falarem que eu sou feia, burra, chata. Aí, depois que o MC fez isso junto com o MC Falcão, eu contei para o meu pai e aí ele vai falar sobre isso com a professora. Mas tudo que ela fez foi falar assim: “PARA”! Aí ele não parou, aí eu comecei a chorar muito!

Rubia: E você acha que a professora tinha que ter feito o quê?

Iolanda: Falado: “eu vou mandar você para a diretoria” tentar mandar ele para a diretoria, porque ele faz isso toda hora (Entrevista em grupo, 2022).

Rubia: Homem Aranha, você disse que a professora te ajuda, como é que ela te ajuda no dia a dia?

Homem Aranha: Essa daqui [mostra no desenho] é a professora brigando com ele porque... aqui é o Mc Falcão, que às vezes ele me atrapalha. Porque o coleguinha faz alguma coisa de errado comigo.

Rubia: E aí?

Homem Aranha: Aí ela tem que brigar com o Mc Falcão. Ela pode pôr de castigo, para ver se ele para (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

A menina Isabel, por exemplo, ao ser perguntada sobre quais ações a escola deveria realizar para cuidar bem das crianças, cita o exemplo de MC ao ser enviado à coordenação:

Rubia: Isabel, para escola cuidar bem das crianças, o que a escola tem que fazer?

Isabel: Tipo, o MC, olha onde o MC está, ele está lá na coordenação.

Rubia: O que que você acha disso?

Isabel: Sabe por que ele está na coordenação?
 Rubia: Não, por quê?
 Isabel: Porque ele não obedece à professora.
 Rubia: O que que você acha disso?
 Isabel: Ele vai tomar o castigo por isso.
 Rubia: É?
 Isabel: Dá. Isso mesmo, ele aprende.
 Rubia: Ele aprende o quê, Isabel?
 Isabel: A obedecer, né?! (Entrevista em grupo, 2022).

Entendemos que as crianças buscam nas adultas um saber que é a habilidade de solucionar os conflitos entre elas, indicando que, quando são prejudicadas, desejam que as adultas encontrem uma solução. No entanto, aprendem com as adultas, inseridas em uma cultura voltada para a punição, segundo a qual uma das formas de resolver os conflitos é por meio do castigo. A ideia de punição não está presente só na escola, muito pelo contrário, como narra Homem Aranha ao descrever o problema de ir para a coordenação, o que se tornaria, para sua mãe, “uma desculpa para bater nos filhos”. Assim, o castigo é uma categoria fundamental para compreender as experiências de cuidado das crianças, especialmente aquelas que têm algum vínculo familiar ou proximidade na comunidade. Esse elemento é melhor desenvolvido no subtópico 6.1.7 e 6.2.3.

Nesta parte do capítulo, compreendemos que, embora os movimentos sociais e a produção acadêmica venham denunciando a invisibilidade da infância na história, existem infâncias, como sugere Arroyo (2012), não apenas invisíveis, mas tidas como “inexistentes”, já que a escola é muito reticente em lidar com corpos-vidas como os das crianças das periferias urbanas. Desse modo, assim como outras pesquisas já identificaram, há determinados corpos-vidas que não são reconhecidos em sua legitimidade de serem cuidados, como aqueles corpos de meninos tidos como “indisciplinados” ou uma “criança problema”, em que as relações intergeracionais já se iniciam com o “débito” de paciência e escuta podem levar ao descuido.

Analizamos, nesta subseção, que as crianças compreendem os conflitos que envolvem as relações de cuidado intergeracionais, seja na escola ou em suas famílias. Para elas, esses conflitos envolviam situações em que suas necessidades fisiológicas não eram atendidas, como também quando não são escutadas ou pelo receio de ir para a coordenação e o que isso acarretaria nas suas vidas. Isso indica que as relações de cuidado na escola não só são constituídas pelos marcadores sociais de raça, classe social e gênero, como também entrelaçadas com a geração. Desse modo, acabam sendo permeadas pelo adultocentrismo, relevando que, ao cuidar de crianças vistas como “difíceis” ou “indisciplinadas”, o “mau cuidado” pode se constituir nessas relações.

Neste e nos outros subtópicos apresentados anteriormente, percebemos como as crianças descrevem experiências em que cuidam e são cuidadas por outras crianças que são suas amigas na escola. Com base nisso, abordamos, na próxima subseção, como as amigas compõem os sentidos e as experiências de cuidado das crianças.

6.1.4 “*Porque eu protejo quem me protege*”: o cuidado nas relações de amizade entre as crianças

Os estudos que compreendem as relações de amizade entre as crianças mostram que, para elas, o conceito de amizade nem sempre é entendido da mesma maneira que para as adultas (Muller, 2008). Criar vínculos de amizade envolve pares que compartilham qualquer situação com o outro. Essas situações são diversas, como as ajudas dentro da sala de aula, o compartilhamento de brincadeiras, alimentos e até mesmo os conflitos constituem as relações de amizade entre elas (Muller, 2008; Almeida; Luz; Silva, 2023). Desse modo, entendemos que a amizade entre crianças “que compõem um grupo social é definida como uma ação compartilhada em tempo e espaço específicos” (Almeida; Luz; Silva, 2023, p. 19).

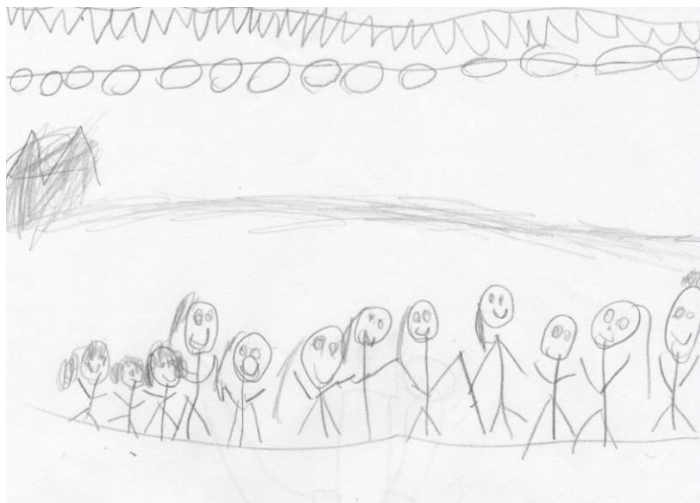
Lara (2022), com base em Winnicott, argumenta que, nas amigas, as crianças têm capacidade de concernimento, isto é, de se importar e considerar o outro, numa relação que comporta alternância e ambivalência de sentimentos do próprio sujeito e do outro que participa do vínculo de amizade, que ora são marcados por reparação, ora por desconsideração. Assim, o concernimento significa “consideração e cuidado com o outro e, principalmente, preocupação e reparação dos possíveis danos provocados no amigo pela própria ambivalência” (Lejarraga, 2010, p. 96, *apud* Lara, 2022, p. 175).

Partindo desses pressupostos, no campo, ao buscar compreender quem cuidava, como e por que, questões importantes para entender as relações de cuidado, percebemos que duas categorias se mostraram fundamentais para que uma criança se responsabilizasse pelo cuidado da outra: os vínculos de amizade e o parentesco familiar. As relações de cuidado entre as crianças e o parentesco são discutidas em outra subseção do capítulo. Nesta, tratamos, em específico, das relações de amizade intrageracionais sem vínculo familiar, em que as crianças se responsabilizavam pelos cuidados das(os) amigas(os).

Como analisado nos tópicos anteriores, a maioria das crianças desenhou e/ou relatou crianças e adultas como sujeitos que cuidavam delas na escola. No entanto, as produções de Flash e Luna se destacam dentro desse conjunto, porque ambas as crianças desenharam apenas crianças quando perguntamos: *aqui na escola tem alguma pessoa que cuida de vocês?* Na figura

31 a seguir há o desenho de Luna e seu relato sobre quem eram as crianças que cuidavam dela na escola.

Figura 31 – Desenho de Luna de quem cuidava dela na escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Luna: Esse é o Flávio, esse é o Elias, esse é a Angelina... Esse é o MC... Esse é o Gael. Esse é o Kaique. Essa é a Mariana. Esse é o MC Falcão.

Rubia: Hum....

Luna: Esse é o... E esse é o Guilherme. Esse é o Rafael. É a Skye e a Isabel.

Rubia: E como é que essas pessoas cuidam no dia a dia? Essas crianças que você falou?

Luna: Me ajudam... eles brincam comigo.... me ajudam se eu machuco... (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

As primeiras crianças narradas por Luna são seus irmãos mais velhos (Flávio, Elias e Angelina), as outras crianças são todos amigos da escola. Além da menina, todas as crianças participantes da pesquisa descrevem, em diferentes momentos, a importância das amigas e amigos como sujeitos que cuidam deles, seja na sala de aula, no recreio, no almoço ou ao final da aula, como também na escola integrada. Observamos que, embora as crianças construíssem relações de amizade com crianças mais velhas de outras séries, especialmente na convivência durante o período da tarde na escola integrada, no grupo participante da pesquisa, os relatos são, em sua maioria, entre as crianças da mesma faixa-etária que frequentavam o 1º ano.

Nessa direção, na perspectiva das crianças, as(os) amigas(os) cuidavam delas porque as “ajudavam” de diferentes maneiras, ou seja, novamente a palavra *ajuda* é a mais utilizada para nomear as ações de cuidado entre as crianças. Essas ajudas aconteciam quando os amigos reconheciam que estavam tristes e se preocupavam, conversando e/ou fazendo surpresas para alegrar um ao outro nesses momentos.

Amanda: E, também, quando eu dou uma surpresa para ela.

Rubia: Uma surpresa?

Amanda: Uma surpresa. Ó assim ó: uma surpresa que eu trouxe para você da minha casa, um lacinho! E quando eu faço assim: se ela tiver triste, finge que você está triste [Mariana]. Aí eu chego: “Ahhhhhhhh, surpresa, quer brincar?”

Mariana: Obrigada pela surpresa, eu não estou mais triste.

Rubia: Então, o que você fez?

Amanda: Eu animei ela, para ela não ficar triste, brinquei com ela.

Rubia: Então, quando você está triste aqui na escola, ela cuida de você?

Mariana: Sim, ela faz uma surpresa para mim (Entrevista em grupo, 2022).

Laura: Quando eu fico triste, a Mariana vem, vem brincar comigo. Aí ela vai, aí ela vem com um monte de coisa, faz, fala um monte de coisa para me alegrar.

Rubia: Que coisas? Me dá um exemplo?

Laura: Ela brinca comigo, ela conversa, ela me faz rir, sabe?! (Entrevista em grupo, 2022).

Marcelo: Brincar, ajudo (Homem Aranha) a não ficar sozinho (Entrevista em grupo, 2022).

Percebemos, nas narrativas, as ajudas oferecidas pelas crianças aos amigos quando estão tristes, em que surpresas, brincadeiras e companhia são meios para cuidar. Além disso, como já foi descrito no tópico sobre as técnicas do corpo, é fundamental para as crianças que, quando estão passando mal ou se machucam, alguém possa ajudá-las. Nessas experiências, muitas vezes, são seus próprios amigos um dos principais sujeitos a oferecer o primeiro cuidado.

Amanda: Quando eu machuco, ela [Mariana] pega um gelinho para eu pôr onde machucou. Na hora que ela chega, ela põe tudo na mão, põe no lugar que está doendo. A gente é doutora e a gente é médica uma da outra (Entrevista em grupo, 2022).

Na figura 32, apresentamos um exemplo dessa ajuda entre amigos no momento do recreio. Na cena, observamos quando José (criança do lado direito da foto de blusa branca) tinha acabado de cair ao correr e, mesmo dizendo que não fora algo tão grave a ponto de comunicar a Júlio ou à coordenadora Lílian, seu amigo Eduardo (criança do lado esquerdo e blusa laranja) levou José pelas mãos até a cantina para beber água e pegou um gelo para que o menino colocasse no joelho.

Figura 32 – Eduardo cuidando de José durante o recreio



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: autora.

Ter alguém que se importe com você, com seu bem-estar é uma experiência vivida pelas crianças nas relações de amizade na escola. Nos estudos do cuidado entre crianças na escola de Ensino Fundamental, esse elemento também emerge como característica do cuidado entre pares (Lara, 2016; 2022; Gomes, 2019). Na pesquisa de Gomes (2019), a autora reflete que uma das maneiras pelas quais as crianças se responsabilizavam nos cuidados com outras crianças era a partir do corpo, ou seja, o corpo era tomado como referencial para quem demandava ou não os cuidados. Por exemplo, as crianças mais baixas e magras eram vistas como mais frágeis, tornando-se os “queridinhos da turma”, passando, assim, a receberem maiores cuidados das(os) colegas.

Esse elemento mostra como o cuidado se constitui a partir do corpo, como nos relatos acima em que as crianças, ao se machucarem, as(os) amigas(os) se mostraram preocupadas(os) e reconheceram que ali existia uma demanda de cuidado a ser atendida: “na hora que ela chega, ela põe tudo na mão (gelo), põe no lugar que está doendo” (Mariana, entrevista, 2022). O corpo que se machuca é interpretado pelas crianças como um sinal de maior dependência, o que gera ajuda, amparo. Isso reforça o corpo como uma categoria social, que converge não só aspectos biológicos, mas também afetivos e sociais (Gomes, 2019).

Outra questão importante que analisamos no cuidado com o corpo machucado é o fato de que as crianças percebem que existe um risco ao se machucarem na instituição, não só pela dor ou sofrimento causado pelo machucado, mas porque isso pode acarretar punição das adultas que cobram delas quando se machucam por participarem de brigas ou brincarem de maneira

imprudente e perigosa. Com receio dessas punições, ao se machucarem de uma maneira que não é “bem vista”, optam pelos cuidados entre amigas e amigos, para que o comportamento considerado “inadequado” que acarretou o machucado ou a dor não chegue aos ouvidos ou seja visto pelas adultas. Assim, dependendo de como se machucam, as crianças escondem seus machucados e “engolem o choro”, encontrando nas(os) amigas(os) não só acolhimento, mas uma relação de confiança em que seu “segredo” estará guardado e não será punido, diferentemente se tivessem solicitado ajuda das adultas.

Essa dinâmica pode levar a conflitos nas relações entre família e escola. Isso porque as crianças, apesar de esconderem das adultas da instituição seus machucados, estes costumavam ser percebidos ou, em outros casos, elas mesmas contavam para seus familiares o que acontecera. Em alguns casos, as mães iam à escola questionar a docente sobre o ocorrido, questionando por que não foram informadas pela agenda das crianças. No entanto, a professora só descobria nesse momento que aquela criança tinha entrado em algum conflito ou se machucado numa brincadeira, já que essa informação ficava restrita ao grupo de amigas(os).

Nas falas das crianças, percebemos ainda como, a partir das relações de amizade, confiança, afeto e reciprocidade vão sendo descritos

Luna: Por causa que eu, eu quero ser a amiga dela [Luna] é, até nós morrer.
 Isabel: Se ela morrer, eu morro também.
 Rubia: Vocês são muito amigas, né?
 Isabel: É claro que é.
 Luna: Nós, eu cuido dela [Isabel], ela cuida de mim (Entrevista em grupo, 2022).

MC: O Rafael ele me protege.
 Rubia: O Rafael? Como que ele te protege?
 MC: Não deixa ninguém bater em mim. E eu cuido do Rafael aqui...
 Rubia: É?
 MC: É... Porque eu protejo quem me protege (Entrevista em grupo, 2022).

Mariana: É.... Sabe o quê?
 Rubia: Não, o quê?
 Mariana: Eu cuido dela [Amanda] e ela de mim (Entrevista em grupo, 2022).

Essas narrativas se assemelham ao que foi encontrado nos estudos de Lara (2016; 2022) e Eldén (2016) que indicam que as crianças são atores capazes de cuidar do outro em relações não familiares. Na pesquisa de Eldén (2016) com crianças suecas, a autora argumenta que é fundamental ampliarmos as análises das relações de cuidado para além do entendimento convencional do cuidado realizado pelas adultas, sobretudo os pais. Ao compreendê-lo a partir do ponto de vista da criança, Eldén (2016) expõe que é necessário analisá-lo não apenas pelo viés laboral, ou seja, da realização de tarefas domésticas, mas também pelo envolvimento

emocional e afetuoso que as crianças têm com seus pares. Nessa direção, ser amiga ou amigo convoca as crianças a se responsabilizarem. Nessas relações de amizade, as crianças mostram-se capazes de assegurar reciprocidade entre os membros do grupo, em que o sentimento de confiança e afeto se faz presente.

É a partir das amizades que as crianças sentem que podem contar umas com outras, num espaço em que são as menores e mais novas, se comparadas com o restante das crianças e jovens da instituição, longe dos pais e de suas casas. Logo, a partir dos vínculos com as amigas e amigos, é que produzem não só afeto, como também proteção e segurança, até mesmo nos momentos de conflitos e desavenças, como descrito por MC ao relatar sua relação com Rafael: *não deixa ninguém bater em mim* ou por Skye: *mas os melhores momentos na escola a Iolanda está comigo* (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Esse cuidado entre amigas(os) é reforçado pelos estudos sobre a amizade entre as crianças que mostram que, nos conflitos e brigas, as crianças buscam ajudar e defender suas(seus) amigas(os) que fazem parte das interações e brincadeiras que compartilham entre si, fortalecendo os laços de amizade (Muller, 2008; Eldén, 2016; Almeida; Luz; Silva, 2023). Muller (2008, p. 137) explica que, para as crianças, “amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida, por outro, ela também entende que conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento”. Lara (2022) também evidencia que o cuidado entre amigos é construído numa situação de ambivalência de afetos e posições, em que existem preocupação, carinho, reparação ao dano, como também desconsideração, brigas e/ou xingamentos. Portanto, as relações de amizade entre as crianças não podem ser vistas como “angelicais”, visto que, ao mesmo tempo em que as crianças não são indiferentes ao que a(o) amiga(o) pensa ou fala, elas se sensibilizam, chateiam-se, alegram-se, mas também se provocam, testam-se e se conectam a partir de brincadeiras, de intimidade (Lara, 2022).

É interessante ainda uma das experiências de cuidado retratada por MC Falcão junto ao seu irmão Leonardo (sete anos de idade) e do amigo Kaique (sete anos de idade). No relato do menino, percebemos como a amizade construída na escola se estende para fora da instituição.

Com a amizade construída na escola com Kaique, passaram a frequentar a casa do amigo após a aula nos momentos em que saíam de casa sem os pais estarem lá. Às vezes iam na casa do amigo quando convidados, outras mesmo sem convite, subiam em uma árvore em frente à casa do amigo, o que permitia ver o que Kaique fazia dentro de casa. Assim, pulavam para dentro da residência do menino quando tinham vontade. Na casa do amigo, aproveitavam para comer, já tendo comido lá sanduíche de presunto (Diário de campo, abril de 2022).

A descrição de MC Falcão da sua rotina após a saída da escola integrada às 16h é reveladora das experiências de cuidado de diversas crianças das periferias urbanas, em que elas, junto de seus irmãos ou outros parentes mais velhos, cuidam de si e dos outros enquanto seus pais, especialmente suas mães ou avós, estão fora de casa trabalhando (Hernández, 2019; Plural, 2019; Leavy; Szulc, 2021; Lara, 2016; 2022). Esses cuidados podem acontecer não só dentro da instituição ou no trajeto escola/casa, como também dentro dos espaços domésticos. Essas dimensões do cuidado entre as crianças são analisadas na subseção 6.1.7 e nos tópicos da seção 6.2.

Nesse momento, interessa-nos, no relato do menino, o fato de que, mesmo quando a escola acaba, eles buscam cuidado na casa do amigo Kaique. Isto é, as relações de amizade constituídas na escola em que cuidado se faz presente podem também ultrapassar o espaço público e adentrar os espaços privados quando, por exemplo, MC Falcão e Leonardo vão a casa do amigo não apenas para brincar, ter alguma companhia, mas também para comer. Como expõe Justino (2022, p. 166), “cuidar é, antes de tudo, cultivar boas relações sociais”. Nessas relações, observamos as amizades entre as crianças como maneiras pelas quais elas podem contar umas com as outras em diferentes níveis, reforçando redes de reciprocidade na escola e até mesmo na comunidade, bem como de que as crianças têm capacidade de se cuidar mutuamente.

Ao tratar das relações de ajuda entre crianças, compreendendo como ações de cuidado, ressaltamos a importância das amizades nessas relações, já que esse vínculo foi o que gerava a maior parte da responsabilização pelos cuidados entre as crianças, além do parentesco. No entanto, também verificamos algumas situações em que, mesmo quando as crianças não eram amigas umas das outras, elas também cuidavam:

Flash chorava em frente à cantina quando Amanda o viu. A menina deixou a fila da merenda e foi até o menino e perguntou: “por que você está chorando?” Flash: “eu quero a minha mãe”. Amanda: “vem aqui (pegou na mão do menino), vamos comer pão”. O menino entrou na fila no lugar em que estava Amanda, calado e chorando. Após comerem o pão, Amanda perguntou para o menino: “você quer brincar? Que nós vamos brincar de zumbi”. Flash passou o restante do recreio brincando de zumbi e pique-pega com o grupo de amigas de Amanda (Diário de campo, maio, 2022).

Skye: Eu gosto de sempre ajudar... eu sou muito gentil. As pessoas...sempre que elas machucam eu fico com dó e a ajudo, mesmo se ela não for uma menina direita, isso não importa, o importante que ela esteja bem (Entrevista em grupo, 2022).

Em outra situação, Amiga ajudou MC escrevendo em sua mesa o número da polícia para que o menino ligasse, caso a sua mãe tentasse lhe bater, porque ele tinha colado as folhas no caderno de um jeito que ela não gostava. Enquanto MC chorava com receio de ser castigado pela mãe, Amiga lhe disse: “porque adulto não pode bater em criança, homem não pode bater em mulher, não pode bater. Você tem que ligar na polícia, no Conselho Tutelar” (Diário de campo, abril de 2022). Esses casos descritos acima em que as crianças não eram amigas, inclusive entravam em desavenças com muita frequência, como Amiga e MC, mostram que, mesmo que elas não tenham um vínculo de amizade anterior, que é um elemento fundamental nas relações de cuidado entre pares, elas são capazes de fazer uma leitura situacional incorporando outros elementos que levam a reconhecer o outro que não é seu amigo, oferecendo ajuda com os recursos e os conhecimentos de que dispõem.

Compreendemos, nesta parte do capítulo, que, nas relações entre pares, as crianças realizam ações de cuidado. Esse cuidado se constitui a partir de relações de amizade, em que cuidar envolve diferentes tipos de ajudas com o corpo machucado, quando o amigo está sozinho, triste, fazer surpresas para alegrar, compartilhar momentos de alimentação, ter alguém para conversar, brincar ou até ajudas dentro da sala de aula, que envolve a produção de reciprocidade entre elas, proteção, confiança e, em alguns casos, também conflitos. Embora com pouca idade, as crianças são capazes de se responsabilizar pelo outro, incluindo aquele com quem não têm um vínculo familiar. Nessas relações, o brincar também aparece como fundamental enquanto experiência de cuidado, dimensão da qual trataremos especificamente na próxima subseção.

6.1.4 “*Cuida da nossa felicidade*”: a brincadeira como experiência de cuidado

Ao analisar neste capítulo as relações de cuidado na perspectiva das crianças, compreendendo suas experiências e sentidos, verificamos que o cuidado para elas ora se aproxima das referências de cuidado das adultas, por exemplo, quando se referem aos cuidados com seus irmãos dentro de casa, no trajeto para a escola ou na realização de tarefas domésticas, ora se aproximam das experiências infantis de interpretar, criar e participar dos seus contextos de vida, fazendo referência à cultura de pares (Corsaro, 2011; Kramer; Nunes; Pena, 2020).

Nessa direção, é o brincar a ação mais narrada pelas crianças como experiência de cuidado na escola, inclusive quando se referiram ao cuidado realizado pelas adultas como, por exemplo, citando que a pesquisadora cuidava deles na instituição: “você brinca comigo” (Mariana, conversas no momento dos desenhos, 2022), “você é minha amiga, [...] você brinca

de tudo que eu chamo” (Pedro, conversas no momento dos desenhos, 2022). Ao retratar também uma das ações de Júlio, auxiliar de apoio ao educando, Pedro expressa: “ele deixa eu brincar. E sabe o que ele fez ontem comigo? Ele me girou e girou e eu estava vendo o recreio todo rodando” (Pedro, conversas no momento dos desenhos, 2022). Em razão da importância da brincadeira em suas narrativas orais e visuais, nesta subseção, focamos na análise do brincar como experiência de cuidado sob o ponto de vista das crianças.

De acordo com Sarmento (2004), a brincadeira não é algo exclusivo das crianças, tratando-se de algo próprio da humanidade, sendo uma das atividades mais significativas. No entanto, se quase não brincamos na vida adulta, essa é uma das ações mais realizadas pelas crianças, não havendo distinção entre a brincadeira e as coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmento, 2004, p. 25). Desse modo, é pela natureza interativa do brincar que as crianças produzem um dos primeiros elementos da cultura da infância. Além disso, o brinquedo e o brincar são fatores fundamentais na recriação do mundo a partir das fantasias infantis (Sarmento, 2004). O brincar não só vincula, como também cria laços, mesmo que temporários, entre as crianças, sendo uma das maneiras pelas quais elas se relacionam e aprendem sobre o mundo (Pereira, 2005).

