

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE REGINA GOMES



Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral

**BELO HORIZONTE
2019**

ALINE REGINA GOMES

Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Coorientador: Levindo Diniz Carvalho

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

**BELO HORIZONTE
2019**

G633i
T Gomes, Aline Regina, 1982-
Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral [manuscrito] / Aline Regina Gomes. - Belo Horizonte, 2019. 253 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.
Coorientador: Levindo Diniz Carvalho.
Bibliografia: f. 224-247.
Anexo: f. 248.
Apêndices: f. 249-253.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Infância -- Teses. 4. Crianças -- Cuidados -- Teses. 5. Educação integral -- Teses. 6. Escolas de tempo integral -- Teses. 7. Professores e alunos -- Teses. 8. Ambiente escolar -- Teses.

I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de, 1961-. III. Carvalho, Levindo Diniz, 1978-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1023

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivair Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



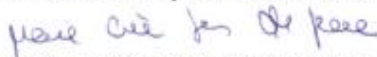
FOLHA DE APROVAÇÃO

Infância e relações de cuidado na escola pública de tempo integral

ALINE REGINA GOMES


Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de novembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa - Orientador
UFMG


Prof(a). Jaqueline Moll
UFRGS


Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG


Prof(a). Anete Abramowicz
USP


Prof(a). Miguel Gohzales Arroyo
UFMG


Prof(a). Levindo Diniz Carvalho
UFMG

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2019.

Dedico este trabalho às crianças e aos adolescentes de nosso país, que cotidianamente sofrem com a ausência do cuidado em suas vidas. Vidas cada vez mais raras e, quando não, abreviadas... Que a todos nós o cuidado ainda seja uma das boas formas de se estar no mundo, uns com os outros.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho me mostrou que Ciência e Fé caminham juntas, em uma espécie de concessão ao silenciado diálogo entre ambas as dimensões humanas. Vivi da dúvida científica e, simultaneamente, na certeza da presença de Deus. Entre vitórias diárias, alegrias e tristezas, métodos e referenciais, Deus foi o cara que mais me ouviu ao longo desse período. Sem Ele não teria conseguido e Lhe dou graças por tanto sustento. Creio na Ciência e na Fé, como exercícios coexistentes e não opostos, da nossa experiência humana.

A companhia das pessoas foi outra condição para a realização de tudo isso. Muitas foram as que passaram, se interessando, deixando suas marcas, suas questões, me apoiando, ainda que existissem aquelas que me desanimavam. Afinal, este trabalho é sobre relações e não há relações sem tensões e conflitos.

Agradeço minha Mamis Sandra e meu Paizinho Odilon, queridas irmãs Diana e Odila e meu amado Rodrigo, núcleos e essência de amor. Todos toleraram minhas ausências e me compreenderam, mostrando-me como o tempo sem eles foi só e diferente.

Às amigas Mayra, Chrisley, Robs e Cibele, pelas escutas e afetos compartilhados.

No meio acadêmico, acelerado, (in)tenso e paradoxal, construí profundos laços. Larissinha e Tulião, levarei-os para a vida, meus irmãos científicos! Construimos muito conhecimento nos cafés e conversas mais do que informais, cheias de partilha e alegria na constante busca por suporte e força. O Coletivo Geral Infâncias é um movimento muito representativo de nossa história juntos, do que foi ser “trio parada dura” nos últimos quatro anos.

Cris Gouvea e Levs (Levindo), meus orientadores, obrigada por me guiarem. Quando me excedi, quando faltei, onde fui demais ou quando tive que recuar, vocês dois me mostraram vários tempos, destinos e caminhos. Acima de tudo, vocês acreditaram na minha capacidade para realizar o trabalho, evidenciando bastante a natureza autoral e densa do processo de tornar-me doutora, muito diferente do que foi ser mestre. Na verdade, tudo isso é nosso e não há outra forma de dizer: obrigada por tudo!

Aos demais professores, funcionários e colegas do PPGE FaE/UFMG, agradeço pelas discussões comprometidas com o conhecimento em Educação. Um abraço especial nas professoras da Linha de Pesquisa “Infância e Educação Infantil” (Isabel, Iza, Vanessa e Marinês, Paco) e nos colegas Fábio, Luciana, Cibele, Diana e Cláudia. Precisamos de todos vocês para a fortaleza de nossa Linha.

Às (aos) professoras (es) da banca de qualificação e de defesa, agradeço pelas contribuições, disponibilidade e comprometimento em realizar uma leitura crítica e colaborativa.