Tendo a brincadeira como fundamental para as crianças, identificamos que a possibilidade de brincar, seja na escola ou em suas casas, foi o que as crianças mais relataram como evidência de “*bom cuidado*”:

Rubia: Para cuidar bem das crianças, o que a escola tem que fazer?

Rafael: Sabe o quê? Para fazer brincar, fazer muitas coisas... (Entrevista em grupo, 2022).

Iolanda: Ahhh.... deixar as crianças brincar, porque deixa mais as crianças felizes. Porque a gente gosta mais de ir para fora, tomar sol, e a gente também gosta, tipo, de brincar (Entrevista em grupo, 2022).

Skye: Tem que brincar. E deixar a gente desenhar, a gente brincar, para gente curtir (Entrevista em grupo, 2022).

Homem Aranha: Nossa... brincar (Entrevista em grupo, 2022).

Laura: Deixar a gente brincar, brincar de pega-pega. Esconde-esconde, pique e cola (Entrevista em grupo, 2022).

MC Falcão: Jogar bola todo dia. Brincar todo o dia. Parar o tempo.

Rubia: Por que parar o tempo?

Mc Falcão: Para eu sempre brincar na aula (Entrevista em grupo, 2022).

Relacionar o cuidado com o brincar não é um elemento apenas citado por esse grupo, visto ter sido mencionado em outros estudos nos quais a brincadeira também emerge como uma experiência de cuidado, com maior ou menor intensidade nas análises (Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022; Gomes, 2019). Entretanto, essa relação pode ser vista com mais frequência nas pesquisas que analisam o “brincar de cuidar” entre as crianças, por exemplo, nas brincadeiras de mãe e filhinha, casinha, professora e aluna, cozinha, salão de cabeleireira, entre outras.

O que destacamos nas narrativas dessas crianças é que o cuidado não é apenas uma experiência nos momentos em que elas “cuidam de mentirinha” umas das outras em suas brincadeiras. Ele precisa ser compreendido de maneira ampla, indo além do imaginário social das adultas que tendem a reduzi-lo aos cuidados com o corpo, compreendendo como ele se relaciona aos recursos do cotidiano das crianças, sendo um desses as brincadeiras. Colonna (2012), ao discutir as múltiplas dimensões que constituem o cuidado realizado por crianças em Maputo, Moçambique, argumenta que elas, ao cuidarem umas das outras nos espaços em que vivem, não se voltam apenas para necessidades fisiológicas, mas também relacionais e identitárias. Cuidar não é só tratar dos seus corpos, satisfazer às necessidades básicas, mas inclui negociações de identidades e diferentes tipos de relações. Em razão disso, o cuidado realizado pelas crianças envolveria dimensões funcionais, relacionais e lúdicas (Colonna, 2012).

Concordamos com Colonna (2012, p. 276) que a dimensão lúdica do cuidado entre as crianças envolve experiências e relações vivenciadas por elas “não apenas em termos de trabalho e responsabilidade, mas também como cumplicidade, divertimento e brincadeira”. Nesta pesquisa, separamos essas dimensões com o objetivo analítico, mas elas não ocorrem de maneira dicotômica nas experiências das crianças, tanto é que, quando descrevem a rotina de cuidados realizados em casa, citam que arrumaram cozinha, seus quartos, ajudaram suas mães, tias ou irmãs dando mamadeira ou outro alimento para um primo, irmão ou sobrinho e também brincaram com eles. Por isso, a dimensão lúdica do cuidado está entrelaçada e integrada com as outras dimensões, ou seja, “as fronteiras entre brincadeira, socialização e trabalho de cuidado são incertas” (Colonna, 2012, p. 290).

No grupo participante da pesquisa, a brincadeira é algo tão forte que, nos momentos da fotografia, foram os espaços externos da instituição os mais fotografados, correspondendo ao total de 74% das fotos. Ressaltamos a conversa com Iolanda e Skye sobre a figura 33 que demonstra essa importância.

Figura 33 – Fotografia no parquinho que “cuida da nossa felicidade”



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Rubia: Que lugar é esse?

Iolanda: Parquinho.

Rubia: O que acontece lá que vocês gostam?

Skye: É que a gente pode brincar muito. E, quando a gente brinca muito, a gente se diverte mais.

Iolanda: A gente brinca.

Rubia: Vocês brincam lá?

Skye: Sim. Aqui.

Rubia: Como vocês se sentem aqui?

Iolanda e Skye: BEM [respondem juntas].

Rubia: É?

Iolanda: Sim, sim. Sabe por quê?

Rubia: Não sei, por quê?

Iolanda: *Cuida da nossa felicidade.*

Rubia: É?

Skye: Cuida sim, porque a gente pode brincar. A gente pode brincar tanto demais, né, Iolanda?

Iolanda: A gente pode rodar, ficar tonta.

Rubia: Ah...

Iolanda: O pior desse lugar é vomitar (Conversas no momento da fotografia, 2022).

Outra fotografia que retrata a felicidade em brincar foi tirada por Laura, que, ao fotografar o parquinho, lugar em que todos os nove grupos de crianças tiraram fotos, pediu que Mariana brincasse, porque ela queria retratar não só o espaço físico do parquinho, mas as brincadeiras que faziam ali.

Figura 34 – Foto de Mariana brincando tirada por Laura



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Rubia: Vocês se sentem cuidadas aqui?

Laura: Nossa... muito! Porque tem gente brincando comigo.

Rubia: É?

Mariana: Porque dá para brincar, dá para correr, esconder, eu fico feliz! Nossa.... É divertido escalar, correr, brincar... Ficar lá escondida para ser uma, uma ninja. Eu fico feliz! (Conversas no momento das fotografias, 2022).

As fotografias em movimento das meninas e suas associações entre cuidado, brincadeira e felicidade nos levam a questionar: o que é o bem-estar para as crianças? Alanen (2010) argumenta que existe uma exclusão das crianças e de suas preocupações dentro da literatura sobre o bem-estar, sendo necessário irmos além das discussões produzidas por organismos multilaterais que informam habitualmente sobre a questão a partir de indicadores de pobreza, saúde, abusos, educação, mortalidade, entre outros. Para a autora, é fundamental que se construam ferramentas para se pensar o bem-estar das crianças que articulem os Estudos da Infância com a literatura mais ampla do bem-estar, compreendendo esse conceito sob o ponto de vista explícito das crianças. Nesta tese, não investigamos o que é bem-estar para os meninos e meninas, mas compreendemos que, ao explicarem o que seria o bom cuidado, elementos que o envolvem apareceram, sendo um deles a brincadeira.

Na fala de Mariana, observamos que, além do bem-estar, outro elemento emerge da brincadeira nos espaços externos da escola: “ficar lá escondida para ser uma, uma ninja”, isto é, a criação, a imaginação. Vigotski (2009) apresenta que as brincadeiras das crianças são exemplos autênticos de suas criações, em que elas não apenas imitam o que viram ou ouviram

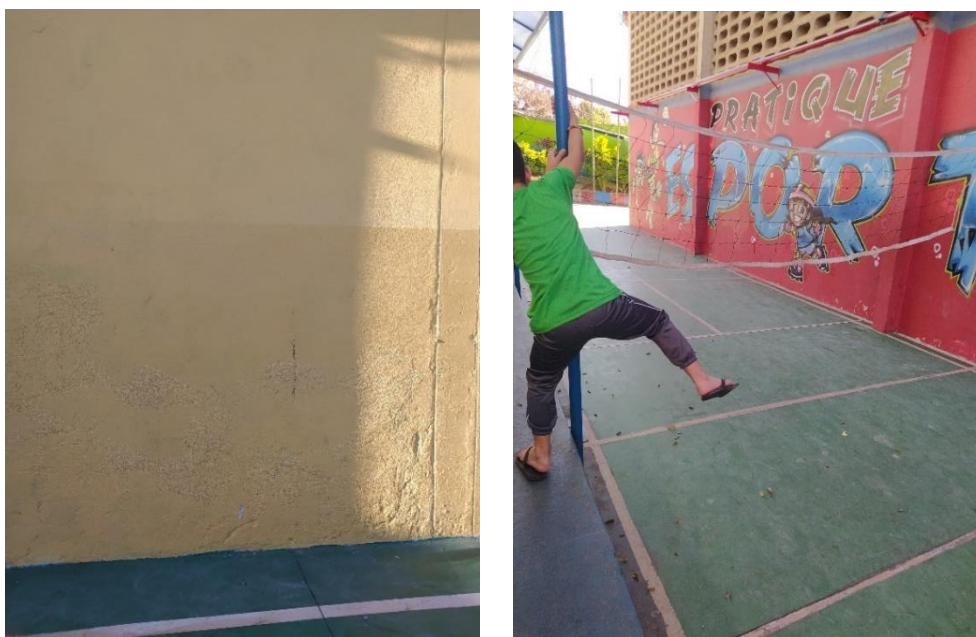
das adultas, isto é, não são simples recordações daquilo que elas vivenciaram, mas uma reelaboração criativa de suas impressões, em que há uma construção de uma nova realidade que responde aos anseios da criança. Para o autor, “o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (Vigotski, 2009, p. 17). Nessa direção, ao olharmos suas fotografias e ouvirmos seus relatos sobre as brincadeiras nos espaços da escola ou nos “cantinhos”, como se referem a espaços especiais, secretos e que poderiam brincar e estar em contato com a natureza, descansar ou ficarem até sozinhas, pode-se compreender que o cuidado não acontece num espaço apenas físico, mas “em espaços que são pujantes linguagens, que são dados, vedados, proibidos, liberados, coibidos” (Lopes, 2022, p. 7).

Destacamos que, ao acompanhar Heloísa e as crianças na sala de aula, percebemos que, embora o tempo para brincadeira nesse espaço fosse restrito aos finais dos horários geralmente, entre 10 a 30 minutos antes de terminar a aula, a professora proporcionava momentos, durante a semana, para que as crianças brincassem na sala. Poucas eram as brincadeiras dirigidas pela docente. Por exemplo, quando brincavam de morto e vivo, na maior parte das vezes, as crianças brincavam livres, tendo acesso a diversos brinquedos estruturados: massinha, bonecas, kits médicos, kits de construção, lego, quebra-cabeças, carrinhos, caminhões e outros brinquedos de encaixe. Esses brinquedos estavam em bom estado e eram apenas para as crianças da turma, ou seja, não era necessário que a professora pedisse a coordenação ou a outra docente que trabalhava com Educação Física acesso a algum brinquedo.

Essa observação pode parecer irrelevante para uma leitora ou leitor que não conhece o “chão” da escola de Ensino Fundamental, isto é, como se dão as relações entre crianças e adultas nesse ambiente. É conhecido que, quando as crianças passam a estudar nessa etapa da Educação Básica, a brincadeira torna-se ora marginalizada em suas rotinas escolares, ora instrumento para ensinar conteúdos (Neves, 2010). Nesse grupo em específico, percebemos que Heloísa garantia um tempo, mesmo que reduzido, para a brincadeira livre, com brinquedos em bons estados de conservação, muitos deles recém-adquiridos, que eram de uso exclusivo das crianças. Isso corrobora o fato de que, nessa turma, as crianças vivenciavam uma prática diferenciada do que conhecemos em outras realidades e pesquisas no Ensino Fundamental (Neves, 2010; Gomes, 2019). No entanto, analisamos que, na perspectiva das crianças, os momentos de brincadeiras eram reduzidos não sendo suficientes para “cuidar da sua felicidade”, sendo que todas sugeriram que uma escola e adultas que cuidassem bem delas deveriam não só deixar que elas brincassem, como também brincassem com elas.

Essa brincadeira envolvia estar em espaços em que elas poderiam brincar sem o controle direto das adultas. Observamos isso nos relatos de Marcelo e Homem Aranha sobre as fotos da figura 35.

Figura 35 – Fotos de Marcelo e Homem Aranha dos lugares que gostavam de “plantar”
bananeira e rodar



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Rubia: O que mais que você gosta de fazer na escola?

Marcelo: Eu gosto de brincar no recreio. Chutar futebol. É... brincar de pega-pega.

Homem Aranha: Mas recreio já é tudo.

Rubia: Como tudo?

Homem Aranha: Tudo que a gente pode brincar de qualquer coisa, que não precisa falar.

Rubia: Como tudo?

Homem Aranha: Não precisa falar para ninguém, é chamar e brincar.

Rubia: Não precisa falar para ninguém? Para nenhum adulto?

Homem Aranha: É porque ele já vai estar vendo eu brincando e não intromete...

Homem Aranha e Marcelo: Riem juntos.

[....]

Rubia: O que acontece aqui?

Homem Aranha: É faço bananeira assim, oh. Aqui, oh.

Rubia: Você gosta?

Homem Aranha: Gosto, é legal. Eu que tirei essa daí. É muito legal.

Rubia: E esse lugar?

Marcelo: Porque é legal, rodar, ficar livre e correndo.

Homem Aranha: Aí a gente gosta de brincar. Porque eles deixam a gente brincar, fazer o que quiser.

Marcelo: DE TUDO.

Rubia: Tudo?

Marcelo: Brincar de tudo que quiser (Conversas no momento da fotografia, 2022).

A brincadeira é vista pelas crianças como uma forma de estar junto do outro, no sentido de união, encontro, como expressa Homem Aranha: “não precisa falar para ninguém, é chamar e brincar”. Contudo, chama atenção ainda o uso da palavra *deixar* pelas crianças ao narrarem suas brincadeiras. Isso mostra que elas reconhecem que esses momentos dependiam não só das temporalidades e espaços da escola, como também da permissão das adultas.

Nos episódios subsequentes, percebemos outro conflito exposto por elas: o que era entendido pelas adultas como uma brincadeira perigosa ou que poderia remeter a um contexto de violência era passível de sofrer sanções e não haver autorização de ser realizado:

Rubia: E o que vocês acham que as adultas tinham que fazer para cuidar bem de vocês na escola?

MC: Brincar...

Pedro: De pega-pega... De pique-esconde...

MC: Essa brincadeira é muito de criancinha, Pedro.

MC: Sabe do quê? Ela tinha que... Brincar na quadra.

Pedro: E também sabe mais o quê? Brincar de quebra-cabeça.

Mariana: E também sabe de quê?

Rubia: De quê?

Mariana: Pique-cola.

Pedro: Aham.

Mariana: Pique-cola tem.

MC: Oh... para mim eu acho que tinha que ser brincadeira mais é perigosa e mais “negoçada”.

Rubia: Como “negoçada”?

Homem Aranha: Tipo mais difícil?

MC: Tipo, é, difícil.

Rubia: Como é que seria essa brincadeira mais difícil e perigosa?

MC: Batatinha um, dois, três... (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Os meninos brincavam na sala com lego, bonecas e outros brinquedos da caixa, Samuel e Lucas pegaram o lego e encaixaram de um jeito que se transformou em “armas” de brincadeira. Os meninos começaram a brincar que atiravam uns nos outros e se escondiam entre as mesas. Heloísa interveio na brincadeira: “tem coisas mais legais para fazer com isso”. Samuel: “é uma arma mágica”. Heloísa: “vamos fazer um combinado? Vocês sabem fazer muitas coisas legais com lego: robô, avião, bolo. Eu até comi vários bolos, então não vamos fazer arma. Arma não”. Samuel: “pode fazer tanque?” Heloísa: “tanque pode”. Samuel: “tanque é uma arma também”. Heloísa: “mas é uma arma que não temos acesso, a coisa é muito longe da nossa realidade” (Diário de campo, novembro, 2021).

A brincadeira sugerida por MC como perigosa e “negoçada” era “batatinha frita um, dois, três”, em que as crianças brincavam de correr até chegar ao líder quando ele estava de costas. Após contar até três, o líder da brincadeira se virava e “atirava”, “matando” aquela

criança que não permanecera em estátua e acabara se mexendo. Essa brincadeira viralizou na época por conta da série da *Netflix Round 6*, sendo coibida de ser realizada pelas crianças porque, além de envolver a série que não era apropriada para a idade delas, remetia a assassinatos e morte.

Pereira (2005, p. 19) explica que, apesar de as adultas perceberem as brincadeiras das crianças de uma forma infantilizada, nem tudo é tranquilo, leve e doce no brincar, já que “há um conjunto de ações que não isenta os brincantes do conflito”. Nas brincadeiras das crianças, a vida se manifesta e, como sugere o autor, podemos ver morte, briga, crueldade, preconceitos, desafetos, levezas, afetos e o perigo, como deseja MC. Nesse sentido, como já analisamos no subtópico anterior, as relações de amizade entre as crianças não podem ser vistas como “angelicais”, mas como relações em que vínculo, reparação e ajuda estão presentes, assim como disputas, conflitos e desconsideração. As brincadeiras também se mostram como diversas, em que diferentes relacionamentos e expressões estarão presentes, “acrescidas do tempero da imaginação, do de mentirinha” (Pereira, 2005, p. 19).

Dois outros elementos são relevantes nas falas das crianças mencionada acima. O primeiro deles é revelador de como os meninos, mesmo com seis anos de idade, compreendem as regras da escola e buscam estratégias para fazer valer a cultura de pares. É possível perceber isso na maneira como Samuel sugere, primeiro, que a arma é mágica, segundo, usar um tanque e não uma arma para continuar brincando de “atirar” e “matar” seus “inimigos” dentro da sala, enquanto estes se escondem nos “becos” formados por eles mesmos com mesas e cadeiras.

O segundo elemento é o fato de como a escola e as adultas consideram, sob a sua ótica, que as brincadeiras das crianças que envolviam armas, tiros e mortes podem remeter ou fazer apologia à violência no território. Nesse sentido, se a realidade vivenciada no espaço é também experienciada pela violência, como a escola tem criado oportunidade para escutar as crianças sobre isso? Concordamos com Lara (2022, p. 193) para quem “o cuidado não se trata apenas de identificar as necessidades dos outros e agir em direção a saná-las, mas, também, de abrir brechas para que o outro tenha espaço de fala, possa ser reconhecido e escutado e tenha um ambiente ao seu redor que facilite a sua enunciação”. Desse modo, ao coibir brincadeiras que envolvem “armas” que estão na realidade das crianças e não construir espaços em que elas possam falar e se expressar sobre isso, a instituição opta pelo silêncio, mais do que pelo cuidado.

Nesta subseção, analisamos que, para as crianças, o cuidado está profundamente relacionado à oportunidade de brincar, seja entre elas e/ou com as adultas, isto é, sob o ponto de vista delas, o “bom cuidado” é produzido quando podem brincar, porque, nas palavras de Iolanda, *cuida da nossa felicidade*. Entendemos que, com um olhar mais atento para o ponto de

vista das crianças sobre o cuidado, é possível compreender como cuidar envolve a produção de laços de reciprocidade entre pares, de amizade, de afetos profundos, de brincadeiras, revelando também a felicidade. Na próxima parte do capítulo, analisamos as relações de cuidado entre as crianças a partir do parentesco, em que as relações de poder e conflito se fazem presentes.

6.1.5 “*Meu irmão, ele cuida de mim, mas ele me bate*”: parentesco, relações de poder e conflito no cuidado entre crianças

No início da pesquisa, quando ainda articulávamos a autorização das famílias das crianças para a sua participação, um elemento interessante emergiu no processo: a sugestão das próprias crianças e até mesmo de Heloísa (professora) para que eu conversasse diretamente com as irmãs e irmãos das crianças sobre a autorização. Segundo elas, suas(seus) irmãs(os) lembrariam suas mães de assinarem o TCLE. Seguimos as recomendações de Flash, Luna, Skye e Marcelo e, após as conversas com as(os) irmãs(os), todas retornaram de suas casas com os documentos assinados.

Além dessa ajuda, observamos que, antes do início da aula, ainda no trajeto para a escola, as crianças corriam e me apresentavam seus parentes que os levavam para a aula. Dentro da instituição, seja durante o recreio ou no almoço, as crianças costumavam me chamar e dizer: *aqui, Rubia, essa é minha irmã; esse é meu irmão; ela é minha prima; ele mora na minha rua*. Essas situações foram nos instigando a pensar: ter um vínculo de parentesco entre as crianças na escola poderia implicá-las a cuidar umas das outras?

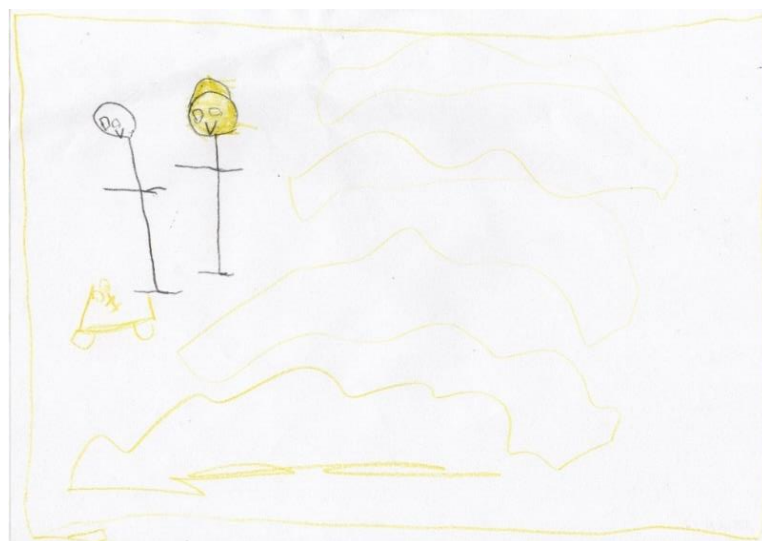
Ao iniciarmos os instrumentos que conjugavam abordagens orais e visuais, suas produções nos levaram a perceber que esse vínculo realmente se mostrava fundamental para compreender as relações de cuidado entre as crianças. Finamori (2015, p. 247) explica que as responsabilidades ligadas ao parentesco não se restringem unicamente a uma questão de “sangue”, ou seja, a laços biológicos, mas “o cuidado pode fazer parentesco no sentido de que ele é também um balizador da maior ou menor proximidade das relações”. Partindo desse pressuposto, consideramos por parentesco, nesta tese, as relações que as próprias crianças nomearam dessa forma.

Embora se observe a centralidade dessa categoria no conjunto de dados, verificamos, na produção acadêmica do cuidado no contexto escolar do Ensino Fundamental, conforme discutido no primeiro capítulo, que o parentesco não é analisado nesses trabalhos, tendo relevância nos estudos as relações de amizade entre pares. Contudo, quanto mais nos envolvíamos entre/com as crianças, percebíamos que o parentesco, mesmo “invisível” nas

pesquisas do cuidado nessa etapa da Educação Básica, é essencial para compreender quem cuida, como cuida e quem recebe os cuidados na escola. Nesse sentido, neste subtópico, analisamos, em específico, as relações de cuidado entre as crianças que tinham algum parentesco, ressaltando não só a sua importância, como as relações de poder e os conflitos presentes nessas relações.

Um exemplo significativo disso é o de Luna e Flash que foram as únicas crianças que não descreveram nenhuma adulta como alguém que cuidava delas na escola, muito pelo contrário, ambos afirmaram que eram suas(seus) irmãos(os), amigas(os) e/ou vizinhas(os) as(os) responsáveis por seus cuidados. Depois da orientação - *aqui na escola tem alguma pessoa que cuida de vocês?* -, Flash desenhou Gustavo, seu irmão e Carlos, seu vizinho, como exposto na figura 36.

Figura 36 – Desenho de Flash de quem cuidava dele na escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2022). Créditos: crianças participantes do estudo.

Rubia: Me conta o seu desenho?

Flash: Ah.... é o Gustavo e o Carlos.

Rubia: E como eles cuidam de você?

Flash: Quem me leva é o Gustavo. Para a escola.

Rubia: E o Carlos?

Flash: Ele me leva para a casa.

Rubia: Ele é o que seu?

Rafael: Quantos anos ele tem?

Flash: Ele é meu vizinho, eu não sei ainda [a idade de Carlos].

Rubia: Ah.... Aí você vai embora com ele?

Flash: Eu vou...Ele é da sala de lá de cima. O Mariano [irmão] também me ajuda.

Rubia: Como é que ele te ajuda?

Flash: Aquele dia ele me buscou. Na escola.

Rubia: Então, quando uma criança cuida da outra, ela busca e leva na escola?

Flash: Se cuida leva, busca. Gustavo leva a minha mochila. Me ajuda a procurar os negócios da escola, a fazer para casa (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Uma das ações de cuidado entre crianças da mesma família que vivem em contextos periféricos urbanos acontece no trajeto casa/escola, em que as irmãs, irmãos, primas, primos ou vizinhas(os) mais velhas(os) assumem os cuidados das(os) mais novas(os), como o caso de Flash retratado acima e de outros estudos que partem do cotidiano de crianças moradoras de periferias (Fernandes, 2011; 2022; Hernández, 2019; Lara, 2016; 2022; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Morano; Szulc, 2023). Logo, não só o parentesco, como também o marcador etário, impacta na definição de quem é responsável pelas(os) irmãs e/ou irmãos na rua.

Sob o ponto de vista das crianças, seus parentes cuidavam delas não só quando as levavam e/ou buscavam na escola: “na hora que eu venho embora, ela (irmã) vai embora junto, na hora de ir embora, ela pode me levar. Se meu irmão atrasar muito” (Skye, conversas no momento dos desenhos, 2022), ajudavam a carregar suas mochilas, a organizar o material escolar e nos deveres de casa, como descrito por Flash, mas também porque brincavam com eles: “minhas irmãs brincam comigo” (Marcelo, conversas no momento dos desenhos, 2022), davam apoio e afeto quando se machucavam: “porque, quando eu machuco, ela (prima) me pega com carinho, ela ajuda eu” (MC Falcão, entrevista em grupo, 2022) não deixavam que ficassem sozinhas(os) no recreio e, em alguns casos, participavam ativamente da resolução de conflitos na escola, reforçando o sentido do cuidado como proteção:

Rubia: E você, Luna, como foi começar a estudar aqui esse ano?

Luna: É um pouco ruim e um pouco de ódio. E um pouco bom.

Rubia: E por que foi um pouco de ódio?

Luna: Por causa que os outros estavam me batendo.

Rubia: É? Alguém te ajudou?

Luna: Meu irmão e meu outro irmão. Um tem quatorze e outro tem onze. E minha irmã.

Rubia: A Angelina?

Luna: É. Eles me protegem.

Rubia: E como é que eles fizeram isso?

Luna: Ela fala uns trens, falou uns trens e eles pararam (Entrevista em grupo, 2022).

Como já discutimos, nas relações entre pares, as crianças sentem-se cuidadas quando as(os) irmãs(os) ou primas(os) resolvem seus conflitos, o que pode envolver até brigas físicas ou discussões verbais entre as crianças que acionam seus familiares para se protegerem de alguma desavença, muitas vezes, porque se sentem prejudicadas em alguma situação ou, como no caso de Luna, por estar apanhando de outras crianças ao iniciar no Ensino Fundamental. Na

pesquisa de Zuker, Fatysass e Llobet (2021), na Argentina, as autoras discutem como meninos e meninas eram capazes de proteger uns aos outros, através de rotinas que envolviam abrigar, amarrar cadarços, garantir e distribuir alimentos, compartilhar brincadeiras e intervir nos conflitos, colocando o próprio corpo como forma de proteção. Segundo as autoras, a produção do cuidado está ligada à circulação de afetividades e trocas dentro e entre grupos de crianças.

Mesmo num contexto social e econômico diferente deste estudo e do argentino, Eldén (2016), ao investigar o cuidado entre irmãos que eram imigrantes na Suécia, também descreve que eles compreendiam a proteção que o irmão e/ou o grupo de amigos exerciam nos momentos de brigas, como cuidado. Para a autora, esse tipo de cuidado entre grupo de pares é mais frequentemente pensado em termos negativos porque se relaciona aos discursos da sociedade sueca de “gângues perigosas” que vivem em bairros pobres. No entanto, ao ouvir as crianças e seus familiares, o grupo de pares que envolve amigos e parentes é um lugar de segurança, conforto e cuidado, visto como algo positivo e, inclusive, incentivado pelos pais, no intuito de que as crianças conheçam os vizinhos e circulem pelo bairro.

Dentro do grupo, as experiências e as relações de cuidado de Luna são marcantes. Criada numa família monoparental feminina e com outros cinco irmãos, é a criança que mais citou as(os) irmãs(os) como crianças que cuidavam dela na escola. A menina dava preferência a pedir ajuda aos irmãos mais velhos e à Angelina para resolver conflitos dentro da escola, não citando sua mãe e/ou a professora nessa ação. Os cuidados das irmãs e irmãos é tão forte em sua narrativa que, ao perguntarmos se alguma adulta cuidava dela na escola, a menina descreve seus irmãos como adultos e as amigas da turma como crianças que cuidavam dela:

Rubia: Me explica, quando você precisa de ajuda de algum adulto aqui na escola, para quem você pede ajuda?

Luna: Já sei. Tem a minha irmã, para Isabel e para Skye. Não, mais ninguém, só elas.

Rubia: Entendi. E você pede ajuda para algum adulto?

Luna: Deixa eu ver. Para adulto? Meu irmão, minha irmã, meu irmão, minha irmã de novo (Entrevista em grupo, 2022).

Entendemos que as crianças, ao pedirem ajuda na escola, fazem escolhas, criam estratégias e avaliam riscos. Elas podem se basear numa proximidade construída a partir das experiências de cuidado vivenciadas entre os membros da família no espaço doméstico e da rua, pelo sentimento de confiança constituído dentro da instituição, seja com pares ou as adultas ou por uma demanda de cuidado necessário que precisa ser rapidamente satisfeita. No caso de Luna, por exemplo, observamos que a menina dá preferência para receber ajuda dos grupos de pares ou dos irmãos. Isso pode acontecer não só pelo vínculo afetivo e de solidariedade

construído na sua casa, como mostraremos no tópico do cuidado no âmbito doméstico, mas porque as relações com os irmãos e amigos têm possibilidade de serem mais simétricas, se comparadas com as adultas da escola.

Embora os irmãos tenham centralidade nos cuidados com Luna, essas relações não aconteciam sem conflitos, como a própria menina descreveu na entrevista:

Rubia: Como que seus irmãos cuidam de você?

Luna: Cuidando com as mãos.

Rubia: Como que é isso?

Luna: Minha irmã ela cuida de mim. Me ajuda a dormir, coloca eu na cama, faz comida. Eu venho para a escola com meus irmãos, mas ela não me arruma, porque eu me arrumo sozinha.

Rubia: Você falou do seu irmão também que vem com eles para a escola, me explica como é que ele faz?

Luna: Meu irmão?

Rubia: É?

Luna: Com chinelada, ele, ele me bate (risos).

Rubia: Ele te bate? Por quê?

Luna: Por causa que eu faço, por causa que eu danço.

Rubia: É? Quando ele te bate, o quê que você sente?

Luna: Eu bato nele.

Rubia: Você bate nele de volta?

Luna: CLARO! (risos) (Entrevista em grupo, 2022).

A menina contou ainda que o irmão não gostava que ela ficasse fazendo “dancinhas de *Tiktok*” pela rua, por isso, quando o irmão lhe batia para que ela se “comportasse”, ela batia de volta, devolvendo o que irmão lhe fizera. Apesar de não termos acompanhado os trajetos das crianças de suas casas para a escola e vice-versa, em suas narrativas, observamos que são os irmãos mais velhos, isto é, os meninos, os responsáveis por essa prática, tanto é que mesmo Skye tendo uma irmã que estudava de manhã, elas só tinham autorização para irem embora juntas quando o irmão mais velho se atrasasse muito. Pesquisas mostram que, mesmo que meninas e meninos moradores de periferia fossem vistos circulando pelas ruas, a preocupação com o cuidado era diferenciada de acordo com o gênero, já que a atenção dada às meninas é maior e existe um medo de que alguma coisa pudesse acontecer com elas, o que faz com que passem a ter sua espacialidade cerceada, se comparada à dos meninos (Fernandes, 2011; 2022; Hernández, 2019; Morano; Szulc, 2023). Na pesquisa de Fernandes (2022, p. 140), por exemplo, as próprias meninas reconheciam, desde muito novas, as assimetrias de gênero, sendo que essas “meninas e adolescentes periféricas e racializadas devem aprender a manejar, responder e reagir a situações de violência de gênero perpetradas no espaço público”.

Assim como Luna narra durante a entrevista, diversos foram os relatos das crianças sobre os cuidados das(os) suas(seus) irmãs(os) ou primas(os), como também dos conflitos, que

envolviam castigos, sejam físicos ou verbais, como apanhar, tomar chineladas, puxões de cabelo ou receber um xingamento. Esse é o caso de MC Falcão, autor da frase que nomeia este subtópico ao dizer que seu irmão Leonardo (sete anos de idade) tinha a responsabilidade de olhá-lo durante a ida e o retorno para a casa ao final do horário de aula, acompanhado do amigo Kaíque. Nesse trajeto, o irmão cobrava que MC Falcão se comportasse e que ele não poderia fazer nada que quisesse. Assim, quando desobedecia ao irmão, ele o xingava, podendo até ficar de castigo em casa. Nas palavras do menino: *Rubia, meu irmão, ele cuida de mim, mas ele me bate, tá? (risos)* (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Em novembro de 2022, encontrei MC Falcão e o irmão Leonardo indo ao banheiro juntos. O menino virou-se para mim e disse: “Rubia, é o Leonardo, meu irmão (pegando no ombro do menino), ele cuida de mim, mas tem hora que é mais ou menos, porque ele me coloca de castigo (risos)”. O irmão respondeu: “Você é bagunceiro, não obedece. Ele faz bagunça demais, eu não tô mentindo”. Esse cuidado “mais ou menos” também apareceu na descrição de MC da sua relação com o seu primo Fábio. O menino relatou que, quando ia embora da escola sob a responsabilidade do primo, caso ele não obedecesse durante o caminho, o primo também o xingava, chegando até a puxar os seus cabelos quando não o escutava.

Ser responsável pelo cuidado dos irmãos menores no trajeto casa/escola não é uma ação de cuidado fácil e simples, vez que ela envolve que essas crianças estejam atentas não só aos possíveis perigos das ruas, como também dar a mão quando as crianças menores precisam, carregar mochilas, chegar na hora certa em casa e na escola, bem como estar atento às atitudes das mais novas, que nem sempre obedecem (Fernandes, 2011; 2022; Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022). Nesse trajeto, observamos as relações de poder que os irmãos ou primos, mesmo com pouca diferença de idade, exerciam sobre os mais novos, estabelecendo relações ambivalentes, “tanto de tipo vertical (quando os mais velhos mandam ou ensinam), quanto horizontal (quando as crianças fazem coisas juntas)” (Colonna, 2012, p. 279).

Além disso, as narrativas das crianças corroboram as análises tanto da literatura feminista mais ampla do cuidado quanto dos Estudos da Infância que indicam que cuidar envolve relações ambíguas, em que não só sentimentos positivos e senso de responsabilidade estarão presentes, mas também irritabilidade, diversão, cansaço, tensões e conflitos (Weisner; Gallimore, 1977; Tronto, 1993; Molinier, 2012, Fernandes, 2011; 2022; Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022). Desse modo, a utilização do castigo pelos irmãos mais velhos como maneira de exercer autoridade em relação aos irmãos mais novos não é uma característica presente apenas nesse grupo. Outros estudos com crianças moradoras de periferias no Sul do Globo mostram

que elas podem utilizar maior força física como elemento no exercício do poder para com os mais novos (Colonna, 2012; Justino, 2022; 2023).

Os castigos são uma categoria, ao mesmo tempo, importante e capciosa para compreender as relações de cuidado. Os trabalhos sobre as relações intergeracionais de cuidado evidenciam que não apenas em contextos de pobreza, mas, na sociedade em geral, os castigos são entendidos como uma forma de criar as crianças (Castilla, 2017). Os estudos que escutaram as adultas, em específico, as mães que vivem nas periferias urbanas latino-americanas e africanas, argumentam ainda que, quando os castigos, inclusive físicos, são realizados de maneira moderada, por exemplo, de mão aberta, ““uma palmadinha”, “bater da cintura para baixo” [...] “bater sem pegar na cabeça”” (Fernandes, 2020, p. 163), são considerados formas aceitáveis de castigos (Castilla, 2017; Fernandes, 2020; Justino, 2022; 2023). Isso porque não só ajudam a impor limites às crianças diante de comportamentos tidos como errados, mas também porque são entendidos como um mecanismo de proteção contra outras violências que aquela criança poderá sofrer na rua (Castilla, 2017; Fernandes, 2020; Justino, 2022; 2023). Para as mães, é necessário “saber bater”, tendo gestos que são toleráveis e outros intoleráveis. Assim, “ultrapassar esses limites indica um ‘desequilíbrio’ prejudicial à relação mãe e filho, além da possibilidade de ‘machucar a criança’” (Fernandes, 2020, p. 163), o que é visto como descontrole e/ou maldade.

Nessas pesquisas, as mães consideram que o castigo se relaciona com a noção de impedir que seus filhos possam entrar para o crime ou sofrer na rua, evitando,

com todas as forças, custe o que custar, que a violência “de fora” chegue “dentro” de casa. Ao proceder desta maneira, as mulheres mães buscam preparar seus filhos para as adversidades de um mundo duro, no qual “saber se defender” e “não apanhar na rua” diz respeito as condições mais imediatas de se manter vivo (Fernandes, 2020, p. 172).

Não são todas as mães que pensam e agem dessa forma nas periferias. No entanto, mesmo essas etnografias tendo acompanhado contextos diversos, as(os) autoras(es) chamam atenção para o fato de que é necessário compreender o cuidado suspendendo o ideal de amor romântico que idealiza as formas corretas de cuidar e educar, como também o que seria uma “boa mãe”, não reduzindo as relações de cuidado ao campo condenável e moralizante (Castilla, 2017; Fernandes, 2020; Justino, 2022; 2023). Desse modo, compreendemos que, ao ouvir as crianças, o castigo aparece como estratégia para fazer os menores obedecerem, sendo uma prática presente na experiência infantil nesse grupo tanto nas relações intrageracionais quanto intergeracionais. Essa maneira de “cuidar” é tão legitimada que as crianças argumentam que as

adultas na escola devem colocar a criança que fez algo de errado de castigo para que ela aprenda e obedeça, sendo essa ação inclusive associada por Isabel como um “bom cuidado”.

Em que pese o fato de não ser nossa intenção valorar sobre castigo e cuidado, ao partir da etnografia para escutar os pontos de vista das crianças, identificamos que essa é uma ação presente nos seus cotidianos. Nessa direção, identificamos que elas, em algumas situações, legitimam práticas de castigo, assim como também se engajam nessas práticas ao cuidar, especialmente, os mais velhos. Isso não significa que as crianças também não contestem e resistam aos castigos recebidos, como Luna disse que bate no irmão quando ele lhe bate ou o próprio MC ao falar das adultas e de ações que seriam um bom cuidado na escola: “não bater na criança, não dá bicudo e não dá chute” (MC Falcão, entrevista em grupo, 2022).

Entendemos que o cuidado cotidiano realizado pelas crianças envolve amor, afeto, carinho, bem como relações de poder, controle e castigos, isto é, o cuidado tem facetas que, embora pareçam contraditórias a princípio, na prática, elas coexistem (Castilla, 2017; Fernandes, 2020; Justino, 2022; 2023). Por isso, é fundamental acompanhar as relações de cuidado a partir das crianças, compreendendo de que forma a relação entre cuidado e castigo molda as memórias, as subjetividades e o seu imaginário no decorrer da infância (Justino, 2022; 2023).

Outra situação emblemática de como as crianças, ao cuidarem de outras crianças vivenciam conflitos, é a experiência de Carlos e Flash. Flash, que tinha desenhado Carlos na figura 36 como uma das crianças que cuidavam dele na escola, falando que o menino era como se fosse um irmão, mudou totalmente de opinião sobre a responsabilidade do vizinho nos seus cuidados após ter sido esquecido na escola pelo menino. Flash expôs que Carlos (dez anos de idade) era seu vizinho e eles brincavam na rua. A partir da relação construída na vizinhança, Carlos passou a ser responsável por levar Flash para a casa ao final da aula, já que ambos estudavam no turno da manhã. Esse era um acordo reconhecido pela mãe e pelo irmão Gustavo (doze anos de idade), muito citado por Flash nas suas narrativas:

Após os desenhos, fiquei interessada em conhecer Carlos e perguntar a sua opinião sobre o cuidado que tinha ao levar Flash para casa. Quando perguntei a Flash se ele poderia me apresentar ao menino, ele respondeu: “NÃO, porque ele não cuida de mim, eu não o perdoei”. Depois disso o menino explicou que seu irmão Gustavo viu Carlos na rua na hora do almoço com outras crianças e perguntou ao menino: “cadê o Flash? Cadê o meu irmão?” Só aí Carlos se lembrou de Flash. Carlos, ao final da aula, ficou batendo “bafão” [brincadeira em que as crianças batem cartas, algumas jogam valendo e ao ganhar podem levar as cartas do colega que perdeu para si] e acabou esquecendo de encontrar Flash no portão, indo para casa continuar a brincadeira com os meninos que estavam na escola. Segundo Flash, várias pessoas de sua família saíram na rua

o procurando pensando que ele tinha saído da escola sozinho. No entanto, o menino disse: “eu fiquei esperando o Carlos me buscar, fiquei sentado sozinho no portão de cima. Minha barriga começou a doer muito, eu fiquei com fome, com vontade de vomitar, porque ninguém vinha me buscar. Aí o Gustavo [irmão] veio, porque o Mariano [irmão] estava soltando papagaio” (Diário de campo, junho de 2022).

Flash, assim como Luna, vivia em uma família monoparental feminina, com outros quatro irmãos. Após essa experiência, Flash disse na entrevista: “ele (Carlos) me esqueceu na escola, por isso eu estou bravo ainda”. Por conta do ocorrido, passou a ser função dos irmãos Gustavo e Mariano (treze anos de idade) se revezarem para buscar o irmão também ao final da aula, geralmente ficando sob responsabilidade de Gustavo, que já levava o irmão no início da aula.

Duas dimensões chamam atenção na situação vivenciada pelo menino. A primeira delas é ter Carlos, um vizinho, não um parente com vínculo consanguíneo, com responsabilidade para levá-lo para casa. Justino (2022) argumenta que as relações de parentesco na periferia são produzidas com base nas redes de solidariedade e reciprocidade, indo além do espaço doméstico e envolvendo a vizinhança, rede que abre um leque estratégico para manter um fluxo de cuidado na comunidade. Embora as crianças possam ser cuidadas por diferentes pessoas que tenham ou não um parentesco consanguíneo, os trabalhos mostram que quem responde por elas, em última instância, é a mãe ou, em alguns casos, a avó (Fernandes, 2020; Justino, 2022). A outra dimensão é a do risco, já que as crianças, ao se tornarem responsáveis por outras crianças, assumem um risco ao cuidar, como no caso de Carlos que esquecera Flash na escola. Isso reforça a complexidade existente nessas práticas em que ações de cuidado são passíveis de falha (Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022).

Outra criança que costumava ir à escola acompanhada dos vizinhos era Samuel, que, contudo, chegou um dia à sala de aula contando para os amigos Lucas, Heitor e *Fire Fire* que fora sozinho para a instituição. Do grupo de crianças acompanhado em 2021, Samuel era o que mais relatava certa autonomia ao andar pela comunidade, seja para soltar papagaio, andar de bicicleta, brincar na rua ou ir ao campo. Por isso, vir a escola sozinho e “saber se virar” nos pareceu ser um saber que o menino utilizava ao andar pelo bairro Felicidade e não apenas no trajeto escola/casa:

Samuel, ao chegar na sala, disse contente aos meninos: “hoje eu vim para escola sozinho”, Lucas: “esse cara é demais”, os meninos riram. Heloísa perguntou se a casa dele era pertinho da escola. O menino respondeu: “é só você subir, subir, vira ali ó e depois vira” mostrando com as mãos o caminho a ser feito. Heloísa: “mesmo sendo pertinho, precisa vir olhando na rua, olhando os lados para atravessar, prestar atenção. Precisa tomar cuidado, você é criança é bom vir com adulto, mas, se você não tem ninguém para te trazer

no dia, é melhor que você venha com cuidado, porque não pode faltar a aula”. Samuel: “tem ninguém não, porque eu sei me virar” (Diário de campo, dezembro de 2021).

Ao escutar Samuel, observamos como ele percebe a prática de ir para escola sozinho como algo positivo, que o diferencia e o coloca numa posição superior ao grupo de pares. O próprio amigo Lucas corrobora essa percepção ao dizer: “esse cara é demais”, ressaltando que essa prática é bem vista entre os amigos. No entanto, a percepção da professora é outra. Na sua fala, verificamos a preocupação pelo fato de ele ter sete anos de idade e andar sozinho pelas ruas, além de reafirmar que as crianças precisam estar acompanhadas por uma adulta. Por um outro lado, Samuel reforça que não tem nenhuma adulta que poderia levá-lo para a escola e que “sabia se virar”, dando a entender que, mesmo se houvesse alguém que pudesse ajudá-lo, não precisaria, porque teria condições de realizar esse trajeto sozinho. Fernandes (2011; 2022), na sua pesquisa com crianças na favela do Morro do Palácio, em Niterói, observa que existe uma preocupação das famílias com o fato de as crianças terem que circular pelos espaços sem supervisão de adultas. Todavia, enquanto as mães ganham mobilidade e tempo ao permitirem que seus filhos caminhem sozinhos, precisam sustentar uma carga de tensão e risco nesse processo. Desse modo, as famílias fazem um cálculo rigoroso com base na confiança de que seus filhos possam se virar, assim como expressa Samuel, bem como no medo com os riscos que correm nesse trajeto (Fernandes, 2011; 2022).

As pesquisas mostram ainda que, na periferia, as crianças circulam pelas ruas da comunidade com certa autonomia. Essa circulação e o fato de estarem frequentemente na rua não significam negligência de cuidados, desamparo ou descuido, visto que, nesse espaço, outras relações de cuidado para além do âmbito privado são construídas (Hernández, 2019; Leavy; Szulc, 2021). Como expõe Fernandes (2022, p. 139), “diz-se que as crianças andam sozinhas, mas na prática estão sempre acompanhadas de outras. Na maioria das vezes, o caminhar se faz junto, ou seja, entre crianças”. Essa companhia é muito importante, porque ameniza o peso de estarem sozinhas, fortalecendo o sentimento de segurança entre si (Fernandes, 2011; 2022).

Nesta subseção, discutimos que as relações de cuidado que se iniciavam nas casas das crianças e nas ruas do bairro não se restringiam somente a esses espaços, fazendo-se presentes na escola, sendo a instituição escolar um espaço de (re)produção e continuidade desses cuidados. Na perspectiva das crianças, suas(seus) irmãs(os) e primas(os) cuidavam delas quando brincavam com elas, faziam companhia quando estavam sozinhas, davam apoio quando se machucavam, ajudavam a resolver desavenças com outras crianças, bem como eram as(os)

responsáveis por acompanhá-las no trajeto casa/escola, carregando suas mochilas, ajudando a organizar o material escolar e até nos deveres da escola.

Tornar-se responsável pelas(os) irmãs(os) mais novas(os) leva em consideração não só a faixa-etária das crianças, como também o parentesco e o gênero. Sobre esse trajeto, emergem, nas narrativas das crianças menores, não só a percepção da importância dos cuidados oferecidos pelas(os) irmãs(os), primas(os) e vizinhas(os), que ficam numa posição privilegiada de respeito, prestígio e poder em relação às(aos) mais novas(os), mas também conflitos entre as crianças, em que o castigo pode ser utilizado como meio para que as menores obedeçam. Por isso, ressaltamos que, nas relações de cuidado entre crianças que têm um parentesco entre si, não só a interdependência se faz presente, como também a ambivalência. No próximo subtópico, aprofundamos nas relações entre cuidado, parentesco e gênero na escola.

6.1.6 Quando meninas cuidam: sobre “mamães”, gênero e fardo

O gênero é um marcador relevante para a compreensão das relações de cuidado entre as crianças. Contudo, como apontam os Estudos da Infância, não pode ser visto como uma categoria fixa e imposta aos sujeitos (Colonna, 2012). Nesta parte do capítulo, destacamos esse marcador, atrelado ao parentesco e à idade, porque ele se destacou no conjunto de dados, em que irmãs e/ou primas mais velhas cuidaram de crianças mais novas na escola. Essas análises consideram, ainda, que não podemos perder de vista que o cuidado é produzido simultaneamente pelas relações consubstanciais/interseccionais em que não só o gênero intervém, como também a raça e a classe social (Hirata; 2010; Guimarães; Hirata; Sugita, 2012; Kergoat, 2016).

Dentro do conjunto de dados, o único caso que acompanhamos de cuidado entre meninas mais velhas que não envolviam parentesco foi o de Iolanda (seis anos de idade) e Júlia (dez anos de idade). Durante a aplicação dos instrumentos da pesquisa, Iolanda citou que tinha duas “mamães”: uma que era a sua mãe em casa e uma “mamãe” que conheceu na escola integrada. Segundo a menina, no recreio, ela ficava andando até encontrar a sua “mamãe”, porque, além de ser alguém com quem brincava, Júlia lhe dava carinho e a ajudava em tudo que ela precisasse: *tudo que eu gosto, tudo que eu preciso ela tem e sempre que eu preciso de água está com ela* (Iolanda, Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Foi a própria Iolanda que nos apresentou a sua “mamãe” no recreio. Nesse contato com Júlia, percebemos que fora a partir do reconhecimento de que Iolanda precisava de ajuda, seja porque estava sozinha ou porque entrava em conflitos com as outras crianças da escola

integrada, que Júlia estabelecera com a menina uma relação que envolvia ajudas e brincadeiras, em que Iolanda a chamava de “mamãe” e Júlia retribuía a nomeando como “filha”. No recreio, era comum ver as meninas brincando juntas e Júlia, em alguns momentos, carregava Iolanda, como se carregasse uma “filha”. Na pesquisa de Gomes (2019), a autora também identificou, nas relações entre as meninas, esse envolvimento das mais velhas com as mais novas, que buscavam as crianças menores para carregar no colo, abraçar, brincar, ver como estavam os cabelos e as roupas. Nessas relações, brincadeira e ações de cuidado se misturam, indicando que as fronteiras entre o brincar e o cuidado são incertas (Colonna, 2012).

Por outro lado, os casos que se destacaram no campo, sejam pela recorrência com que as crianças citaram seus nomes ou por percebermos, durante a observação, como essas meninas eram demandadas pelas crianças do grupo para exercer ações de cuidado, envolviam algum grau de parentesco. Esse era o caso de Luna (seis anos de idade) e Angelina (dez anos de idade). Luna, que tinha outros cinco irmãos que eram reconhecidos pela menina como sujeitos que cuidavam dela, ressaltou, na entrevista, que era Angelina, a sua irmã mais velha, que mais cuidava dela em casa e na escola.

É interessante que, no campo, observamos que Angelina era reconhecida pelas adultas da instituição como responsável não só por passar recados sobre Luna para a sua mãe, como também era cobrada quando alguma coisa não estava certa do ponto de vista da escola. Um desses exemplos foi quando Luna, na época do frio, fora de shorts curtos e cabelo molhado para a instituição:

O porteiro da escola disse para Angelina na entrada antes do sinal: “sua irmã estava branca de frio ontem, hein?! Olha na coordenação se você pode pegar na caixa de roupa perdida uma roupa de frio para seus irmãos, olha uma doação com elas”. [...] Júlio, quando viu Angelina, explicou à menina: “aqui ontem fez muito frio, nós estamos na época de frio sabia? E sua irmã estava com cabelo todo molhado e short curto no frio. Ela sentou na cadeira na sala e ficou tremendo. Nós tivemos que pegar e colocar ela no sol, pegamos umas roupas de frio para ela, porque ela precisava se esquentar. Eu já chamei a atenção dela que não pode vir assim para escola, com cabelo todo molhado. Você não pode deixar sua irmã vir à escola desse jeito, tem que prestar atenção na sua irmã” (Diário de campo, julho de 2022).

O cuidado entre irmãs, em que uma irmã mais velha assume o cuidado de outras(os) irmãs(os) mais novas(os), é uma prática comum, como já discutimos baseados nos dados desta pesquisa e de outras realizadas em diferentes contextos, especialmente no Sul Global (Weisner; Gallimore, 1977; Fernandes, 2011; 2022; Colonna, 2012, Lara, 2016; 2022; Hunleth, 2017; Landeira; Llobet, 2022; Morano; Szulc, 2023). Assim como Angelina, passar recados para a mãe ou ser cobrada dos atrasos ao chegar à escola também acontecia com Inácia (nove anos de

idade), irmã de Isabel (seis anos de idade). Inácia fazia questão de sempre deixar Isabel na porta da sala da turma, dar-lhe um beijo no rosto de despedida e, quando se atrasavam muito, chegava a explicar à Heloísa (professora) o que tinha acontecido. Só após essa ação é que Inácia ia para a sua sala, fazendo com que a menina, que já estava atrasada, perdesse ainda alguns minutos de aula ao levar a irmã menor até sua turma. Durante a realização dos desenhos e entrevistas, Isabel descreveu que a irmã cuidava dela em casa e na escola, porque, além de brincarem e realizarem tarefas domésticas juntas, era Inácia que a ajudava quando se machucava ou estava se sentindo mal e sozinha, sendo alguém que ela sentia que podia contar na escola.

O caso de Angelina e Inácia que explicavam atrasos, passavam recados e ainda eram cobradas pelos comportamentos das irmãs menores corrobora o que discutimos nesta tese sobre o fato de que, ao mesmo tempo que as crianças que cuidam têm satisfação, profundo senso de responsabilidade, além de estabelecerem relações de confiança com os irmãos, que nem sempre as adultas da escola conseguem produzir, esses sujeitos vivem também tensões ao cuidarem, pelos riscos que correm assumindo essa tarefa ou pelas próprias cobranças que recebem pela responsabilidade em relação as(os) irmãos(as) ou primos(as).

Além das irmãs citadas acima, destacamos as relações de cuidado entre primas(os), Helena (seis anos de idade) e Juliana (nove anos de idade) e, especialmente, Mc Falcão e Manuela. Helena, da turma ao lado da que acompanhamos, era uma menina negra e bem pequena, com quem costumávamos brincar no recreio, junto de Amiga, Laura e Amanda. Em abril de 2022, ao voltarmos para a sala após o recreio, percebi que a menina se sentou no chão do corredor e se recusava a entrar na sala, mesmo após os pedidos da professora, de Ale (auxiliar de apoio ao educando), de Júlio (auxiliar de apoio ao educando) e de outras crianças da turma. Ao perceber a recusa da menina, Ale disse que iria chamar alguém que daria um “jeito”. Nesse momento, pensei que a auxiliar iria atrás da coordenadora de turno, Tereza, que era responsável pela resolução dos conflitos na escola. Entretanto, chegou Juliana, uma menina também negra, para conversar com Helena:

Juliana: “O que você está fazendo aí, Helena? Por que está chorando?”. Juliana sentou-se no chão ao lado de Helena, abraçou a menina e enxugou suas lágrimas: “sua professora sabe que você está aqui? O que aconteceu?” Apenas para Juliana a menina contou o que tinha acontecido, que se levantou e foi até a porta da sala da turma de Helena. A menina chamou a professora na porta e disse: “você viu que a minha prima está aqui fora sozinha? Um menino caiu por cima da perna dela no recreio e a perna dela está doendo muito. Chama ela para voltar para a sala e olha ela para mim”. A professora disse que várias vezes chamou a menina, mas ela não queria entrar. Juliana: “posso colocar ela para deitar ali no banco? Para ela dormir um pouquinho e pegar um gelo para colocar na perna dela?” A professora permitiu e Juliana foi até a cantina e

voltou com o gelo, colocou na perna da prima, levantou a menina com os braços e a colocou deitada no banco, enxugando suas lágrimas mais uma vez: “eu não posso ficar aqui com você o tempo todo porque eu sai escondida da aula de Educação Física, sem avisar a professora, quando a sua perna melhorar você volta para a sala, não fica muito tempo fora porque a professora pode te xingar, não chora mais e volta para a sala” (Diário de campo, abril de 2022).

Após esse episódio, conversamos com Helena no recreio sobre Juliana. A menina explicou que a prima cuidava dela em casa e na escola, já que ela se preocupava quando ela estava triste, se estava com fome, perguntava o que tinha acontecido na aula, se alguém tinha batido nela e, quando ela estava sozinha sem ninguém para brincar no recreio, ela vinha e brincava com ela. Nas relações entre as primas, observamos uma dimensão importante no cuidado entre crianças: a paciência. Isso porque as crianças entre si costumam ter mais tempo e paciência para tirarem dúvidas e conversarem, se comparadas às adultas (Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022)

A maneira com que Juliana cuidou de Helena enxugando suas lágrimas, carregando-a no colo, buscando um gelo para colocar no seu machucado, cobrando a professora do que acontecera com sua prima, demonstra como a menina, mesmo com pouca idade, tinha um profundo senso de responsabilidade pela prima. Nessa relação, observamos também como Helena contou apenas para Juliana o que tinha ocorrido. Embora a menina demonstrasse, por meio da recusa de entrar em sala, que alguma coisa estava errada, ela não expôs a situação para ninguém além da prima. Essa atitude de Helena reforça que, nas relações de cuidado, as crianças não são sujeitos passivos, elas agem, reagem e rejeitam ações, relações e ajudas, indicando suas preferências e os sujeitos em quem confiam ou não para receber cuidados.

Outro aspecto que chama atenção na fala da menina é: “você viu que a *minha prima* está aqui fora sozinha?” Ao questionar a professora acerca da razão pela qual Helena estava sentada no chão fora da sala de aula, enquanto as outras crianças da turma estavam dentro da sala, verificamos como o vínculo pelo parentesco move a menina para o cuidado. Desse modo, nos gestos, ações e atitudes de Juliana ao cuidar da prima, suas relações se tornavam cada vez mais próximas. Como expõe Finamori (2015), o cuidado é um balizador da maior ou menor proximidade dos sujeitos, chegando ao ponto de Helena dizer que morariam juntas quando tivessem um trabalho e fossem grandes, demonstrando o afeto que sentia e o prestígio que atribuía à prima mais velha.

Assim como percebemos em Inácia e Angelina, que davam recados das irmãs para a professora, identificamos, na relação entre primos de Manuela (onze anos de idade) e MC Falcão (seis anos de idade), momentos em que a menina se dirigia à coordenadora Lílian e à

Heloísa (professora), como sendo responsável pelo primo na escola. Nessas situações, a menina não só contava para as adultas o que tinha acontecido com o primo, mas tentava “defendê-lo”, como na cena abaixo:

Cheguei na quadra e vi que Rafael pediu para MC Falcão não bater em José. Mc Falcão segurava o outro pela camisa, quando chegou Manuela e disse: “pode soltar ele agora, MC Falcão, você não vai bater, me escuta que eu sou sua prima, não é assim que faz”. O menino largou a camisa de José e explicou que ele o tinha chutado enquanto eles brincavam de futebol. Manuela disse que quem resolveria isso era a coordenadora. A menina levou as duas crianças pelas mãos até Tereza e pediu que ela resolvesse a situação e disse ao primo: “vão chamar a sua mãe se você continuar assim, aí eu não vou poder te ajudar”. Na sala José começou a dizer que MC Falcão tinha uma “mamãezinha” que era a sua prima. (Diário de campo, novembro de 2022).

Esse excerto do diário de campo traz duas importantes dimensões do cuidado entre meninas mais velhas e suas(seus) irmãs(os) e/ou primas(os) mais novas(os). Um deles é a tentativa das crianças mais velhas de proteger seus parentes dos castigos ou cobranças das adultas, seja dentro da escola ou dos seus próprios familiares, como Manuela fez ao segurar MC Falcão para que ele não batesse no colega, impedindo que a briga entre as crianças ocorresse. Tanto na pesquisa de Colonna (2012) quanto na de Lara (2022), crianças mais velhas optaram por proteger as menores dos castigos das mães, escondendo ou omitindo situações que ocorreram nas ruas ou na escola. Isso demonstra uma cumplicidade entre as crianças, que podem suspender o papel de responsáveis pelas crianças menores na visão das adultas, para protegerem as menores de situações que seus pais não concordariam. Nessas situações, verificamos relações de maior horizontalidade em que “a identificação como crianças prevalece em contraposição àquela do mundo dos adultos” (Lara, 2016, p. 116).

Outra dimensão que percebemos na relação entre Manuela e Mc Falcão é o prestígio que a menina tinha com o primo, já que MC Falcão não só a escutava, como respeitava suas falas, não se importando em ser caçoado por José de que Manuela era sua “mamãezinha”. Nesse episódio, o menino respondeu ao colega de sala: “eu tenho alguém e você que não tem ninguém (mostrando o dedo do meio)” (Diário de campo, novembro de 2022). Após essa ação, o menino foi interrompido pela professora de continuar respondendo à provocação do colega, sob a justificativa de que eles acabariam brigando fisicamente. Pela maneira como MC Falcão retratava a prima, escutava-a e não se importava com zoações de outras crianças de sua relação com ela, observamos que a menina era respeitada pelo primo, de uma forma que ele não manifestava em relação a nenhuma outra criança do grupo ou as adultas dentro da escola.

Em outro episódio no recreio, a menina deixou de brincar e passou a procurar o primo porque tinha encontrado seu chinelo na quadra. Manuela, ao perceber que MC Falcão estaria descalço e estava frio, perguntou para mim e as outras crianças se tínhamos visto seu primo. Nas palavras dela: “ele vai pegar “friagem” descalço e vai dar trabalho em casa” (Diário de campo, junho de 2022). Nesse dia, a menina não encontrou MC Falcão durante o recreio entregando para Heloísa, professora do primo, seus chinelos. Nesse diálogo, verificamos a aprendizagem do cuidado pela menina ao utilizar o termo friagem para se referir ao fato de o primo estar descalço pisando no chão frio. Possivelmente, nas relações de cuidado em casa, a menina aprendera que “friagem” era algo “perigoso” e utilizava esse saber para se orientar ao cuidar do primo na instituição.

Numa conversa informal no recreio com Manuela, ela relatou que cuidava do primo porque, além de serem parentes, o menino era mais novo e estava no 1º ano. Como ele ainda não conhecia a escola direito, ela se preocupava com ele, não vendo problema em ajudá-lo quando precisasse. Embora afirmasse não se importar em cuidar do primo na escola, ela disse que ficava cansada em algumas situações por ter que “passar o olho” nele porque MC Falcão “dava muito trabalho, mais que o irmão (Leonardo)” (Diário de campo, novembro de 2022). Essa experiência, mesmo que indique uma relação de confiança, prestígio, afeto e também poder em relação ao primo, não deixa de ser um fardo (Weisner; Gallimore, 1977; Colonna, 2012; Lara, 2022). Assim como as experiências das outras meninas mais velhas que tratamos nesta parte do capítulo, cuidar dos parentes menores na escola, preocupando-se com o seu bem-estar ou na proteção que exerciam ao tentar ocultar comportamentos das crianças considerados inadequados de modo a evitar possíveis punições, acaba fazendo com que essas meninas assumam os perigos desse cuidado.

Destacamos que Manuela se direciona para cuidar do primo não só porque são parentes, mas também pelo fato de ele ser recém-chegado na escola, sendo muito novo, se comparado a ela. Justino (2022), fundamentado em Carsten (2014), argumenta que, nos estudos sobre parentesco, a dimensão temporal é relevante para compreender como as relações de parentesco esfriam e se intensificam ao longo da vida. De acordo com o autor, as crianças “estão em uma posição social ideal para a elaboração de múltiplas relações de parentesco que, justamente, “espessam-se” e “diluem-se” ao longo da vida” (Justino, 2022, p. 247). É interessante pensar que a proximidade das irmãs e primas mais velhas com seus parentes menores analisadas nesta subseção pode não ocorrer na mesma intensidade na medida em que os menores crescem, deixando de ser novatos e “inexperientes” dentro da escola. Isso abre um leque de análise para compreender como as relações de cuidado entre as crianças se dão ao longo do tempo, em que

as demandas de cuidado vão se modificando, já que o parentesco não é uma categoria fixa, podendo essas relações até serem abandonadas durante a vida.

O reconhecimento, a preocupação e a ação de Manuela foram fundamentais quando MC Falcão passou mal e acabou sujando as roupas de cocô durante a aula, tendo sido a menina que insistiu para que alguém desse banho no primo no momento do recreio:

MC Falcão foi ao banheiro e, quando entrou na sala, todos sentiram um cheiro forte de cocô. MC disse: “que fedor, alguém cagou, quem foi?” Heloísa percebeu que era MC Falcão. A professora ligou o ventilador e disse às crianças que já estava quase na hora do recreio, que o cheiro iria passar. Foi até o menino e perguntou o que aconteceu. Ao ver que o banco estava todo sujo, levou as mãos à boca e disse bem baixinho para que as crianças não ouvissem: “o que eu vou fazer?” Ao perceber que o menino e a professora precisavam de ajuda, levantei e falei que iria até a coordenação. Na coordenação todas as mesas estavam ocupadas e as coordenadoras atendiam pais, na porta tinha uma pequena fila com duas crianças. Expliquei à Lílian o que tinha ocorrido e a coordenadora disse que iriam resolver, que dariam banho no menino, trocariam suas roupas. No entanto, precisariam esperar porque a sala da coordenação estava muito cheia. Passei o recado para Heloísa, que pediu ao menino para esperar que logo alguém o ajudaria. O sinal bateu e ninguém tinha ido ainda dar banho em MC Falcão. O menino saiu da sala, indo em direção ao banheiro e ficou em pé ao lado esquerdo da porta do banheiro, de cabeça baixa. Tereza (coordenadora) viu o menino em pé e disse: “você está de castigo?” O menino permaneceu de cabeça baixa e não respondeu, a coordenadora continuou: “se está aí esperando, é porque fez coisa errada, você não muda né?” O menino continuou em silêncio e em nenhum momento olhou para a coordenadora, continuando de cabeça baixa. Tereza saiu e o deixou sozinho. Após alguns minutos, sua prima Manuela o viu naquela mesma posição e perguntou: “o que aconteceu? Você está bem?” MC Falcão respondeu que passou mal e fez cocô na calça e que estava com a calça toda suja, mostrando a prima o que tinha acontecido. Manuela pegou nas mãos do menino e disse: “vamos ir na Lílian e mostrar para ela”. O menino se recusou a sair: “NÃO, não vou sair daqui”. Manuela: “eu vou trazer ela aqui para te olhar”. A menina saiu correndo atrás de Lílian e a trouxe pela mão para ver o primo. Lílian escutou a menina e viu a situação de MC Falcão, solicitou que Deia (faxineira) desse banho no menino. Deia pediu uma toalha e entrou com o menino no banheiro. Às 9h46, após 16 minutos do fim do recreio, MC Falcão voltou para a sala com outra roupa e com as roupas sujas em uma sacola, sorrindo para Heloísa e dizendo que estava melhor. (Diário de campo, abril de 2022).

Esse episódio é muito emblemático de como não só as adultas, mas também as crianças assumem diferentes ações e atitudes de cuidado. No primeiro momento, observamos que Heloísa, percebendo a situação, decidiu não falar para a turma o que acontecera com MC Falcão, muito pelo contrário, ela tentou dispersar o cheiro ligando o ventilador e lembrando as crianças de que o recreio estava próximo, ou seja, logo aquela sensação desagradável passaria. Sua atitude mostra o cuidado como *gentleness*, isto é, “um gesto ou uma forma de agir (ou de não agir) ajustados ou afinados às necessidades do destinatário, que podem ser inclusive

marcados pela distância ou desapego” (Molinier, 2012, p. 32). Isso porque a professora “fingiu” que nada tinha acontecido e tentou dispersar as crianças da sensação. Essa atitude deu certo, já que a turma continuou na aula como se nada tivesse acontecido. Nossa hipótese é que a professora agiu dessa forma porque pensou em evitar possíveis constrangimentos ao menino. Na medida em que ela disfarçou o que acontecera, eu também tentei cuidar ao ir até a coordenação verificar quem poderia ajudar a criança, sem também deixar explícito para a turmas as minhas ações.

Por outro lado, Tereza (coordenadora) mobilizou concepções e formas de lidar com MC Falcão preestabelecidas na ideia de que o menino só poderia estar em pé e de cabeça baixa porque deveria ter feito algo errado, visto que a criança era tida como bagunceira. Tereza não perguntou ao menino o que acontecera. Sua primeira frase foi “*você está de castigo?*”, não reconhecendo, no seu silêncio, constrangimento e, na sua postura cabisbaixa, uma necessidade de cuidado, mas interpretando que ele estava de castigo. Como discutimos na subseção 6.1.3, os meninos podem receber menos cuidado e atenção na escola, se comparados às meninas (Silva; Luz, 2010). Essa situação se complexifica quando, assim como MC Falcão, trata-se de meninos pobres, pardos e negros (Cavalleiro, 2020). Somando isso ao fato de ele ser reconhecido como uma criança indisciplinada, verificamos que ele já inicia as relações de cuidado com as adultas em um déficit de paciência (Justino, 2022). Isso pode contribuir para que suas demandas não sejam reconhecidas e escutadas, se comparadas às crianças tidas como “boazinhas”, “quietinhas” ou até mesmo aquelas que escondem melhor das adultas as desavenças que criam, o que não era o caso do menino.

É Manuela, uma criança, uma menina, sua prima de onze anos de idade, e não a coordenadora, que pergunta: “*o que aconteceu? Você está bem?*” É para ela que MC Falcão se abre, levanta a cabeça, olha nos olhos, mostra a parte de trás do short suja e explica o que ocorrera. Mais uma vez, identificamos que as crianças avaliam os riscos e as preferências nas relações de cuidado, fazendo opções para quem expressam ou não suas demandas. Na ação e atitude de Manuela, verificamos que ela se orienta porque reconhece ali uma necessidade, o sofrimento do primo. É uma criança que, diferentemente da profissional, que deveria, *a priori*, ser a responsável pelas crianças dentro da instituição, que se importa, pergunta, demonstra solidariedade, não só indo pedir a ajuda, como traz LÍlian (coordenadora) pelas mãos para ajudar o primo. Desse modo, essa cena revela o argumento que temos desenvolvido nesta tese sobre a capacidade de as crianças cuidarem de si e dos outros nos ambientes em que vivem.

Observamos ainda que é incorreto partirmos da premissa de que todas as adultas na escola, especialmente as professoras, cuidam da mesma forma e na mesma intensidade, além

da noção de que elas são as únicas a cuidarem ou tidas pelas crianças como os sujeitos mais importantes para oferecer cuidados. Muito pelo contrário, analisamos, nesse excerto, que se, em alguns casos, há ausência de empatia nas adultas, ela pode aparecer na relação entre as próprias crianças, sobretudo, aquelas que têm um vínculo de amizade ou parentesco.

Desse modo, compreendemos, nesta parte do capítulo, que essas meninas, ao cuidarem de suas(seus) irmãs(os) e primas(os), realizam um processo ativo de produção de conhecimentos e disposição corporal, fazendo interpretações e aguçando seus sentidos (Morano; Szulc, 2023). Se as ações de cuidado dessas meninas podem gerar para elas um fardo e tensões ao assumirem responsabilidades pelas(os) irmãs(os) e primas(os), sendo inclusive cobradas na escola por isso, são também capazes de produzir laços de amor, ajuda, empatia, reciprocidade, em que cuidar e receber cuidados vão se mostrando inseparáveis nas experiências dessas crianças.

6.2 As relações de cuidado nas casas das crianças

Nesta tese, temos argumentado que as crianças não só recebem cuidados, mas são sujeitos capazes de cuidar, inclusive de se envolver em relações recíprocas de cuidado. Desse modo, entendemos que o cuidado que meninas e meninos da periferia realizam não devem ser vistos como uma “falha moral” de suas famílias, em específico, de suas mães, nem como um só “produto” da vulnerabilidade social e pobreza dos contextos de desigualdade e diversidade em que vivem (Landeira; Zuker; Llobet, 2023). Partindo dessa noção, estivemos abertas a compreender, sob o ponto de vista das crianças, as suas experiências e sentidos do cuidado. Nessa direção, apesar de não ser o foco central desta tese, ao escutar e participar com/entre as crianças do seu cotidiano escolar, percebemos a centralidade que as relações de cuidado assumiam no ambiente doméstico, já que as crianças mostravam que era nas suas casas e na rua que aprendiam a cuidar e eram cuidadas por seus familiares e vizinhos.

Diante desse quadro, nesta segunda e última parte do capítulo, discutimos as relações de cuidado nas casas das crianças, a partir dos seus desenhos, entrevistas, conversas informais e observações, tendo como objetivo analisar como meninas e meninos, mesmo com pouca idade, realizavam tarefas domésticas e cuidavam de suas mães, avós, de outras(os) irmãs(os), sobrinhas(os) e animais de estimação. Ao ressaltar os sentidos e as experiências de cuidar dessas crianças, não pretendemos diminuir a importância das adultas nesses contextos. Contudo, como o foco deste capítulo é compreender a perspectiva das crianças sobre o cuidado, focamos em suas ações de cuidar. Ressaltamos que, como não acompanhamos as crianças em suas casas,

estando a observação restrita ao ambiente escolar, as análises desta parte final do capítulo partem das narrativas orais e visuais das crianças sobre o cuidado no ambiente doméstico e na comunidade, reconhecendo que elas têm capacidade de narrar suas experiências do cotidiano.

6.2.1 “*Eu tenho obrigações na minha casa*”: tarefas domésticas e cuidado de animais

Neste tópico, abordamos as tarefas domésticas e o cuidado de animais, descritos pelas crianças como ações de cuidado que elas realizavam em suas casas. Nessa direção, embora a maior parte das meninas e meninos do grupo tenham relatado, em suas rotinas, a realização de tarefas domésticas, as palavras que utilizaram para nomear esse trabalho eram diferentes. Enquanto os meninos utilizaram a palavra *ajuda*, as meninas usaram: *obrigação* e *responsabilidade*. A forma como nomeiam essas ações dão indícios de como as tarefas domésticas eram percebidas no seu cotidiano.

Isabel: Eu fiquei em casa [na pandemia], eu fiz atividade. Porque as escolas estavam fechadas, mas do mesmo jeito eu fazia para casa, porque eu gosto. Aí foi lá, eu ajudei minha mãe a arrumar casa, porque é minha obrigação ajudar ela, eu lavo vasilha. Ela faz minha unha. Todo dia ela molha a casa. Eu arrumo uns trem, eu e minha irmã [Inácia]... Aí depois nós joga água. (Conversas no momento dos desenhos).

Iolanda: Minha responsabilidade é arrumar o meu quarto. E é muito chato, porque demora até de noite. (Conversas no momento dos desenhos).

Laura: A minha responsabilidade é varrer a casa. Arrumar as camas. Eu arrumo a cama de lá do meu quarto, não é responsabilidade minha o da minha irmã, porque são minhas irmãs que cuida dessa responsabilidade. Mas a Ester vive naquele quarto desarrumado. Aí, quando ela quer, ela arruma, quando ela quer. Aí eu arrumo o quarto da minha mãe, varrer lá, passar pano, lavar os pratos. Ó, fazer comida é responsabilidade da minha mãe. Eu arrumo o sofá. Eu não cuido de animais porque meu nariz é alérgico. (Conversas no momento dos desenhos).

Bruna: Eu tenho obrigações na minha casa. Eu arrumo casa, no meu quarto só a metade, porque a outra é da minha irmã. Limpo o corredor e arrumo a cama da minha mãe quando ela está trabalhando. (Diário de campo, maio de 2022).

Sonic: Eu desenhei, dormi, ajudei minha mãe, eu vi televisão, mexi no celular e só.

Rubia: E como é que você ajudava tua mãe?

Sonic: Eu varri casa. Lavei o banheiro e lavei as vasilhas e também... e eu fui no campo. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Marcelo: Eu ajudei minha mãe, ajudei a lavar vasilha, ajudei ela a lavar o banheiro, cuidei do meu cachorro. Eu arrumo cama, lavo o banheiro, passeio com o meu cachorro, só isso.

Rubia: Ah...entendi. E você faz isso todos os dias?

Marcelo: Sim. Todos. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Flash: Eu ajudo em casa, jogo o lixo fora e varro. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Os estudos feministas sobre o cuidado como trabalho reprodutivo e não remunerado indicam que as meninas realizam mais trabalhos domésticos que os meninos, na maioria dos países. Uma das explicações para esse fenômeno é o fato de que este é um trabalho que historicamente é realizado por mulheres e grupos subalternizados, sendo, inclusive, associado a uma “disposição” e a uma “natureza” feminina (Hirata, 2010, Guimarães; Hirata; Sugita, 2012; Dumont-Pena, 2015), além do fato de que as mulheres passam anos sendo socializadas e treinadas diariamente para realizar o trabalho reprodutivo, tido como “natural” e que supostamente constituiria a “feminilidade”. Logo, mães, tias, avós ensinam cotidianamente suas filhas, netas e sobrinhas o seu “papel” (Federici, 2019).

Numa pesquisa nacional com crianças argentinas que realizavam tarefas domésticas, Rausky e Peiro (2023) demonstram que, desde novas, as meninas realizam mais tarefas domésticas que os meninos. No entanto, essa diferença cresce na medida que meninas e meninos se tornam adolescentes, acentuando-se quando se tornam adultas e adultos, ou seja, as mulheres chegam a trabalhar quase duas vezes mais que os homens. Embora as autoras argumentem que é na infância, na faixa-etária entre 5 a 13 anos, que existe menor diferença na realização de tarefas domésticas entre meninas e meninos, quando analisaram os dados com base na classe social das crianças, perceberam que, nas classes populares, mesmo que as meninas continuem realizando mais tarefas domésticas que os meninos, ambos dedicam mais horas semanais a essas atividades, se comparados às crianças de classe média e alta. Ou seja, nas classes populares, as crianças participam mais na realização de tarefas domésticas, com mais intensidade e maiores disparidades de gênero do que as outras classes sociais (Rausky; Peiro, 2023).

No contexto brasileiro, na pesquisa realizada por nós, em 2020, com crianças da Grande Belo Horizonte, durante a pandemia de covid-19, identificamos que as meninas realizavam mais trabalhos domésticos do que os meninos. Elas ajudavam seus familiares cerca de 11 pontos percentuais a mais que os meninos. Ao incluir o marcador de raça, verificamos que as meninas pretas realizavam 10 pontos percentuais a mais de atividades domésticas, se comparadas às meninas brancas (Silva, I. *et al.*, 2022b).

Nessa pesquisa, quando elas narravam suas experiências durante a pandemia, verificou-se que a realização dessas tarefas poderia ter uma conotação negativa, o que coincide com a percepção que Iolanda expressa ao dizer que passava o dia inteiro arrumando o seu quarto: “é

muito chato, porque demora até de noite”. Ao mesmo tempo, também descrevem essas ações como uma oportunidade de aprender coisas novas, de compartilhar momentos com suas famílias, no sentido de companhia, tendo uma conotação positiva.

Laura: Esse tempo [que fiquei em casa durante o fechamento da escola] eu fiz muitas coisas, minha mãe está me ensinando a cozinhar e fazer café.

Rubia: O que que você achou disso?

Laura: Eu achei legal.

Rubia: Por quê?

Laura: É porque é muito legal passar um tempo com a minha mãe. E mais ou menos minha mãe me ensinou a fazer bolo. Eu fico olhando a minha mãe fazendo bolo, fico sozinha olhando. Ela faz uma calda de chocolate, aí ela me dá, ela me dá a panela. Para eu poder treinar um pouco, sem chocolate. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Luna: E lá em casa é assim.

Rubia: Assim como?

Luna: Eu descasco alho. Meu irmão descasca a cebola e a outra irmã... Eu faço a comida só o ovo e o outros faz a comida.

Rubia: É? Seus outros irmãos?

Luna: É...Faz a comida, eu faço só ovo, fogo não. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Diferentes pesquisas que acompanharam o cuidado realizado pelas crianças expõem que, conquanto elas percebam essas atividades como muito cansativas, que tomam o tempo para o lazer, especialmente aquelas com base nos debates feministas de que essas tarefas são, na realidade, trabalho de cuidado não remunerado e constituem-se numa fonte de opressão e desigualdade na relação entre meninos e meninas, consideramos que não podemos perder de vista a agência das crianças no desenvolvimento dessas tarefas (Colonna, 2012; Hernández, 2019; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Morano; Szulc, 2023). Por exemplo, na narrativa de Luna acima, percebemos que, na sua casa, essas atividades eram realizadas de maneira coletiva entre os irmãos, sendo um momento de troca de saberes e aprendizagens sobre o cuidado. Durante a entrevista, a menina relatou ainda a felicidade em aprender a cozinhar com seus irmãos.

Embora, dentro do grupo, a maioria das crianças tenha retratado ajudas e/ou responsabilidades com as tarefas domésticas em casa, o relato de Pedro sobre suas tarefas no cotidiano destoou do restante das crianças. Após Luna contar sobre a divisão das tarefas em casa com os irmãos, como descrevemos acima, Pedro disse:

Pedro: E na minha [casa] eu não faço isso [se referindo a fazer comida]. Quem faz é minha mãe.

Rubia: É? Você ajuda em alguma coisa lá?

Pedro: Cuido do meu videogame, cuido do meu celular e do meu cachorro.

Rubia: Cê tem celular?

Pedro: Tenho. Eu tenho dois. Você quer que eu te dou um?

Mariana: Quero. Eu não tenho nenhum.

Pedro: Mas você não sabe minha senha.

Mariana: Eu sei sua senha, sabia? Eu já sei todas as senhas. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

O menino retoma essa relação entre cuidar de produtos eletrônicos, como celular e videogame, durante as entrevistas, ao sugerir que sua mãe e as adultas da escola para cuidarem bem dele deveriam não só dar uma boa alimentação e brincar, como também “deixar jogar videogame... deixar mexer no celular” (Entrevista em grupo, 2022).

Observamos, que, mesmo dentro de um contexto periférico como o Jardim Felicidade, as famílias têm diferenças ao considerar as ações e responsabilidades de cada criança. Além disso, dentro de uma mesma unidade doméstica, há crianças que trabalham e outras que não, sendo que as tarefas distribuídas ou permitidas entre as crianças dependem de uma combinação de fatores, o que nos leva a pensar que existe uma complexa teia de critérios sociais e morais que influenciam o que é aceitável, em que pesam gênero e idade (Hernández, 2019; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021).

Outro ponto interessante é que as crianças descreveram que, apesar de estarem aprendendo a fazer comida e a usar facas, não têm total liberdade na cozinha, como exposto por Luna: “eu faço só ovo, fogo não”. Sendo o uso do fogão perigoso, já que envolve fogo, fica sob responsabilidade das(os) irmãs(os) mais velhas e as mães fazerem a maior parte da comida:

Eduardo: Eu mexo com faca, só que eu não encosto no fogão. Eu mexo.

Rubia: E o que você faz lá na sua casa quando você mexe com faca?

Eduardo: Eu tomo cuidado para não cortar minha mão assim oh. Eu cozinho.

Rubia: E quem te ensinou isso?

Eduardo: Minha mãe (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Ao escutar as experiências das crianças, percebemos que elas corroboram a noção de que, em determinados grupos sociais, como as crianças das classes populares que moram em contextos periféricos, as crianças têm liberdade de manusear objetos que famílias de classe média considerariam como perigosos, como facas, por exemplo (Leavy; Szulc, 2021).

Nesse conjunto de tarefas que envolvem o cuidado em suas casas, chamou atenção ainda o cuidado dos animais de estimação da família nos desenhos de algumas crianças. Rafael, Iolanda, Marcelo, Pedro e Pipa descreveram que cuidavam de gatos e cachorros e, além de alimentá-los, brincavam com eles e vigiavam para que não saíssem na rua ou se machucassem:

Rafael: Eu cuido do meu gato e do meu irmão.

Rubia: E como é que você cuida do seu gato?

Rafael: Eu não posso deixar ele sair na rua. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Iolanda: Eu cuido da minha gata, dou ração, olho para ela não comer plástico, a minha gata mastigou isso aqui que é o plástico, ela mastiga plástico. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Marcelo: Eu cuido do meu cachorro, passei com ele. Aí depois eu fui, cheguei em casa, deixei meu cachorro solto para eu brincar um pouquinho com ele. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Rubia: Pedro, você disse que cuidava do seu cachorro. Como você faz isso?
 Pedro: Eu brinco com ele. Ele pula em mim, eu seguro a patinha dele, eu dou comida, eu brinco de pique esconde com ele. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Pipa: Eu cuido do meu cachorro.

Rubia: É? Qual o nome dele?

Pipa: É Bela. Eu dou ração para ela. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

O estudo desenvolvido no Reino Unido, por Muldoon, Williams e Lawrence (2014), sobre as práticas de cuidado de crianças de 7 a 13 anos de idade com os animais de estimação da família, expõe que as crianças raramente expressam vocabulários de cuidado quando falam de outras crianças, pais, irmãos, amigos, parentes ou professores. Entretanto, ao se tratar dos animais de estimação, esse vocabulário aparece. Problematicamos essa afirmação, visto que esta tese e as outras pesquisas que partem da experiência das crianças no Sul do Globo mostram que as crianças exercem práticas de cuidado em suas casas, na rua, bem como nas instituições que frequentam, sendo uma dessas a escola (Fernandes, 2011; Colonna, 2012; Hunleth, 2017; Hernández, 2019; Lara, 2016; 2022; Leavy; Szulc; 2021; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Landeira; Zuker; Llobet, 2023; Morano; Szulc, 2023).

Mesmo pesquisas que buscaram compreender a perspectiva das crianças sobre as relações de cuidado remunerado ou não em países do Norte Global, como Suécia, República Tcheca e Reino Unido, conseguiram identificar que as crianças reconhecem diferentes sujeitos como seus cuidadores, para além dos pais, como: irmãos, babás, *au pairs*³⁵, avós e seus próprios pares (Bauer, 2016; Eldén, 2016; Souralová, 2017; Eldén; Anving, 2019). Consideramos que nas experiências das crianças da classe média e alta em diferentes localidades do globo, especialmente no Norte Global, que têm uma tendência a analisar o cuidado realizado pelas crianças como algo prejudicial (Becker, 2007; Joseph *et al.*, 2019), os animais de estimação podem ser a única oportunidade de as crianças se tornarem cuidadoras e não apenas receptoras

³⁵*Au pairs* são geralmente mulheres que imigram para países da Europa ou América do Norte para trabalharem cuidando de crianças das famílias nas quais elas passam a morar. Sobre o trabalho de cuidado que essas mulheres desempenham e a perspectiva das crianças, ver Eldén e Anving (2019).

de cuidados, já que cuidar de animais não é visto como uma falha moral das famílias, muito pelo contrário, é incentivado.

Este não é o caso das crianças desse grupo que vive na periferia de Belo Horizonte, já que, além de exercerem tarefas domésticas, cuidarem de outras crianças e adultas, como analisamos nos próximos subtópicos, algumas delas também cuidavam dos seus animais. Nas ações narradas pelas crianças, percebemos, mais uma vez, que a brincadeira aparece como prática de cuidado. Isso é interessante porque, no estudo de Muldoon, Williams e Lawrence (2014), a brincadeira também é reconhecida pelas crianças como forma de cuidado dos animais, sendo vista como um papel de cuidado das crianças dentro das famílias. Segundo os autores, enquanto as adultas fazem distinção entre brincar e cuidar, as crianças não o fazem, sendo a brincadeira uma forma legítima de cuidado, que envolve dar amor e evitar o tédio do animal.

A centralidade da relação das crianças com os animais também foi observada na pesquisa com crianças da Grande BH durante a pandemia. Nesse trabalho, nosso grupo argumenta que, mesmo antes da pandemia, os animais contribuía para o alívio da solidão, estresse, ansiedade, gerando alegria e produzindo um senso de responsabilidade e cuidado na vida das crianças, que passam a ter nos animais de estimação uma companhia, construindo relações de amizade (Silva, I. *et al.*, 2022b). Esses dados revelam que é necessário aprofundamento nas relações entre cuidado, crianças e animais.

Nesta subseção, apresentamos que as crianças majoritariamente realizavam tarefas domésticas. Entretanto, meninas e meninos nomeavam essas tarefas de modo diferente, enquanto as meninas nomeavam como uma obrigação e responsabilidade, os meninos utilizavam a palavra ajuda. Consideramos que, nas relações de cuidado dentro do ambiente doméstico, com auxílio seja de suas mães, mas também dos irmãos, as crianças aprendem a cuidar, escutam orientações e identificam os limites das suas tarefas no dia a dia, como usar o fogo, facas ou cozinhar toda a comida da família sozinhos. Entendemos que, para analisar essas tarefas, é fundamental um duplo movimento, isto é, reconhecer os debates feministas sobre o trabalho doméstico, mas também incorporar a agência das crianças nas análises.

6.2.2 “Essa aqui é a minha sobrinha. Eu cuido dela e ela também cuida de mim”: crianças que cuidam de outras crianças

Os estudos sobre o cuidado dentro da família focam, sobretudo, nos cuidados parentais, apesar de estes não serem a norma ou a forma significativa de cuidados em diversas sociedades

(Weisner; Gallimore, 1977). Mesmo dentro da literatura feminista, as crianças permanecem em grande parte dos trabalhos apenas como destinatárias de ações de cuidados, o que representa uma visão hegemônica de ver as crianças como objeto das práticas das adultas (Eldén, 2016; Plural, 2019; Landeira; Zuker; Llobet, 2023). Tendo em vista essa forma com que os trabalhos focam as relações de cuidado no ambiente doméstico, fizemos a opção por focar, nesta parte do capítulo, nos cuidados que as crianças recebiam de outras crianças, bem como nos cuidados que elas próprias realizavam, buscando evidenciar o seu papel ativo na sustentabilidade da vida em seus cotidianos. Isso não diminuiu a importância dos seus pais, sobretudo mães e avós, em seus cuidados.

Os estudos sobre as famílias nas periferias urbanas brasileiras mostram que a responsabilidade pelo cuidado das crianças é feita em circulação, em configurações familiares estendidas, em que as crianças podem ser cuidadas por diferentes sujeitos (Fonseca, 2019). Nesse contexto, os cuidados das crianças são realizados não apenas por mulheres adultas, como tias, madrinhas, avós e mães, como também pelas próprias crianças. Esses cuidados podem envolver a realização de tarefas domésticas, como discutimos no subtópico anterior, como também a prática de cuidar de crianças, sejam irmãs(os), sobrinhas(os), primas(os) ou vizinhas(os), ao passo que as crianças recebem esses cuidados desses sujeitos, como também oferecem cuidados. Cuidar de crianças é uma prática bem mais complexa do que realizar tarefas domésticas, já que não envolve apenas fazer coisas, mas relações em que as crianças não só negociam identidades (Colonna, 2012), como também precisam lidar com as dimensões positivas dessa ação, como “olhar, vigiar, dar carinho, alimentar, assim como as negativas, relativas a tarefas desagradáveis, coercitivas ou sujas; limpar, brigar, controlar” (Fernandes, 2021, p. 3).

Como analisamos no subtópico sobre o parentesco nas relações de cuidado dentro da escola, o parentesco, a faixa-etária e o gênero são marcadores relevantes que mobilizam as crianças a cuidarem umas das outras, sendo que muitas vezes as crianças mais velhas se responsabilizam pelas mais novas em contextos periféricos (Fernandes, 2011; 2022; Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022; Zuker; Fatysass; Llobet, 2021; Morano; Szulc, 2023). Nessa direção, as crianças contam dos cuidados recebidos pelas(os) irmãs(os):

Marcelo: Elas dão almoço, ajuda nós fazer os para a casa, fazer atividade, dar lanche, arrumar a casa. Elas me deixam brincar, soltar pipa na rua. (Entrevista em grupo, 2022).

Skye: Ele me acorda para vir à escola e você lembra quando você [encontrou] ele aqui?

Rubia: Aham, lá na porta né?

Skye: Aí ele que me leva para a escola até hoje. (Entrevista em grupo, 2022).

Luna: Eu vou fazer a minha irmã [Angelina] que cuida de eu, pôs eu na cama. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Essas relações com os irmãos são tão presentes nos relatos que Rafael, questionando Flash se ele não iria desenhar a sua mãe e o pai como pessoas que cuidavam dele no seu dia a dia, tem como resposta incisiva:

Rubia: Quem que você desenhou?

Flash: É meu irmão. Eu tenho dois. Dois irmãos, duas irmãs, três sobrinhos.

Rafael: E sua mãe e seu pai? Cê não vai fazer não?

Flash: É MEU IRMÃO GUSTAVO É QUE CUIDA DE MIM. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Além dos irmãos, Isabel descreve que a sua prima de nove anos de idade passaria a olhar ela e a irmã Inácia, após a sua mãe não ter condições financeiras de continuar pagando a babá durante a pandemia.

Isabel: O meu pai fica com a gente quando ele está de folga. E aí vai lá, tem uma babá que ela olhava a gente; eu gostava muito dela. Mas só que ela aumentou muito o preço para a minha mãe, aí a gente está ficando com outra pessoa. Que ela é nossa prima e a outra prima nossa. Que é uma prima pequena que tem 9 anos, igual a Inácia, a minha irmã.

Rubia: Ela fica lá com vocês?

Isabel: Aí tem uma prima adulta, só que a gente vai chamar ela de tia.

Rubia: Aí, tem uma prima adulta e a prima de 9 anos?

Isabel: Minha mãe trabalha... Aí a gente fica com a nossa prima.

Rubia: Você sabe a idade dela [da prima adulta]? Quantos anos?

Isabel: 9.

Rubia: E a outra [a prima adulta]?

Isabel: A outra? Que vai, que eu falei que ia ficar, nós íamos chamar ela de tia. Ela eu não sei quantos anos ela tem. (Conversas no momento dos desenhos).

A experiência de cuidado da menina com a babá e, posteriormente a prima, chama atenção para o modelo de delegação dos cuidados que as mulheres que trabalham fora de casa precisam organizar para manter a sustentabilidade da vida (Dumont-Pena; Silva, 2018; Fernandes, 2021). Elas contratam babás, faxineiras e/ou empregadas domésticas para substituírem o “seu” trabalho no espaço doméstico e, como um efeito dominó, as babás também precisam delegar os cuidados dos seus filhos para outras pessoas, seja por meio do trabalho de cuidado pago ou não remunerado, delegado aos outros membros da família, sobretudo mulheres (Dumont-Pena; Silva, 2018). No relato de Isabel, também verificamos que, na impossibilidade de pagar alguém para olhar suas filhas, a mãe aciona a família, tendo as primas como opções

de cuidadoras, mesmo uma delas tendo a mesma idade de sua irmã Inácia (nove anos de idade), prática que não é incomum na periferia (Fernandes, 2020).

Pesquisas que ouviram mulheres adultas moradoras de periferias sobre o trabalho de cuidado que realizaram durante a infância indicam que elas podem significar essa experiência como um “trabalho-castigo”. Ao serem responsabilizadas por diferentes tarefas domésticas e de cuidado dos irmãos mais novos, sentiam-se sobrecarregadas por esse trabalho, não sobrando tempo para brincadeira ou, nas palavras dela, “isso stressou um pouco minha infância, porque praticamente não tive infância” (Dumont-Pena; Silva, 2018, p. 53). Embora esses trabalhos não pesquisem especificamente crianças, ao ouvir as histórias de vida das mulheres, complexificam-se as relações de cuidado, pois indicam que esse trabalho pode ser compreendido não como colaboração entre os membros da família, mas como um “trabalho-castigo”, e, em alguns casos, expostas a violências, como abordado na pesquisa de Dumont-Pena e Silva (2018). Isso fortalece o alerta para que as práticas e as relações de cuidado assumidas pelas crianças no âmbito doméstico e público precisam ser debatidas no campo da política pública e seus efeitos considerados.

Uma das formas de cuidar relatadas pelas crianças no âmbito doméstico são as brincadeiras: “eu coloco desenho para ele [irmão], brinco com ele” (Rafael, Conversas no momento dos desenhos, 2022); “eu cuido da minha prima. [...] Eh...eu brinco com ela, faço umas brincadeiras legais para ela” (Marcelo, Conversas no momento dos desenhos, 2022). Isso é um fator interessante, porque o fato de serem crianças que cuidam de outras crianças, tanto as que cuidam quanto as que recebem os cuidados, têm a garantia de terem um parceiro para brincar no cotidiano (Colonna, 2012). Além de reforçar que a brincadeira é, para essas crianças, uma experiência de cuidado.

Outra ação de cuidado realizada pelas crianças é alimentação, como descrito por Sonic, MC e Laura:

Sonic: Eu cuido do meu irmão. Dou mamadeira a ele.

Rubia: É? Dá mamadeira?

Sonic: Uhum. Faço comida para ele. Papinha. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

MC: Eu cuido da filha da minha tia, ela chama Mônica, minha prima.

Rubia: Ah...e você cuida dela?

MC: É.

Rubia: Como é que você cuida dela?

MC: Eu cuido assim... Eu desenhei eu dando o lanche para ela. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

No entanto, crianças menores também podem cuidar de crianças maiores, como é o caso de Laura (seis anos de idade), que relatou que a sua sobrinha Rebeca (cinco anos de idade) também cuidava dela quando lhe dava comida na boca, bem como Luna (seis anos de idade), que, além de receber os cuidados dos irmãos mais velhos, também cuidava deles.

Laura: Essa aqui é a minha sobrinha [Renata]. Eu cuido dela e ela também cuida de mim. Tipo, ela me dá almoço... Ela pega a colher dela e fica colocando na minha boca... (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Luna: Eu cuido também da minha irmã, da minha outra irmã. Meu irmão e meu irmão.

Rubia: E como é que você cuida deles?

Luna: Hum.... Ponho eles para dormir, depois brincar um pouquinho e dormir de novo. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Essas narrativas mostram como as relações de cuidado entre as crianças não têm posições sempre cristalizadas, ou seja, serão sempre os mais velhos que cuidarão dos mais novos (Lara, 2022). Embora o parentesco e a faixa-etária sejam marcadores que convocam as crianças a realizarem ações de cuidado, o que elas contam é que, na medida em que aprendem a cuidar, com seus irmãos mais velhos e pais, especialmente as mães, elas também são capazes de oferecer cuidados a esses sujeitos. Essas posições podem se alternar, reforçando que existe entre as crianças uma interdependência negociada, isto é, uma “flexibilidade da divisão das tarefas de acordo com as circunstâncias e com as exigências tanto da família no seu conjunto quanto de cada um dos seus membros” (Collona, 2012, p. 264).

Outro exemplo interessante de cuidado entre irmãos era entre MC Falcão e Leonardo.

MC Falcão contou que o pai deixava a chave de casa escondida para que ele e o irmão entrassem em casa após a escola integrada. Ao chegarem em casa, tomavam banho e ficavam esperando o pai chegar do trabalho após buscar o irmão na creche. O menino contou ainda que a mãe que só estava em casa à noite, por conta do trabalho, costumava deixar dinheiro para que eles comprassem alguma coisa para comer na rua. Quando sobrava algum troco, compravam sorvete. No entanto, MC Falcão disse: “não posso ficar lá [na rua ou na casa do amigo Kaique] até tarde, porque é perigoso a rua à noite, temos que comprar, ir na casa do Kaique e voltar antes de escurecer, é “rapidão” às vezes”. (Diário de campo, abril de 2022).

Diferentes pesquisas já mostraram que, nas periferias urbanas, as crianças circulam nas ruas, com maior mobilidade e sem supervisão direta de uma adulta, como relatado pelos meninos (Fernandes, 2011; 2022; Colonna, 2012; Lara, 2016; 2022; Hernández, 2019). Na experiência deles, observamos como o trabalho dos pais, bem como a hora que termina a escola integrada (16h) impactava diretamente na organização dos seus cuidados. Isso porque não

tinham a companhia do pai e/ou da mãe ao irem embora da escola, bem como ficavam um período em casa sem a supervisão direta dos pais, pois ambos estavam trabalhando. Logo, a experiência dos irmãos de certa liberdade e ausência dos familiares no ambiente doméstico borra os limites do imaginário social do que seria adequado para as crianças nessa faixa-etária.

A outra face da liberdade vivenciada pelas crianças da periferia que circulam pelos espaços sem supervisão das adultas é serem vistas de maneira pejorativa como “precoces”, “soltas” e/ou “largadas”, o que pode gerar conversas não só pelo bairro, como também dentro das instituições que essas crianças frequentam (Fernandes, 2011; 2022). Para Fernandes (2011; 2022), é necessário compreender que essa liberdade das crianças produz mobilidades que não podem ser resumidas ao espaço geográfico, “mas diz respeito à forma como habitam o cotidiano a partir de uma agência produtora de cuidados” (Fernandes, 2022, p. 150). Desse modo, na rua, os meninos que vão embora sozinhos têm o próprio dinheiro para comprar comida, visitam a casa do amigo e esperam os pais chegarem, tendo noção de que estar na rua à noite pode ser perigoso. Esses meninos mostram que são capazes de se apropriarem do espaço, bem como de ter responsabilidades que geralmente são tidas como das adultas.

Além da experiência de MC Falcão, outra que se destacou dentro do ambiente doméstico foi a narrada por Laura com a sua sobrinha, Soraia (um ano de idade):

Laura: A Renata [sobrinha], eu falo, “vai sentar no sofá”, ela senta. Eu falo, “vai dormir, Soraia, vai dormir, Soraia”, ela não vai, fica chorando no quarto lá. Quando, eu vou lá, levo mamadeira e pronto. E ela toma. E toma água, toma o Mucilon dela. O Mucilon é um pozinho, tem que pôr leite morno.

Rubia: É? Me explica.

Laura: Misturar. Mas tem que chacoalhar ele assim, tem que pôr o dedo no biquinho, do trem [mamadeira]. Aí sacode, sacode, sacode, aí põe, põe a tampa da mamadeira. A Soraia já consegue [usar a mamadeira sozinha], ela ainda não consegue abrir. E ela, mais ou menos, fala, aí eu destampo para ela, abro o trem, aí ela toma.

Rubia: E ela segura sozinha ou você dá para ela?

Laura: Ela segura sozinha.

Rubia: E quando você falou que tem que colocar a mão assim na tampinha é por quê?

Laura: Porque a mãe dela me ensinou que tem que pôr na tampinha para poder chacoalhar.

Rubia: Ahhh. Você falou que, quando ela chora, o que que você faz?

Laura: Ó, a Soraia, ela não usa mais o peito. Se ela ainda usasse, se ela chorasse, eu ia ter que dá para ela, né? Mas ela não, não usa mais o peito. Aí, quando ela começa a chorar, quando ela não quer mais Mucilon, eu pego ela no colo e faço ela dormir. Fico andando por aí, vou lá para fora, coloco ela no berço. A Soraia ela é pesada, mas eu aguento segurar ela. Então, como eu falei, a Soraia, eu pego ela no colo, saio com ela, vai, depois eu volto com ela na cama, boto ela para dormir e, de vez em quando, eu deito com ela. Enquanto ela não quer vir no meu colo, eu deito com ela e ela dorme. (Entrevista em grupo, 2022).

As descrições do cuidado de Laura com Soraia mostram como a menina, embora nova, aprendeu, nas relações de cuidado vivenciadas em casa, a cuidar da sobrinha, por exemplo, quando faz o seu Mucilon, verifica a temperatura, mistura e oferece o alimento na mamadeira, carrega a sobrinha pelos braços, nina e a faz dormir e, em alguns casos, chega a se deitar com ela para que ela durma. Nas palavras da menina, observamos também que ela dá conta em alguma medida de interpretar aquilo que a sobrinha solicita, mesmo sem ter uma linguagem verbal totalmente desenvolvida, mostrando, além dessa competência, força ao dizer que, mesmo Soraia sendo pesada, ela conseguia carregá-la.

Com base nas experiências dessas crianças, entendemos que elas podem realizar ações de cuidado complexas e diversas, tendo rotinas em suas casas que envolvem responsabilidade com diferentes sujeitos, objetos e espaços, contribuindo com a manutenção da vida. Suas experiências desestabilizam a ideia hegemônica de que a infância é vulnerabilidade, marcada pela brincadeira, felicidade e totalmente dependente das ações das adultas. Pensar as relações de cuidado nesses termos auxilia na compreensão de que meninas e meninos também devem ser reconhecidas(os) por aquilo que fazem, identificando sua capacidade de agência, sem negligenciar os contextos de desigualdade e diversidade em que essa agência é produzida (Zuker; Fatysass; Llobet, 2021).

Embora encontremos, nessas experiências, solidariedade, empatia, senso de responsabilidade pelo outro, como descrevemos em outras partes desta tese, analisar o cuidado é se comprometer a entendê-lo para além de dimensões e sentimentos tidos como positivos, já que cuidar envolve conflitos, tensões, repulsas. Essa característica também está presente nos relatos das crianças em suas casas: “a gente briga às vezes, mas depois a gente começa a brincar. Eu abraço ela [irmã], ela me dá presente, eu dou presente pra ela, eu dou chinelo para ela” (Amanda, entrevista em grupo, 2022); “ele [irmão] levanta eu na cama e ele me coloca para dormir...e ele me bate também. Se eu faço bagunça, ele me bate (MC Falcão, entrevista em grupo, 2022). Esse conflito entre irmãos mais velhos e os mais novos nos seus cuidados também apareceu no caso relatado por Laura na sua relação com a bebê Soraia.

Laura: A Soraia é teimosa. Ela quebrou dois, ela quebrou três copos da minha mãe. Minha mãe acabou machucando. E aí a culpa é de quem? Minha.

Rubia: Por quê? O que que aconteceu?

Laura: A Soraia pôs a culpa em mim. Eu falei: “não”.

Rubia: E como é que você se sentiu?

Laura: Triste. E como eu sou tia, eu briguei com a Soraia, pus ela de castigo. (Entrevista em grupo, 2022).

Após a entrevista, perguntamos à Laura como a sobrinha, que era bebê, colocara a culpa nela. Segundo a menina, era justamente por ela ser bebê e estar sob seus cuidados que o que ela fazia de errado acabava “sobrando” para ela, mesmo quando ela dizia “não” e repreendia as ações de Soraia. Na nossa primeira interação com a mãe da menina, quando a conhecemos na reunião de pais em que apresentamos a pesquisa, a mulher nos disse que a sua filha iria contribuir muito com o estudo. Isso porque, além de se expressar muito bem, gostava de falar, ajudava em casa, sendo muito responsável mesmo com pouca idade. Nas palavras dela: “ela é quase uma adulta”. A descrição da mãe de Laura nos ajuda a lançar luz sobre como as crianças ao cuidar de outras crianças ganham “moral” com os pais (Fernandes, 2011; 2022), tendo uma diferenciação positiva em relação às outras crianças da família. Além disso, constroem saberes, como os de Laura, que não só permitem realizar atividades que outras crianças da mesma faixa-etária não dominam, como conversam com as adultas de forma mais direta (Valim, 2020).

Contudo, a experiência da menina também revela que cuidar produz um fardo para as crianças que assumem essas responsabilidades, como analisamos ao discutir sobre o ambiente da escola e os trajetos casa/escola nos tópicos anteriores, corroborando a noção de que esses sujeitos vivem uma dupla pressão, isto é, pelas cobranças das adultas, como também pelos riscos que assumem ao cuidar (Weisner; Gallimore, 1977; Colonna, 2012; Lara, 2022). Na narrativa da menina, observamos ainda que ela se utilizava do lugar de poder como tia e mais velha para tentar corrigir o comportamento da bebê por meio do castigo, reforçando que uma das estratégias das crianças para cuidar de outras crianças pode ser o castigo, a punição. A relação entre cuidado e parentesco no âmbito doméstico, apesar de ser analisada muitas vezes sob um viés positivo, não é ausente de dimensões negativas e coercitivas. Assim, a mutualidade existente nas relações de cuidado que envolvem parentesco surgem “do comer, morar e trabalhar compartilhado, mas também o de sofrer, passar fome, sentir frio, morrer e elaborar traumas em conjunto” (Justino, 2022, p. 245).

Nesta subseção, analisamos, sob o ponto de vista das crianças, como suas(seus) irmãs(os) e primas(os) são crianças que cuidam delas em suas casas e nas ruas do bairro, seja porque são responsáveis por eles no trajeto casa/escola, não só cozinham como dão-lhes comida, colocam para dormir, ajudam nas atividades escolares, brincam, bem como compartilham entre si a realização das tarefas domésticas. Ressaltamos que essas relações marcadas pelo parentesco e a faixa-etária não podem ser vistas de forma fixa, cristalizada, já que os menores também podem assumir práticas de cuidado dentro das casas. Pensar o cuidado nessa perspectiva fortalece a noção de que o cuidar é uma atividade relacional, que pode ser feita de maneira recíproca, evitando um foco apenas na visão de cuidado unidirecional, isto é,

aquele que recebe os cuidados de forma passiva, e a parte que oferece os cuidados como alguém que cuida ativamente. Ao entender o cuidado sob a perspectiva dessas crianças, a noção de interdependência é fortalecida.

Compreendemos, ainda, como expõe Justino (2022), baseado em Carsten (2014), que o cuidado é uma categoria fluida na medida em que liga os espaços sociais: casa, rua, escola. Nessa direção, o cuidado entre as crianças dentro do ambiente doméstico vai além desse espaço, fazendo-se nas ruas do bairro, através da mobilidade ao caminharem no trajeto casa/escola ou durante o dia a dia.

6.2.2 “*Toca um barulhinho e eu falo: oh, é o remédio, tem que tomar o remédio, mãe*”: crianças que cuidam de suas mães, tias e avós

Com base nos dados que analisamos nesta tese, temos argumentado que as relações de cuidado não são um processo unilateral em que adultas oferecem cuidado às crianças, que estão posicionadas de forma passiva. Pelo contrário, nossas análises evidenciam processos em que as crianças concordam, negociam, rejeitam e avaliam os cuidados recebidos, bem como cuidam de si e dos outros. Essas relações envolvem interdependência, reciprocidade, mas também ambivalências, ambiguidades e tensões. Nesta última subseção, aprofundamos neste argumento, mostrando, a partir das narrativas das crianças, que, mesmo novas, descrevem experiências de cuidado para com seus familiares adultas, em específico, suas mães, tias e avós, o que corrobora a noção de que as crianças são parte ativa das relações de cuidado. Exemplos disso estão nos relatos de Skye, Homem Aranha e Amanda abaixo:

Skye: Quando a minha mãe está passando mal, eu fico com ela, do lado dela. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Homem Aranha: Eu cuido da minha vó, porque ela está com problema no olho.

Rubia: É? Como é que você faz isso?

Homem Aranha: É pondo o negócio [colírio] no negócio do olho dela, pegando algumas coisas que ela me pede para ela. Ah, também dou o negócio para ela pôr no olho. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Amanda: Eu cuido da minha mãe e da minha tia. Aí eu pego ela aqui, põe a mão aqui, ajudo ela, ajudo minha tia a sair do banheiro, que ela não sabe e trago os remédio dela, pego água, pego tudo. Eu pego tudo que ela pede. (Conversas no momento dos desenhos, 2022).

Nessas falas percebemos como as crianças não só são capazes de perceber que suas mães estão tristes, como reconhecer que possam estar passando mal, cuidando através da sua

companhia: “eu fico com ela, do lado dela”; pegando coisas que elas precisam e solicitam: “pegando algumas coisas que ela me pede para ela”; auxiliando na locomoção pela casa: “aí eu pego ela aqui, põe a mão aqui, ajudo ela, ajudo minha tia a sair do banheiro, que ela não sabe”; não só pegando como dando remédios as avós: “é pondo o negócio [colírio] no olho dela”.

Alguns estudos com crianças que vivem no Sul do Globo ou são intérpretes linguísticos dos seus pais imigrantes em países do Norte Global indicam que as crianças reconhecem posições de risco e vulnerabilidade dos seus familiares adultos oferecendo diferentes tipos de cuidados, como os descritos pelas crianças acima (Evans, 2016; Henderson, 2012; Hunleth, 2017; Hernández, 2019; Morano; Szulc, 2023). Em alguns desses estudos, as crianças ainda percebem o cuidado direcionados às adultas e adultos da família como fundamentais para o funcionamento familiar (Henderson, 2012; Hunleth, 2017).

O caso que mais chamou atenção por conta da complexidade das ações que a menina realizava foi o narrado por Bruna (seis anos de idade) e sua mãe.

Bruna: “Eu cuido da minha mãe, pego uma água que ela pede quando está passando mal, se ela está passando mal, deitada eu lembro ela quando ela esquece alguma coisa, ela fica esquecida e eu lembro: “oh, tá ali”. Eu pego remédio, toca um barulhinho e eu falo: “oh, é o remédio, tem que tomar o remédio, mãe. Eu cuido conversando com ela”. Rubia: “quem faz a comida na sua casa?” Bruna: “Minha avó, que eu moro num lote, minha avó faz comida todos os dias. Aí quando minha mãe está deitada eu pego a comida num prato e levo para ela lá em casa, ela não precisa levantar”. Rubia: “quem colocou esse barulhinho para o remédio, onde ele toca?” Bruna: “minha avó, porque eu não sei olhar a hora ainda, mas ele toca no celular é o despertador para a hora do remédio dela, aí eu sei que é a hora”. Iolanda: “o que a sua mãe tem, hein?” Bruna: “ah... eu não sei, ela tem problema de respiração, não sei... ela fica muita cansada, deitada” (Diário de campo, abril de 2022).

Na explicação da menina sobre os cuidados direcionados à mãe, observamos como a avó ajudava nesses cuidados, fazendo a comida, ajudando e ensinando a neta com os horários do despertador. Observamos como ações de cuidado da menina: pegar tudo que a mãe solicitava, inclusive alimentação e medicamentos para que não precisasse se levantar da cama; lembrar e ajudar a encontrar objetos em casa; fazer companhia e conversar, o que corrobora nossas análises em outras partes deste capítulo, que as crianças realizam ações de cuidados emocionais. A menina também é responsável por lembrar a mãe de tomar suas medicações no horário certo, lembrando o horário dos remédios pelo alarme programado pela avó no celular, já que não sabe olhar as horas, demonstrando aprendizagens e responsabilidades complexas ao cuidar da mãe.

Na pesquisa de Hunleth (2017), na Zâmbia, com crianças entre oito a doze anos de idade que cuidavam de familiares com tuberculose e/ou HIV, a autora demonstra que existe uma suposição *a priori* que são as adultas, jovens ou idosas que cuidam dos doentes. Essa suposição descarta que, em determinados contextos, especialmente do Sul Global, que as crianças também podem participar dos cuidados dos doentes. Nesse estudo, assim como no de Henderson (2012), na África do Sul, indicam que, mesmo com ampliação do acesso a medicamentos e serviços de saúde na contemporaneidade, as adultas ou idosas doentes continuam necessitando de cuidados que são assumidos pelas crianças da família.

Embora os relatos das crianças desta pesquisa não tratam de doenças causadas por uma epidemia que envolva um grau de complexidade descrito nessas investigações, o diálogo com esses trabalhos fortalece a compreensão das ações de cuidado que as crianças realizavam, reforçando o entendimento de que elas são sujeitos fundamentais para auxiliar na sustentabilidade da vida em contextos em que o estado é ausente ou insuficiente. Desse modo, Hunleth (2017) expõe que uma das estratégias das crianças para cuidarem dos doentes é permanecer próximo, fazendo companhia, porque é uma das formas pelas quais elas vivenciam e respondem à incerteza que a doença causa, utilizando-se da conversa, de estar junto dos familiares doentes, como um recurso disponível.

Outra ação das crianças nos cuidados com os adultos e adultas doentes é se responsabilizarem para que recebam e tomem seus medicamentos, lembrando não só os horários, mas onde os medicamentos estavam armazenados, tornando o tratamento acessível e auxiliando na adesão das adultas. Os dados de Hunleth (2017) mostram ainda que existem tensões nessas relações de cuidado intergeracional. Mesmo que as mães percebam a importância dos cuidados das crianças, esse trabalho cria uma crise moral para elas, já que, ao receberem cuidados de maneira demasiada dos seus filhos, podem ser vistas como não cuidando suficientemente deles, como não sendo maternais.

Pesquisas em bairros pobres da Argentina também mostram como o cuidado das crianças para com as adultas nas famílias acontece, em que as crianças, especialmente as meninas, podem cuidar dos mais velhos, sejam pais ou mães, assim como, em outros momentos da vida, também receberam cuidados desses sujeitos (Morano; Szulc, 2023). Como expõe Henderson (2012), o cuidado é uma relação móvel, maleável, que se tece nas trajetórias vividas pelos sujeitos e constitui processos de trocas. Isso reforça a ideia de pensar as relações de cuidado a partir da temporalidade, em que a responsabilidade pelo cuidado pode se alterar ao longo do tempo, mesmo dentro de relações de parentesco, já que elas podem ser fortalecidas ou abandonadas.

Neste último subtópico, analisamos que as crianças também podem cuidar de suas mães, tias e avós, quando estão doentes ou tristes, indicando que nem as adultas são completamente autônomas de forma permanente, revelando a relevância de pensar o cuidado como uma noção de interdependência (Tronto, 1993).

Neste capítulo, ao compreender o cuidado a partir das crianças, percebemos que uma das formas com as quais elas o significavam é a partir de uma série de ajudas que recebiam de diferentes adultas e dos próprios pares. Elas ressaltam ainda a importância dos cuidados necessários oferecidos na escola, sobretudo a alimentação, momento em que comida, afeto e brincadeiras se entrelaçavam. Observamos também que nem sempre o sentido do cuidado para as crianças é o mesmo que para as adultas, quando, por exemplo, significam o cuidado enquanto experiências que envolvem as relações de amizade e, especialmente, as brincadeiras.

Além disso, as relações de parentesco, em que pesam gênero e faixa-etária, também são fundamentais para entender as suas experiências de cuidado, tendo suas(seus) irmãs(os), primas(os) e vizinhas(os) um prestígio e um poder em relação aos parentes menores, ao passo que precisavam lidar com o fardo e o risco de assumirem as responsabilidades por esse cuidado. Compreendemos que se essas experiências produziam laços de afeto, amor, reciprocidade e interdependências entre elas, conflitos e ambivalências seja com as adultas, mas também entre as próprias crianças se faziam presentes. Argumentamos, então, nesta tese, que meninas e meninos moradoras(es) da periferia de Belo Horizonte, mesmo com pouca idade, são parte ativa das relações de cuidado que vivenciavam, seja dentro da escola, como no ambiente doméstico e nas ruas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo central analisar as relações de cuidado entre crianças de 6/7 anos de idade, moradoras da periferia de Belo Horizonte, que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de educação, e as adultas que interagiam com elas no ambiente escolar. Esse objetivo foi delineado a partir da minha trajetória profissional e acadêmica no campo da Educação, mas também nas lacunas apontadas pela revisão da literatura que indicavam que o cuidado no Ensino Fundamental é um objeto pouco pesquisado e, quando investigado, o foco recai no trabalho da professora, ficando outras adultas e as crianças, especialmente aquelas que moram nas periferias, ausentes nos estudos.

Para compreender o cuidado, articulamos referências de diferentes campos do conhecimento de modo interdisciplinar. Com base na perspectiva feminista, compreendemos o cuidado enquanto disposição e prática, entendido pela lógica da interdependência, o que envolve uma série de relações, ações, atitudes e emoções para manter, continuar e reparar as nossas vidas. Discutimos também que o cuidado não é produzido apenas pelas subjetividades dos sujeitos, mas se constitui dentro das relações sociais em que gênero, raça e classe social intervêm.

Embora essa perspectiva teórica seja fundamental, verificamos que mesmo os debates feministas sobre o cuidado tendem a reduzir as contribuições das crianças para a compreensão desse fenômeno social. Em função disso, articulamos essas referências com os Estudos da Infância, em especial, com investigações produzidas no Sul do Globo, que contemplam a participação das crianças nas atividades de cuidado dentro e fora do ambiente doméstico, reconhecendo sua capacidade de agência. No campo da Educação, também buscamos dialogar com estudos do Ensino Fundamental, mas, principalmente, da Educação Infantil, *lócus* predominante nas pesquisas que investigam esse objeto em contextos escolares, reforçando o direito de todas as crianças serem cuidadas na e pela escola, bem como a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Por entender o problema desta pesquisa de modo relacional, no campo, buscamos estar com/entre crianças e adultas, o que foi um processo complexo, visto que era necessário organizar instrumentos metodológicos adequados para ambos os sujeitos, em tempos e espaços diversos. Além disso, aprender com/entre as crianças sobre o seu cotidiano não é uma tarefa simples e fácil, principalmente em se tratando de um objeto no campo da Educação em que a perspectiva das crianças tem sido tradicionalmente excluída. Somando isso ao ambiente de crise

sanitária em que os dados desta tese foram produzidos, esse desafio foi ampliado. Logo, tivemos que lidar não só com as alegrias proporcionadas por um campo feito presencialmente, mas também com o medo, a insegurança e a tristeza vivenciados no período, que misturava os receios de todo início de campo, com o temor de contaminação por covid-19, a falta de vacinas para as crianças e a ampliação da desigualdade social e econômica no cotidiano de alguns sujeitos participantes do estudo.

Ainda refletindo sobre a metodologia da pesquisa, consideramos que ela merece destaque nessas considerações, visto que a etnografia e o uso de instrumentos de investigação mais abertos, que não focaram restritamente na professora e na sala de aula, auxiliaram na compreensão dos sentidos do cuidado baseado nas crianças. Indicamos que os estudos que desejam entender o cuidado a partir das crianças precisam construir instrumentos que as convidem a refletir sobre as diferentes ações, relações e sujeitos que cuidam delas no cotidiano, descentralizando a figura da professora, mas também de outras adultas. Isto é, consideramos que, para compreender as perspectivas das crianças, é necessário que, além de um aporte teórico que as compreenda como sujeitos ativos nas relações de cuidado, a abordagem metodológica não pode limitar antecipadamente as narrativas orais e visuais delas sobre o que seria cuidado e quem elas identificam ou não como responsáveis por seus cuidados na vida cotidiana.

Em relação à escola e ao perfil das crianças, identificamos que o bairro em que a instituição ficava localizada foi fruto da luta da população pobre e periférica de Belo Horizonte pelo direito à moradia. A própria instituição foi construída após a mobilização social dos moradores do bairro em prol do direito à educação das suas(seus) filhas(os), o que contribuía para a proximidade da comunidade com a escola. No que tange às crianças participantes, verificamos que a maioria delas morava em famílias monoparentais femininas, sendo heteroidentificadas por seus familiares como pardas. A maior parte dessas famílias tinham escolaridade baixa, trabalhando no setor de serviços, com uma renda mensal de um salário-mínimo, sendo inscritas no CadÚnico. Consideramos que, ao ter como sujeitos da pesquisa crianças que experimentavam junto às suas famílias condições de vida perpassadas pela pobreza, foi fundamental nesta tese desconstruir visões estereotipadas de “carência de cuidado” que permeiam os discursos sobre as crianças que vivem em periferias da cidade. Por isso, foi relevante ter um olhar e uma escuta sensível de suas falas, de seus sentimentos, da participação nas suas brincadeiras, tentando entender sem preconceitos o que elas viviam, sentiam e faziam sobre o cuidado, sem cair numa posição ingênua que não considerasse a diversidade e a desigualdade social, econômica e racial que vivenciavam no dia a dia.

Sendo a pandemia de covid-19 pano de fundo para os dados produzidos e analisados nesta tese, foi necessário compreender como os sujeitos vivenciaram o fechamento e o retorno à escola por conta da crise sanitária, podendo ser este trabalho uma fonte histórica desse momento, contribuindo para retratar o que ocorreu presencialmente na escola no período. Nessa direção, identificamos que a pandemia, mesmo sendo uma experiência global, não afetou os sujeitos e os locais da mesma forma e intensidade. Na periferia investigada, o fechamento da escola impactou o acesso das crianças à educação, porque dependiam diretamente de recursos tecnológicos de que nem todas(os) dispunham, acentuando as desigualdades. As docentes, além de precisarem adaptar novas formas de trabalhar no Ensino Remoto Emergencial, passaram em casa a se dedicar a longos períodos de trabalho, descrevendo um aumento do cansaço, o que gerou uma intensificação do trabalho docente. A renda das adultas também foi impactada, sendo que aquelas(es) que já tinham os mais baixos salários, como merendeiras, porteiros, faxineiras e auxiliares de apoio ao educando, foram as(os) que sentiram os efeitos mais perversos da pandemia na sustentabilidade da vida.

No processo de retorno à escola, discutimos como a organização da instituição foi toda estruturada com base nos protocolos sanitários de prevenção da contaminação por covid-19 construídos pela Secretaria Municipal de Saúde. Esse “novo normal” gerou impactos nas experiências das crianças que precisaram ficar por longos períodos dentro da sala de aula, já que o tempo/uso dos espaços externos foi significativamente reduzido. Além disso, as adultas e crianças precisaram lidar com o medo, a tristeza e a constante preocupação em relação ao seu próprio adoecimento e dos seus familiares. Essas emoções exigiram das adultas uma maior disponibilidade para escutar, conversar e acolher as crianças, o que aumentou o trabalho emocional que envolve cuidar. Além dessa ampliação, as adultas descreveram um crescimento do trabalho físico de cuidado, fruto de uma nova configuração sociocultural do período. Assim, o cuidado foi sentido por elas, simultaneamente, como forma de proporcionar bem-estar e segurança, mas também fonte de vigilância, desconforto, cansaço e estresse.

Nas narrativas orais e visuais das crianças, observamos que, mesmo com pouca idade (seis/sete anos), elas concordavam com as medidas de cuidado à saúde, além de mencionarem a importância e o desejo de se vacinarem, o que indicou que elas estavam em sintonia com as principais recomendações dos órgãos de Saúde. Seus desenhos eram marcados pela presença de super-heróis que matavam o vírus, além de as brincadeiras terem a presença de vacinas que curavam a doença e situações de luto e morte. Isso evidencia que, para as crianças, a pandemia também foi marcada pela imaginação, brincadeira e fantasia, sendo essas práticas formas de elas elaborarem o vivido. No período em que o Estado brasileiro desacreditava a ciência e

atrasou a compra de vacinas, as crianças e as adultas participantes desta pesquisa foram fundamentais para produzir, dentro daquela localidade, uma outra narrativa, tendo essas ações e as da escola contribuído para mitigar os efeitos da pandemia naquela comunidade, construindo relações de solidariedade, num período em que o atendimento às demandas da periferia pelo Estado foram insuficientes.

No objetivo de compreender as ações e os sentidos do cuidado realizado pelas adultas, primeiro, identificamos o perfil do grupo, composto em sua maioria por mulheres, pardas e pretas. Apesar dessa semelhança, a escolaridade, a renda e as ações de cuidado desempenhadas por cada uma delas na instituição variavam. As ações de cuidado relacionais, nomeadas por elas como “coisas pequenas”, envolviam uma atenção muito particular às crianças, produzida pelo olhar, escutar, conversar, acolher quando se machucavam, passavam mal ou nos momentos de conflitos, como também pelo envolvimento com/entre as crianças em algumas práticas cotidianas na escola. Essas ações eram legitimadas e realizadas por todas as adultas, sendo, inclusive, descritas como “bom cuidado”.

No entanto, o cuidado realizado mais próximo dos corpos das crianças, como trocar fraldas, dar banho, auxiliar no uso do banheiro ou na higienização após esse uso, isto é, o “trabalho sujo”, era realizado apenas pelas(os) auxiliares de apoio ao educando e, quando essas(esses) não o faziam, recebiam “ajudas” das faxineiras. Ao realizar o “trabalho sujo”, essas profissionais lidavam com o medo de denúncias de abusos ou maus-tratos. Por conta disso, utilizavam-se de estratégias para se resguardar, como evitar tocar nas crianças, deixar a porta do banheiro aberta, comunicar a gestão sobre o que iriam fazer e, no caso de Júlio, o único homem do grupo, ele optava por não cuidar dos corpos de meninas, delegando esse trabalho para as faxineiras.

Esses resultados revelam que, para a área do Ensino Fundamental, as ações de cuidado com o corpo permanecem ainda legitimadas como função restrita de certas profissionais, que têm os mais baixos salários e menor escolaridade. Consideramos que é fundamental, nessa etapa da Educação Básica, tornar essas ações visíveis, ressaltando a sua importância para o bem-estar das crianças, além de serem fundamentais no processo de construção do cuidado de si. Entendemos que é necessário problematizar por que algumas adultas são as únicas a assumir a responsabilidade por esse tipo de trabalho, construindo processos formativos que auxiliem os sujeitos a cuidar com qualidade e ter segurança para realizar essas ações.

Identificamos também a produção de arranjos do cuidado entre a instituição e as famílias, ou seja, ações que partiam da ideia de resolver ou contribuir para a solução de alguma demanda urgente de cuidado da comunidade, como doações de cestas básicas, roupas, sapatos,

produtos de higiene, até apoio na realização de uma obra na casa de uma criança com deficiência. Esses arranjos eram reforçados pela proximidade e conhecimento das adultas que moravam no bairro e que trabalhavam na instituição, fazendo com que o sentido de responsabilidade que atribuíam ao cuidado partisse de uma profunda relação com o bairro e suas(seus) moradoras(es). Além desse vínculo, o amor, o afeto e a relação entre maternidade e cuidado também aparecem nos discursos como maneiras pelas quais elas significavam esse trabalho.

Observamos, assim, a produção de uma ética do cuidado, fruto não de uma suposta natureza feminina ou de uma vocação, mas da experiência moral dessas mulheres e homens que historicamente cuidavam dos seus na periferia, isto é, uma ética produzida por subalternas(os). Essa ética voltada para manter as relações, a conexão com as crianças, em que a noção de família é alargada para além de laços consanguíneos, faz com que essas adultas trabalhem além daquilo que é prescrito, sendo reconhecidas pelas crianças como sujeitos que cuidavam. Refletir sobre essa ética sem idealizações e de modo crítico se faz necessário, porque, ao passo que esses sujeitos mostram como, nas práticas de cuidar, constroem laços de reciprocidade e amor, permanecem obscurecidas as relações de poder que envolvem esse trabalho, como os desvios de função que assumiam cotidianamente, contribuindo para a sua sobrecarga de trabalho.

O último objetivo desta tese foi compreender as experiências e os sentidos do cuidado a partir das crianças. Consideramos que nessas análises é que resulta a contribuição original desta tese. Ao buscarmos entender as crianças como sujeitos ativos nas relações de cuidado que vivenciavam, identificamos que, na maioria das vezes, elas utilizam o termo ajuda para explicar suas experiências de cuidado na escola. Essas ajudas eram tanto da professora quanto do auxiliar de apoio ao educando, como também das monitoras da escola integrada, merendeiras, faxineiras, coordenadoras. Embora permaneça, no imaginário social, que são apenas as adultas que cuidam, as crianças participantes desta pesquisa consideram que cuidam e recebem cuidados dos seus pares, especialmente, daquelas(es) que eram amigas(os) e/ou parentes.

Essas ajudas envolviam ações de escuta, preocupação com suas dificuldades de aprendizagem, empréstimo de materiais escolares, oferecimento de atenção quando ocorria algum conflito entre elas ou quando estavam tristes. As crianças também compreendiam como experiência de cuidado alguns cuidados necessários recebidos na escola, como a alimentação, o cuidado com o corpo machucado ou doente, o descanso e a oportunidade de ter contato com os espaços externos e a natureza (jardins, árvores, areia), presentes na instituição. Dentre esses cuidados, a alimentação é uma das experiências de bom cuidado mais citadas pelas meninas e

meninos, vista como um momento que vai além de nutrir o corpo, mas também de brincadeira, transgressão de normas, envolvendo uma dimensão simbólica e afetiva do cuidado.

Entendemos ainda que o cuidado é significado por elas para além de uma dimensão instrumental, revelando-se imbricado às experiências infantis de participar, interpretar e criar o mundo em que vivem. Desse modo, para essas crianças, ora os sentidos do cuidado se aproximavam da percepção das adultas, quando se referiam, por exemplo, à realização de tarefas domésticas, aos cuidados necessários com o corpo, ora se afastavam dessas percepções, como quando o relacionam às relações de amizades e as brincadeiras. Em relação às amizades, analisamos como o cuidado entre os pares de amigas(os) fazia circular afetos, trocas e brincadeiras, em que o vínculo construído, principalmente, nas relações dentro da escola, convocava as crianças a cuidarem umas das outras. Esse cuidado era feito não só pelas diferentes ajudas já descritas acima, como também quando as crianças percebiam que o outro estava sozinho e/ou triste e faziam companhia, produzindo surpresas para alegrar e compartilhando diferentes momentos da rotina.

É a brincadeira a experiência reconhecida por todas as crianças como bom cuidado. É interessante que, quando falam acerca da brincadeira, referem-se à oportunidade de brincar com outras crianças, mas também com as adultas, ressaltando a relevância de brincar não só dentro da sala de aula, mas, sobretudo, nos espaços externos e em contato com a natureza. Compreendemos que, ao brincar, laços de reciprocidade, amizade, afetos e bem-estar são produzidos, sendo a brincadeira capaz de promover a felicidade. Ressaltamos que a brincadeira é uma experiência de cuidado que não se restringe à escola. As crianças, quando descrevem suas rotinas de cuidados no ambiente doméstico e na rua, também se referem ao brincar como uma prática de cuidado que realizam com irmãs(os), primas(os), sobrinhas(os) e até como uma tarefa doméstica ao cuidar dos animais de estimação da família. Isso corrobora que, para as crianças, cuidar não é apenas satisfazer as demandas corporais básicas, mas envolve uma dimensão lúdica.

Além das relações de amizade e a brincadeira, convivendo com as crianças, analisamos três marcadores fundamentais para compreender o cuidado sob o seu ponto de vista: o parentesco, a faixa-etária e o gênero. Isso porque verificamos que, em sua maioria, meninas, sobretudo irmãs(os) e primas(os) mais velhas, tinham responsabilidades de cuidado em relação aos parentes menores. Essas responsabilidades envolviam não só o ambiente doméstico das famílias, mas se estendiam para a escola, sendo responsáveis pelos parentes menores no trajeto casa/escola, chegando, em alguns casos, a serem cobradas pelas adultas da instituição de algum comportamento inadequado, ausências e atrasos das suas irmãs(os) e primas(os). Consideramos

que essas meninas e meninos mais velhos, além de terem uma posição privilegiada de respeito e poder em relação aos mais novos, também precisavam lidar com o fardo e os riscos de cuidar, já que, ao assumirem essa tarefa, recebiam cobranças da instituição, da própria família e tinham que lidar com as demandas das crianças menores.

Embora o foco inicial da tese fosse restrito às relações de cuidado na escola, ao escutarmos as crianças, identificamos que o cuidado conectava experiências entre o ambiente doméstico, a rua e a instituição escolar. Nessa direção, analisamos que as crianças, ao realizarem tarefas domésticas, cuidarem de sobrinhas(os), irmãs(os), primas(os) e até mesmo de algumas adultas, como suas mães, tias e avós, mostraram-se capazes de realizar tarefas complexas de cuidado, em que cuidar e receber cuidados vão se mostrando inseparáveis em suas experiências. Consideramos que, conquanto esses cuidados borrem os limites do imaginário social do que seria ou não adequado para crianças nessa faixa-etária realizarem, são formas de participação no cotidiano, contribuindo para a sustentabilidade da vida de suas famílias.

Os conflitos que envolvem o cuidado sob a perspectiva das crianças também compõem os resultados desta tese. A própria literatura dos estudos do cuidado e dos Estudos da Infância indicam que cuidar envolve relações ambíguas, em que não só sentimentos positivos e senso de responsabilidade estarão presentes, mas cansaço, nojo, repulsa. Logo, verificamos que as crianças compreendiam os conflitos que envolviam as relações de cuidado intergeracionais, seja na escola ou em suas famílias. Na escola, esses conflitos giravam em torno de quando as suas necessidades fisiológicas não eram atendidas, quando não eram escutadas pelas adultas e pelo receio de punições quando algo de errado acontecia. Identificamos também que, especialmente, os meninos reconhecidos como “difíceis” ou “indisciplinados”, frequentemente meninos negros do grupo, acabavam, em algumas situações, tendo suas demandas de cuidado desconsideradas pelas adultas. Isso revela o que a literatura do campo já indica que os corpos de crianças pretas e pardas são menos cuidados, se comparados aos das crianças brancas, sobretudo os meninos. Consideramos que são fundamentais processos de formação continuada que reflitam junto às adultas sobre isso, contribuindo para a mudança desse processo de reprodução e criação de estigmas e exclusão.

Os conflitos não ocorriam só nas relações intergeracionais, mas também nas relações intrageracionais, isto é, entre as crianças. Observamos isso quando as crianças relacionaram o cuidado realizado pelas(os) amigas(os) e/ou parentes ao sentido de proteção, considerando que, quando uma criança protege outra criança, essa proteção não se restringe a evitar uma briga ou confusão, mas até mesmo bater na tentativa de proteger a(o) amiga(o) de agressões ou conflitos.

Outra tensão é a do cuidado e o castigo, visto que irmãs(os) ou primas(os) mais velhas ameaçavam colocar de castigo ou, em alguns casos, castigavam por meio de chineladas, puxões de cabelo ou xingamentos os parentes menores, sob a justificativa de coibir um mau comportamento ou fazer com que os menores obedecessem. Embora algumas crianças legitimassem e se engajassem em práticas de castigo, isso não significava que elas não resistissem e contestassem essas práticas. Entendemos que esse elemento ajuda a compreender que o cuidado tem facetas que podem, a princípio, parecer contraditórias, mas, nos contextos de vida dessas crianças, essas práticas coexistem e podem ser consideradas em continuidade às práticas intergeracionais que lhes servem de modelo em alguma medida para o cuidado.

Ao final desta tese, muitos elementos ainda se mostram importantes de serem estudados e melhor compreendidos. Ressaltamos dois desses elementos: o entrelaçamento do cuidado e da raça, bem como as discussões sobre cuidado e deficiência. Em relação à primeira questão, observamos que, mesmo esta tese tendo o interesse de pensar as relações de cuidado de modo interseccional/consubstancial, consideramos que ainda é necessário maior investimento nessa abordagem, sobretudo no que diz respeito à raça. O cuidado permanece em muitas pesquisas sendo entendido com base no entrelaçamento da classe social e do gênero, ficando o marcador racial invisibilizado nas análises. Em relação à segunda questão, consideramos que as pesquisas que investiguem o cuidado a partir das crianças com deficiência são fundamentais para compreender esse fenômeno a partir de outras matizes. Nesta tese, não tivemos a oportunidade de ter uma ou mais crianças com deficiência como participantes do estudo. As percepções sobre elas pouco aparecem e, quando surgem, são fruto dos discursos das adultas, especialmente da(o) auxiliar de apoio ao educando. Desse modo, reconhecemos que é necessário que outras investigações interessadas em contribuir com a agenda de pesquisas sobre o cuidado a partir das crianças tenham a oportunidade de ter diferentes crianças com deficiência como participantes do estudo.

Por fim, no campo da Educação, em que cuidar e educar são práticas indissociáveis e temos uma quantidade considerável de estudos sobre o cuidado, as opiniões das crianças sobre o objeto são ausentes, isto é, elas parecem viver um paradoxo: ao passo que cada vez mais a Educação vem ampliando as discussões relativas ao cuidado, as crianças permanecem invisíveis nas próprias relações em que estão inseridas. Desse modo, nesta tese, consideramos que entender os seus pontos de vista supõe não somente acrescentar essas perspectivas às outras que já são legitimadas dentro dos estudos do cuidado. O que propomos é repensar o objeto junto das crianças, o que poderá auxiliar na compreensão das formas como elas entendem e significam o mundo, mas também nos ajudariam a repensar novas agendas de investigação.

Reconhecemos, assim, que é urgente, para o campo da Educação, que as perspectivas das crianças em relação ao cuidado passem a ser pesquisadas e legitimadas. Devemos isso a elas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação e documentos oficiais:

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental Textos Introdutórios Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.**

2012. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-textos-introdutorios-desafios-da-formacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Relatório Geral sobre o Cálculo do Índice de Qualidade de Vida Urbana de Belo Horizonte para 2016.** 2018. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-qualidade-de-vida-urbana>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Escola Integrada.** Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2019a.

Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).** Belo

Horizonte: Prefeitura Municipal, 2019b. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/assistencia-social/cadastro-unico>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMED N° 102/2020, de 18 de março de 2020.** Dispõe sobre interrupção das atividades escolares nas escolas municipais e creches parceiras, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, em razão de epidemia causada pelo Coronavírus – COVID-19.

Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2020a. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2716>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Saúde.** Boletim Epidemiológico e Assistencial, COVID-19 N° 176/2020, 31 de dezembro de 2020. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2020b. Disponível em:

https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/2020/boletim_epidemiologico_assistencial_176_covid-19_31-12-2020.pdf. .

Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Vilas e favelas.** Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo

Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/urbel/vilas-e-favelas>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BELO HORIZONTE. **LEI N° 11.314, de 5 de outubro de 2021.** Institui o Programa Auxílio Belo Horizonte, para o enfrentamento das consequências sociais e econômicas da pandemia da covid-19. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2021b. Disponível em:

<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/3457>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Decreto Nº 17.629, de 10 de junho de 2021.** Altera os Anexos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020, que dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2021c. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3081>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMSA/SUS-BH Nº 179/2021.** Dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2021d. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/3003>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Portaria SMSA/SUS-BH Nº 0539/2021.** Dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para creches e escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio autorizadas a exercer suas atividades nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2021e. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/3537>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Secretaria Municipal de Saúde.** Boletim Epidemiológico e Assistencial, COVID-19 Nº 427/2021, 31 de dezembro de 2021. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2021f. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/2021/boletim_epidemiologico_assistencial_427_covid-19_31-12-2021_0.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BELO HORIZONTE. **Decreto Nº 17.943, de 27 de abril de 2022.** Dispõe sobre a utilização obrigatória de máscara ou cobertura facial sobre o nariz e a boca nos locais que especifica, e dá outras providências. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/14074>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Resumo técnico. Brasília, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 08 maio. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO NOSSA BH. **Mapa das desigualdades: Belo Horizonte e Região Metropolitana de Belo Horizonte - 14 municípios**, 2021. 71p. Disponível em: <https://nossabh.org.br/uploads/2021/06/Mapa-das-desigualdades-da-RMBH-2021.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em: 22 abr. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta>. Acesso em: 22 abr. 2024.

Referências bibliográficas:

ALANEN, Leena. Teoria do bem-estar da criança. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 40, n. 141, p. 751-775, set. /dez. 2010.

ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Estratégias de entrada e permanência no grupo de crianças: caminhos para interagir. **Educação**, Santa Maria, v.48, n.1, 24 out. 2023.

ALVES, Andressa Alano. **Cotidiano escolar**: um olhar sob a perspectiva da gestão do cuidado, a partir das vozes das crianças. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 38., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5896-int.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

AMARAL, Lorene Luize Lisboa. **Processos de cuidado no programa brincando em família**: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe. 2021. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

AMORIM, Juliane dos Santos; RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida; SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Um ano sem escolas! Narrativas de crianças em tempos (Im)previstos. **Revista Prâxis**, v. 3, p. 113-138, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 25-44.

ARAUJO, Anna Bárbara. Da ética do cuidado à interseccionalidade: caminhos e desafios para a compreensão do trabalho de cuidado. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, v. 23, n. 3, p. 43, 29 nov. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 25-65.

BALAGOPALAN, Sarada. Precarity and the question of children's relationalities. **Childhood**, Noruega, v. 28, n. 3, p. 327-332, 2021.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**, v. 34, n. 4, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor & Por Força Rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Rachel Pinheiro de Oliveira Souza. **Representações sociais de professoras e enfermeiras a respeito do cuidado em seu trabalho no âmbito do Programa saúde na escola (PSE)**. 2017. 110f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, Eduardo Pereira. O lugar-comum da indissociabilidade do cuidar e do educar: para além da educação infantil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 41, 2023, Manaus. **Resumo expandido-trabalho**, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14429-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 abr.2024.

BAUER, Elaine. Practising kinship care: Children as language brokers in migrant families. **Childhood**, Noruega, v. 23, n. 1, 2016.

BECKER, Saul. Global Perspectives on Children's Unpaid Caregiving in the Family. **Global Social Policy: An Interdisciplinary Journal of Public Policy and Social Development**, v. 7, n. 1, p. 23-50, abr. 2007.

BERTAGNONI, Larissa. **Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo por meio do fotovoz**. 2017.158f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com Bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

BLANC, Nathalie; LAUGIER, Sandra; MOLINIER, Pascale. O preço do invisível: As mulheres na pandemia. Por que as mulheres, onipresentes na luta contra a pandemia e seus efeitos, não obtêm a visibilidade que elas merecem? A crise que nós vivemos é reveladora de nossa negação e desconsideração das atividades cotidianas. **Dilemas**: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Rio de Janeiro: Reflexões na Pandemia, p. 1-13, 2020.

BOGDAN, Robert C, BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUSTAMANTE, Vania; MCCALLUM, Cecilia. Cuidado infantil na relação entre adultos e crianças na periferia de Salvador. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 3, p. 506-515, 2011.

CAMARGO, Ana Paula; FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi. A vivência cotidiana das crianças durante a pandemia da Covid-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, 2023.

CAMILO, Claudia; YAGIU, Hailton; SILVA, Carlos Roberto de Castro e. Cuidado em território vulnerabilizado e a COVID-19: interseccionalidade e dinâmica êmica na ética do cuidado. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 69, 2023.

CAMILO, Rubia da Conceição. **Docência Compartilhada na Educação Infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAMILO, Rubia da Conceição; SILVA, Isabel de Oliveira e. Adultos e crianças na escola: reflexões sobre o cuidado no contexto da pandemia de COVID-19. In: Reunião Regionais da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15, 2022, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte, 2022. Disponível http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/54/11786-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: MEC. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ALMEIDA, Aidê; BARRETO, Ângela; DUMONT-PENA, Erica; VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Corrêia; FOCHI, Paulo Sérgio; COELHO, Rita; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; VALVERDE, Sônia Larrubia. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. 1.ed. Belo Horizonte, 2020.

CAMPOS, Rebekah Brito Montenegro. **O Outro Loteador Popular**: os loteamentos populares associativos sob a participação e a liderança do Padre Piggi Bernareggi. 2013. 194f. Trabalho de Conclusão de Curso (Arquitetura e Urbanismo) — Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999a.

CARVALHO, Marília Pinto de. 1999. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 80-106, jun. 1999b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Interseccionalidade: Um Exercício Teórico a Partir de uma Pesquisa Empírica. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 50, n. 176, p. 360-374, 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de; TOLEDO, Cinthia Torres; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de; MODESTO, Ângela Esteves; SILVA NETO, Cláudio da. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-29, 2018.

CASTILLA, María Victoria. Maternidad, cuidados y castigos en barrios marginales y vulnerables de Buenos Aires. **RUNA: Archivo Para Las Ciencias Del Hombre**, Buenos Aires, v. 38, n. 2, p. 37–51, 2017.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência na Educação Infantil**: relações, sentidos e práticas. 2022. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professores de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHICARELLI, Estefânia Coelho. **A Infância e o Lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Tempos de Pandemia (covid-19):** concepções e percepções de professores, familiares e crianças. 2023. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.

COLONNA, Elena. **Eu é que fico com a minha irmã:** vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Int.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CORREA, Bianca Cristina; BUCC, Lorenza. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos [...]**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1799_int.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 1, p. 19-36, abr. 2020.

DIAS, Érica Fernanda Moreira. **Mulheres e a educação escolar de seus filhos no contexto da pandemia da covid-19**. 2023. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

DUMONT-PENA, Érica. **A “caixa-preta” do cuidado:** relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar:** Relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUMONT-PENA, Érica. **Diálogos entre saúde e educação:** Protocolos e realidades. 27 jul. 2021. 1 vídeo (113min 50s). Publicado pelo canal NEPEI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jK7jDq9jDIA>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DUMONT-PENA, Érica; SILVA, Isabel de Oliveira e. **Aprender a cuidar:** diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003.

ELDÉN, Sara. An ordinary complexity of care: moving beyond 'the family' in research with children. **Families, Relationships and Societies**, v. 5, n. 2, p. 175-192, 7 jul. 2016.

ELDÉN, Sara; ANVING, Terese. **Nanny families. Practices of care by nannies, au pairs, parentes and children in Sweden**. University of Bristol Policy Press. 2019.

EVANS, Rute. Children's Caring Roles and Responsibilities within the Family in Africa. **Geography Compass**, v. 4, 2010.

FAZZIONI, Helou Fazzioni. **Nascer e morrer no Complexo do Alemão**: políticas de saúde e arranjos de cuidado. 2018. 213f. Tese (Doutorado em Antropologia) — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

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

FERNANDES, Camila. **“Ficar com”. Parentesco, criança e gênero no cotidiano**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

FERNANDES, Camila. **Apego e Jeitos de cuidar**. Afetos, trabalho e gênero na experiência do cuidado de crianças. In: Congresso latino-americano de estudos do trabalho: o trabalho no século XXI: mudanças, impactos e perspectivas, 7, 2013, São Paulo. 27p.

FERNANDES, Camila. “Aí eu não aguentei e explodi”: A expressão do “nervoso” feminino no cuidado com as crianças em territórios de favela”. **Etnografias Contemporâneas**, año 6, Nº 10, pp. 154-178, 2020.

FERNANDES, Camila. Casas de “tomar conta” e creches públicas: relações de cuidados e interdependência entre periferias e Estado. **Rev. antropol.** (São Paulo, Online), v. 64 n. 3 USP, 2021.

FERNANDES, Camila. Caminhando com crianças. Mobilidades e itinerários a partir de redes de cuidado em favelas. In: MORAES, Lorena Lima de; CAVALCANTI, Larissa de Pinho. **Deslocamentos e permanências**: trabalho, educação e interseccionalidades. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 127-159.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; DIAZ, Diego Barrios. Aproximações à situação de crianças durante a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal brasileiro. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 2, p. 560-576, 2022.

FERNANDES, Natália; CAPUTO, Stella Guedes. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Sociedad e Infancias**, Madri, v. 5, p. 5-19, 2021.

FERRARESI, Paula Daniele; PINTO, José Marcelino Resende. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: uma conquista de direitos para as crianças? In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis.

Anais eletrônicos [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3779.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista Antropológicas**, Recife, v.22, n.2, p.114-141, 2018.

FINAMORI, Sabrina. Cuidado e consanguinidade na atribuição de responsabilidades intergeracionais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 18, p. 243-263, dez. 2015.

FOLINO, Carolina Habergriç; ALVARO, Marcela Vitor; MASSARANI, Luisa; CHAGAS, Catarina. A percepção de crianças cariocas sobre a pandemia de COVID-19, SARS-CoV-2 e os vírus em geral. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 4, 2021.

FONSECA, Claudia Lee Williams. Crianças, seus cérebros... e além: Reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 2, 2019.

FONTES, Leonardo. Pandemia, periferias e as formas elementares da vida social. **Desigualdade & Diversidade**, v. 20, n. 20, 2021.

GAGO, Verónica; CAVALLERO, Luci. Deuda, Vivienda y Trabajo: una agenda feminista para la pospandemia. **Revista Anfibia**. San Martín, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistaanfibia.com/deuda-vivienda-trabajo-una-agenda-feminista-la-pospandemia/>. Acesso em: 08 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GEORGES, Isabel. O “cuidado” como “quase-conceito”: por que está pegando? Notas sobre a resiliência de uma categoria emergente. In: DEBERT, Guita Grin; PULHEZ, Mariana Marques. **Desafios do Cuidado: Gênero Velhice e Deficiência**. 2 ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2019. p. 125-152.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias da pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-93.

GOBBI, Márcia Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 129-159.

GOMES, Aline Regina. **Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral**. 2019. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Valdete; NUNES, Célia; PÁDUA, Karla. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da Educação Infantil. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **CUIDADO E CUIDADORAS: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas S. A., 2012. p. 79-103.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HENDERSON, Patricia C. AIDS, metaphor and ritual: The crafting of care in rural South African childhoods. **Childhood**. 2012.

HERNÁNDEZ, María Celeste. Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. **RUNA**, v. 40, n. 2, p. 93-111, 2019.

HERON, Alastair. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 38, p. 50-86, 1981.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2010. p. 42- 56.

HIRATA, Helena. Subjetividade e sexualidade no trabalho de cuidado*. **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 151-163, 2016.

HIRATA, Helena. Care e interseccionalidade, uma questão política. In: MARUANI, Margaret (Org.). **Trabalho, logo existo**: perspectivas feministas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 79-92.

HORTA, Natália de Cássia. **Modos de vida juvenis**: cotidiano, espaços sociais e saúde. 2011. 264f. Tese (Doutorado em Saúde e Enfermagem) — Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HUNLETH, Jean. **Children as caregivers**: the global fight against tuberculosis and HIV in Zambia. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2017.

JOSEPH, Stephen; SEMPIK, Joe; LEU, Agnes; BECKER, Saul. Young Carers Research, Practice and Policy: An Overview and Critical Perspective on Possible Future Directions. **Adolescent Research Review**, v. 5, n. 1, p. 77-89, 2019.

JUSTINO, André Omisilê. **A Esperança do Amanhã**: cuidados, carinhos e castigos em uma etnografia com crianças caboverdianas. 2022. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

JUSTINO, André Omisilê. Castigo como prática de cuidado? Reflexões a partir de uma etnografia com crianças cabo-verdianas. **Desidades**, n. 36, 2023.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). **Gênero e Trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-27.

KOKOTT, Vanessa. **Cuidado ético e convivência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade - Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do estatuto da criança e do adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020.

LACAZ, Cristiane Pessôa da Cunha. **O corpo (in)visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LANDEIRA, Florencia Paz; ZUKER, Laura Frasco; LLOBET, Valeria. Infancia y cuidado. Reflexiones críticas desde perspectivas relacionales. **Desidades**, n. 35, 2023.

LARA, Juliana Siqueira de. **A responsabilidade no encontro com o outro**: uma aposta ética a partir da infância. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LARA, Juliana Siqueira de. Crianças e cuidado em tempos de pandemia. **Agenda Social**, v. 15, n. 2, p. 34-56, 2020.

LARA, Juliana Siqueira de. “Eu cuido dela como se ela tivesse saído de dentro mim”: a responsabilidade pelo outro no cotidiano de crianças moradoras de uma favela do rio de janeiro. In: CASTRO, Lucia Rabello (Orgs.). **Infâncias do Sul Global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: Edufba, 2021. p. 131-149.

LARA, Juliana Siqueira de. **Crianças que cuidam**: infância e cuidado no encontro com o outro. 2022. 336f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LARA, Juliana Siqueira de; LEAVY, Pia. Infâncias cuidadoras: reflexões e desafios sobre o cuidado praticado por crianças. **Desidades**, n. 35, 2023.

LAZZARI, Edineia. **Tecendo cuidado na pandemia por COVID-19**: conhecimentos e experiências das mulheres da favela da Rocinha. 2023. 150 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) — Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2023.

LEAVY, Pía; SZULC, Andrea. Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. **Indiana**, p. 1-16, 2021.

LEITE, Deise Bruna Massena. **Cuidado e educação de bebês**: As práticas alimentares na creche. 2020. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LIMA, Alef de Oliveira. A experiência ansiosa: tratado de relatos emocionais do retorno às aulas em uma escola pública do Ceará. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 33, 2022, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba., 2022. Disponível em: <https://www.portal.abant.org.br/evento/rba/33RBA/atividade-106393>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, 13 out. 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, v.2, p. 2-16, 2020.

MACHADO, Elaine Roberta Silvestre. **No caminho de Tikorô, um lagarto. Cartografias do percurso do cuidado na educação**: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia ubuntu. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado com o elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p. 257-270, 2007.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Educação**, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Diálogos entre saúde e educação**: Protocolos e realidades. 27 jul. 2021. 1 vídeo (113min 50s). Publicado pelo canal NEPEI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jK7jDq9jDIA>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MARCHI, Rita. A criança como ator social- críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617–637, 2017.

MATIAS; Krislane de Andrade; ARAÚJO, Anna Bárbara. Configurações do trabalho doméstico remunerado na pandemia e no pós-pandemia no brasil: desigualdades e vulnerabilidades no cuidado domiciliar. CAMARANO, Ana Amélia; PINHEIRO, Luana (org.). **Cuidar, verbo transitivo**: caminhos para a provisão de cuidados no Brasil. Rio de Janeiro: Ipea, 2023, p. 289 - 317.

MATTOS, Amana Rocha; PÉREZ, Beatriz Corsino; ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro; CASTRO, Lucia Rabello de. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, 18(2), abril-junho/2013, 369-377.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de, CASTRO, Paula Almeida de., (orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**: relações em construção. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Antônio Marcos de Sousa Barbosa. **Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte**: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores. 2022. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MOLLINIER, Pascale. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo? Uma crítica da ética do devotamento. Trad. Nina de Melo Franco. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.16, pp.227-242, dez. 2004.

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas S. A., 2012. p. 29-44.

MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patricia. Descompartimentar a noção de cuidado? **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 18, p. 43-57, 2015.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, n. 20, p. 77-101, 2005.

MORALES, Santiago Joaquín; MAGISTRIS, Gabriela. **Niñez en movimiento**. Del adultocentrismo a la emancipación. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Ternura Revelde, Chirimbote, el Colectivo, 2018.

MORANO, Luisina; SZULC, Andrea. Niñes que cuidan de sí y de otros en una agrolocalidad media de la pampa húmeda argentina. Una aproximación antropológica. **Desidades**, n. 35, 11 jul. 2023.

MORENO, Renata Faleiros Camargo. **Entre a família, o Estado e mercado**: mudanças e continuidades na dinâmica, distribuição e composição do trabalho doméstico e de cuidado. 2019. 330f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOTA, Bruno de Oliveira Sales; SANTOS, Geandra Cláudia Silva. Expressões afetivas de professoras da educação infantil no retorno ao ensino presencial. **Revista Exitus**, v. 13, p. 23074, 2023.

MULDOON, Janine C.; WILLIAMS, Joanne M.; LAWRENCE, Alistair. ‘Mum cleaned it and I just played with it’: Children’s perceptions of their roles and responsibilities in the care of family pets. **Childhood**, v. 22, n. 2, p. 201-216, abr. 2014.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123-141, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MUNFORD, Danusa; COUTINHO, Francisco Ângelo; SOUTO, Kely Cristina Nogueira. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 1, p. 345-369, mar. 2017.

NICOLAIEWSKY, Clarissa de Arruda. Nas trilhas com Robin Hood: sobre liberdade, presença e cuidado na educação. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_22. Acesso em: 08 maio 2023.

OLIVEIRA, Fernanda Piana Santos Lima de; VARGAS, Andrea Maria Duarte; HARTZ, Zulmira; DIAS, Sônia; FERREIRA, Efigênia Ferreira e. Percepção de escolares do ensino fundamental sobre o Programa Saúde na Escola: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2891-2898, 2018.

OLIVEIRA, Luciane Leal de. **A corporeidade na Educação Física escolar na perspectiva do cuidado de si**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de belo horizonte**. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA; Geissy Reis de; BARROS, Luriana de Sousa. Diário Imagético da pandemia de covid-19. **Áltera Revista de Antropologia**, v. 2, n. 10, p. 196-203, 2020.

PACHECO, Juliana Arrua. **A apropriação dos pátios escolares e a importância no cotidiano de seus usuários**. 2023. 278 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

PENA, Alexandra Coelho; SANTOS, Edson Cordeiro dos; SIQUEIRA, Rejane Brandão; NASCIMENTO, Tarsila Gomes. Perder a cabeça não faz parte do ofício: concepções de cuidado nas narrativas de profissionais da educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 545–565, 2024.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e criança. **Revista Presença Pedagógica**. 2005.

PIRES, Flávia Ferreira. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-A-Seis**, v. 21, n. 40, p. 318-342, 2019.

PLURAL, Equipe Niñez. Infância, alteridade e cuidado: Reflexões para um campo em construção. **Desidades**, n. 25, p. 48-58, 2019.

PUNCH, Samantha. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**, v. 9, n. 3, p. 321–341, 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010.

RAUSKY, María Eugenia; PEIRÓ, María Laura. Niñez, trabajo doméstico y de cuidados: una aproximación cuantitativa en sectores urbanos de Argentina. **Desidades**, n. 35, 11 jul. 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Daniela Celeste Contin dos. O cuidado no espaço escolar: ampliando as possibilidades de cuidar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 4, p. 1329-1344, 20 dez. 2015.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. **Socialização de gênero na educação infantil:** uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Fernanda Silva; SILVA, Elenice de Brito Teixeira. A Brincadeira das crianças em diferentes contextos histórico-culturais durante a pandemia da Covid-19. **Revista Com Ciência**, v. 8, n. 10, p. 1-6, 2023.

SARAIVA; Ana Maria Alves; NONATO; Bréscia França; BRAGA, Daniel Santos. Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.61, p. 302-317, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, Manuel Jacinto & Cerisara, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA. 2004. P. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 69-84, 2010.

SEGATA, Jean. Covid-19, biossegurança e antropologia. **Horizontes Antropológicos**, v. 26, n. 57, p. 275-313, 2020.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem Parar:** o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. 2020.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da; MORAIS; Lucimara Gomes Oliveira de; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Crianças, moradoras de Ceilândia-DF, na pandemia de Covid-19: diálogos sobre infâncias. **Educação em Foco**, n. 49, p. 2-20, 2023.

SILVA, Denise; MENASCHE, Renata. Dossiê “Comida em tempos de pandemia”. **Revista de Alimentação Cultura das Américas**. RACA. v. 2, n. 2, p. 2-4, 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creches comunitária: história de vida e produção de sentidos**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17-39, jun. 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Revista Científica**, n. 50, p. 1-22, 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 118, p. 270-282, 2022a.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Infância e pandemia**: escuta da experiência das crianças. Belo Horizonte: UFMG, 2022b.

SILVA; Isabel de Oliveira e; FERNANDES; Maria Lúcia Bueno; CARRANO, Paulo César Rodrigues. O que crianças e adolescentes fizeram daquilo que pandemia fez com eles e elas? [S.l.], 2023.

SILVA, Janice Anterio da Rocha; GOMES, Maria do Carmo (orgs). **Jardim Felicidade**: várias histórias em uma história. Belo Horizonte: O Lutador, 2013.

SILVA, Karlliny Martins da. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores**: isto e/ou aquilo? 2019. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2012. 317f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Contemporaneidade dos Programas de Transferência Monetária no Brasil: proteger ou mitigar a pobreza? **Serviço Social & Sociedade**, n. 145, p. 53-71, dez. 2022.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Escola-favela - sociabilidades e epistemologias que “comandam” espaços. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33. 2010. **Anais eletrônicos** [...] 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6014--Int.pdf>. Acesso em: 26 abr.2024.

SOARES, Angelo. As emoções do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas S. A., 2012. p. 44-59.

SOARES, Angelo. O preço de um sorriso: as emoções no trabalho, desafios para a saúde das trabalhadoras e dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, Juliana Andrade; MATSUO, Myrian. (Org.). **O Trabalho Emocional e o Trabalho de Cuidado**. Fundacentro: São Paulo, 2014, p. 13-25.

SOARES, Angelo. O trabalho de cuidar e as emoções nos tempos da Covid-19. In: ANGOTTI, Bruna; VIEIRA, Regina Stela Corrêa (Org.). **Cuidar, verbo coletivo**: diálogos sobre o cuidado na pandemia da Covid-19. Joaçaba: Unoesc, 2021. p. 41-57.

SOARES, Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende. **Mais do que higiene... É cuidar. Representações sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da rede de**

escolas públicas municipais de Benevides-PA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SOURALOVÁ, Adéla. Children in paid care-giving work: Invisible receivers or active agents in caring relations? **Childhood**, v. 24, n. 4, p. 438-452, fev. 2017.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, v. 16, n. 38, p. 140-164, 2015.

SOUSA, Emilene Leite de; BRITO, John Jamerson da Silva; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **The rice teacher: feeding and belonging among children from a rural school in Maranhão.** Maranhão, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2660>. Acesso em: 04 jun.2026.

SOUSA; Fabiana Melo; DOMINGUES; Marcos Thimoteo; CUNHA, Marize Bastos da. É como se aqui não tivesse pandemia: reflexões sobre a pandemia por covid-19 em favelas cariocas. **Revista ENFIL**, v. 9 n. 14, p. 111-125, 2021.

SOUZA, Nícia Raies Moreira de; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Vulnerabilidade de inserção no mercado de trabalho dos jovens moradores de favelas de Belo Horizonte. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 1, p. 111-123, 2019.

SOUZA, Priscilla Tatiane Oliveira Vale; NASCIMENTO, Alexandra. “Rede de apoio ao desenvolvimento do bairro Jardim Felicidade: histórias e desafios da gestão social e desenvolvimento local”. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, p. 1-16, 2020.

SUNDE, Rosário Martinho. O enfrentamento da Covid-19 no retorno às aulas presenciais na rede escolar pública: medo e ansiedade entre alunos e professores. **Revista REVISE**, v. 9, fluxo contínuo: PICS/COVID, p. 208-222, 2022.

TEIXEIRA, Bárbara de Souza. “**Cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades**”: a relação entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: congresso internacional sobre pesquisa (auto) biográfica, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: seminário nacional: currículo em movimento, 1, 2010. Perspectivas atuais. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

TISDALL, E. Kay. M.; PUNCH, Samantha. Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. **Children's Geographies**, v.10, n.3, p. 249-264, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; CUADRA-MARTÍNEZ, David Jorge; QUEIROZ, Deise Maciel de; BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid 19. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. 3, p. 1-16, 2022.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries**: A political argument for an ethic of care. Nova Iorque: Routledge, 1993.

TRONTO, Joan. Assistência Democrática e Democracias Assistenciais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 285-308, 2007.

VALIM, Thais. Crianças. In: FLEISCHER, Soraya; LIMA, Flávia. **Micro**: contribuições da antropologia. Brasília: Athalaia, 2020. p. 65-77.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaaios comentados). Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes.

WEISNER, Thomas; GALLIMORE, Ronald. My brother's keeper: Child and sibling caretaking [and comments and reply]. **Current anthropology**, v. 18, n. 2, p. 169-190, 1977.

WHITE, Laura F.; MURRAY, Eleanor J.; CHAKRAVARTY, Arijit. The role of schools in driving SARS-CoV-2 transmission: Not just an open-and-shut case. **Cell Reports Medicine**, v. 3, n. 3, p. 100556, 2022.

ZUKER, Laura Frasco; FATYASS, Rocío; LLOBET, Valeria. Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 163-190, ago. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

A criança pela qual o Senhor ou a Senhora é responsável está sendo convidada a participar da pesquisa: “As relações sociais de cuidado: um estudo com crianças e adultos em uma escola pública na periferia urbana de Belo Horizonte”, sob responsabilidade das pesquisadoras Rubia da Conceição Camilo e Isabel de Oliveira e Silva.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é o fato de que há poucos estudos que analisam as relações de cuidado entre crianças e adultos no Ensino Fundamental, principalmente sob a perspectiva das crianças. O objetivo da pesquisa é analisar as relações de cuidado entre crianças e adultos que frequentam o Ensino Fundamental, compreendendo as experiências e os sentidos que elas e os adultos dão para o cuidado no ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos na pesquisa seguiremos como metodologia: o acompanhamento e a observação das crianças na escola com anotações em um caderno de campo, rodas de conversa e desenhos realizados com as crianças e fotografias feitas tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças. Esclarecemos que a pesquisadora adotará todos os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades durante o contato com as crianças enquanto perdurar a Pandemia do covid-19.

Para que a criança possa participar deste estudo, o Senhor ou a Senhora deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Os pais ou responsáveis que concordarem que a criança participe estão cientes que são voluntários, que não receberão remuneração, que não terão nenhum custo com a pesquisa e que serão informados sobre o seu andamento, sempre que desejarem.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, desenhos, fotografias e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação do estudo. Esse material será devidamente arquivado e no caso dos arquivos eletrônicos armazenados através de criptografia, ficando sob a guarda da pesquisadora e doutoranda Rubia da Conceição Camilo durante 10 (dez) anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído. Utilizaremos nomes fictícios no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes, assim o nome da criança não será identificado, preservando sua identidade e conservando-se o anonimato. Os participantes do estudo terão acesso aos resultados da pesquisa quando finalizada.

Devido ao caráter da investigação, os riscos para a criança são interferência na sua rotina, desconforto e/ou constrangimento ao responder algo, além de quebra de sigilo. No entanto, a fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da criança, tomando todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina e usando nomes fictícios para que a sua identidade seja preservada. Para minimizar o risco de quebra de sigilo, somente as pesquisadoras terão acesso aos dados que ficarão armazenados em dispositivo não acessível a pessoas externas à pesquisa. Além disso, a qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento do estudo e até mesmo retirar a autorização para que a criança continue participando. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução Nº 466/12, e a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Os benefícios com os resultados da pesquisa para as crianças e a comunidade em geral são promovidos por meio de uma melhor compreensão das crianças como sujeito sócio-histórico-cultural, que têm necessidades que ultrapassam as relações de ensino-aprendizagem. E por meio dos conhecimentos elaborados com e pelas crianças, podemos estabelecer uma

Autorização para o uso de imagens e som

Eu, _____, RG: _____
_____ autorizo a captação e divulgação da imagem e som da criança _____ produzidos no decorrer da pesquisa “As relações sociais de cuidado: um estudo com crianças e adultos em uma escola pública na periferia urbana de Belo Horizonte”. Declaro que fui informado (a) dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar minha autorização. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.

Assinatura do(da) responsável:

Assinatura das pesquisadoras:

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2022.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS ADULTAS PARTICIPANTES

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “As relações sociais de cuidado: um estudo com crianças e adultos em uma escola pública na periferia urbana de Belo Horizonte”. Neste estudo pretendemos analisar as relações de cuidado entre crianças e adultos que frequentam o Ensino Fundamental, buscando compreender tanto as experiências das crianças, quanto os sentidos que elas e os adultos conferem a essas relações na escola.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é o fato de que há poucos estudos que analisam as relações de cuidado entre crianças e adultos no Ensino Fundamental, principalmente sob a perspectiva das crianças. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola uma visão diferenciada a respeito do cuidado; (II) estabelecer, juntamente com as(os) professoras(es) um espaço de reflexão e análise de suas práticas proporcionando-lhes crescimento profissional; (III) possibilitar que as(os) professoras(es) reflitam sobre essa temática muitas vezes invisibilizada, porém importante.

Neste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: análise de documentos, observação no ambiente escolar com registro das observações em um caderno de campo e realização de entrevistas com as(os) professoras(es) e algumas crianças. As entrevistas terão duração de até 60 minutos. Esclarecemos que a pesquisadora adotará todos os protocolos sanitários estabelecidos pelas autoridades durante o contato com as(os) participantes da pesquisa enquanto perdurar a Pandemia da covid-19.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida(o) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida(o) pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, áudio das gravações e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação do estudo. Esse material será devidamente arquivado e no caso dos arquivos eletrônicos armazenados através de criptografia, ficando sob a guarda da pesquisadora e doutoranda Rubia da Conceição Camilo durante 10 (dez) anos. Após esse período, todo o material coletado será destruído.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma a(o) participante será identificada(o) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, os riscos para você são interferência na sua rotina, desconforto e/ou constrangimento ao responder algo, além de quebra de sigilo. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o), além de tomar todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina e usando nomes fictícios para que a sua identidade seja preservada. Para minimizar o risco de quebra de sigilo, somente as pesquisadoras terão acesso aos dados que ficarão armazenados em dispositivo não acessível a pessoas externas à pesquisa. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos

decorrentes da pesquisa, você poderá buscar indenização nos termos da Resolução Nº 466/2012 e a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

A autorização será fornecida através de sua assinatura no presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará com você e a outra será arquivada. Informamos a você que em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – através do telefone e dos endereços e indicados neste documento. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

DADOS DAS PESQUISADORAS - PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS:

Isabel de Oliveira e Silva

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901

E-mail: isabel.os@uol.com.br; Telefone: (31) 3409-6363.

Rubia da Conceição Camilo

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: rubiaccamilo@gmail.com; Telefone: (31)987426259.

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar – Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. - CEP.: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

Eu, _____, portadora(o) do documento de identidade _____ fui informada(o) dos objetivos do estudo “As relações sociais de cuidado: um estudo com crianças e adultos em uma escola pública na periferia urbana de Belo Horizonte”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da(o) participante

Profª Drª Isabel de Oliveira e Silva
Orientadora

Rubia da Conceição Camilo
Doutoranda

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OLÁ _____

MEU NOME É RUBIA E EU SOU UMA PESQUISADORA!

VOU VIR NA SUA ESCOLA PARA TE CONHECER MELHOR E CONHECER A SUA TURMA. DEPOIS FICAREI EM SUA SALA PARA OBSERVAR E APRENDER MUITO COM VOCÊ, SEUS COLEGAS E SUA PROFESSORA.

VAMOS CONVERSAR SOBRE O QUE ACONTECE NO SEU DIA A DIA NA ESCOLA. AS COISAS QUE VOCÊ FAZ, AS BRINCADEIRAS, OS LUGARES QUE GOSTA DE ESTAR, O QUE MAIS GOSTA DE FAZER E O QUE NÃO GOSTA MUITO! NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS E VOCÊ NÃO SERÁ IDENTIFICADO. VOCÊ PODERÁ FAZER VÁRIOS DESENHOS E FOTOS PARA MIM. MAS SÓ SE VOCÊ QUISER!

AS COISAS QUE VOCÊ ME CONTAR VÃO AJUDAR OS ADULTOS A ENTENDEREM MELHOR A ESCOLA A PARTIR DA OPINIÃO DAS CRIANÇAS E COMO É IMPORTANTE A PARTICIPAÇÃO DE VOCÊS NA ESCOLA. OS RISCOS EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA É VOCÊ SENTIR MEDO, FICAR COM VERGONHA OU NERVOSA COM AS ATIVIDADES E COM A MINHA PRESENÇA. SE ISSO ACONTECER, PODEMOS CONVERSAR PARA QUE VOCÊ SE SINTA BEM NOVAMENTE, POIS SEUS SENTIMENTOS E IDEIAS DEVERÃO SER RESPEITADOS EM TODOS OS MOMENTOS. AH, E VOCÊ PODE DESISTIR DE PARTICIPAR A QUALQUER MOMENTO! AINDA ASSIM, CASO HAJA DANOS DECORRENTES DA PESQUISA, VOCÊ PODERÁ BUSCAR INDENIZAÇÃO NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO Nº 466/12, E A PESQUISADORA ASSUMIRÁ A RESPONSABILIDADE PELOS MESMOS.

SE VOCÊ QUISER PARTICIPAR, PEÇO QUE ESCREVA ABAIXO SEU NOME DO JEITO QUE CONSEGUIR OU FAÇA UM DESENHO. VOCÊ PODE DESENHAR O QUE QUISER!



EM CASO DE QUALQUER DÚVIDA ÉTICA, VOCÊ PODERÁ FAZER CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP – ATRAVÉS DO TELEFONE E DOS ENDEREÇOS INDICADOS NESTE DOCUMENTO. ESTAMOS À DISPOSIÇÃO PARA QUAISQUER ESCLARECIMENTOS E AGRADECEMOS POR SUA COLABORAÇÃO. DADOS DAS PESQUISADORAS

• **PESQUISADORAS RESPONSÁVEIS:**

ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA

ENDEREÇO: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG – BRASIL. CEP: 31270-901, E-MAIL: ISABEL.OS@UOL.COM.BR; TELEFONE: (31) 3409-6363.

RUBIA DA CONCEIÇÃO CAMILO

ENDEREÇO: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627, FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG; PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; CAMPUS PAMPULHA; BELO HORIZONTE, MG – BRASIL; CEP: 31270-901; E-MAIL: RUBIACCAMILO@GMAIL.COM; TELEFONE: (31)987426259.

• **DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627, UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 20 ANDAR – SALA 2005 - CAMPUS PAMPULHA, BELO HORIZONTE, MG – BRASIL. - CEP.: 31270-901, E-MAIL: COEP@PRPQ.UFMG.BR; TELEFONE: (31) 3409-4592.