Igualmente importantes ao longo destes e de outros passados anos foram os colegas do TEIA (FaE/UFMG), com os quais consegui dar os primeiros passos na pesquisa em Educação. Um salve especial à Lucinha (profa. Lucia Helena Alvarez Leite), minha madrinha acadêmica. Todas as formações, reuniões e discussões foram importantes para me despertar, me encorajar e desvelar a Educação Integral como possibilidade educativa de vida, de vida em abundância na escola.

Às bolsistas de Iniciação Científica, Melissa Casanova, Hanna Franck e Julia Valadares, que tiveram breves imersões no campo ou verificaram alguns registros, igualmente importantes para o suporte que eu tive, especialmente nas transcrições das entrevistas. Ao Lucas Bess, grafiteiro e ex-colega de trabalho, que me ajudou na elaboração e no desenho das proximidades da escola.

Obrigada a todos da equipe de 2017 da Escola Municipal Território Freiriano, que me concederam não somente permissões à realização da pesquisa, mas me alegraram neste território de potências que é o Ribeiro de Abreu (BH/MG). Minha vontade era escrever nome e sobrenome da escola inteira, as meninas da faxina, os porteiros, o senhor dos serviços gerais, as cantineiras, as monitoras e os monitores do PEI, da inclusão, as coordenadoras, as meninas da secretaria, as professoras e as diretoras da escola. Ainda assim, isso não substituiria as experiências que compartilhamos. Não consigo ficar longe e ainda me pego indo lá para beber da fonte.

Um salve para as crianças, especialmente do 1º ano da escola em 2017. Elas toparam participar comigo na pesquisa ou, nos termos delas, enquanto eu “procurava uma coisa” (Laura). Diverti-me muito procurando coisas, “gravando sobre a vida das pessoas” (Raíssa) e, apesar de eu não ter encontrado tudo, “nós ficamos mais espertos na escola” (Bela). Entre o meu cuidar e pesquisar, o meu observar e participar, vocês quem foram as grandes protagonistas e colaboradoras da pesquisa.

Agradeço também aos pais e aos responsáveis, por me autorizarem esta rica companhia e às mães que me concederam a entrevista.

Como professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de BH, foi nesta atuação que emergiram as primeiras perguntas da tese. Enquanto Rede, tive a oportunidade de circular por ela, e entre idas e vindas, construí parcerias em todos os lugares pelos quais passei. Agradeço o apoio dos meus colegas da Oeste e da Norte, das escolas e das regionais, pois cresci muito fazendo parte de ambas as equipes. Um agradecimento especial à minha 'chefa-madrinha' Shirley Miranda, pois é sensível às tarefas formativas, me encorajando e confiando na minha atuação simultânea comprometida, entre o trabalho e os estudos.

Agradeço às instituições: CAPES/PROEX pela concessão de bolsa de estudos durante seis meses; à PRODABEL na pessoa do técnico Felipe A. C. Rodrigues por me apoiar na localização dos dados dos Setores Censitários das crianças em 2018; à PBH pela concessão da licença de um ano (sem vencimentos) para aperfeiçoamento profissional; ao PPGE "Conhecimento e Inclusão Social" (FaE/UFMG) na pessoa das coordenadoras e dos membros do Colegiado, pelas possibilidades formativas proporcionadas ao longo do curso.

Já na reta final, duas pessoas foram essenciais para o fechamento do percurso: Carla Mucci (Grifo Consultoria Acadêmica), pela parceria e alegria na revisão e finalização da tese, muito obrigada; e Dona Rosa, enviada do Senhor, que cuidou da minha casa, lavando, limpando e cozinhando com muito carinho. Vocês duas aliviaram meu cansaço!

Finalmente, agradeço a você, leitor ou leitora, que se interessou de alguma maneira pela tese, brevemente folheando-a ou mesmo investindo na exploração dos Capítulos. Ouvi dizer certa vez que, após a defesa, nunca mais a tese é lida por tantas pessoas, mas devo esclarecer: este produto não é o final, mas o início de uma frutífera trajetória de diálogo entre o 'chão da escola' e as reflexões dos Estudos do Cuidado, da Infância e da Educação Integral.

“O perigo existe, faz parte do jogo
Mas não fique triste, que viver é fogo...”
(Toquinho e Vinicius de Moraes, 1974)

RESUMO

O objetivo desta tese foi compreender o cuidar em uma escola pública de tempo integral de Belo Horizonte-MG, analisando-o em uma dinâmica de relações interpessoais e institucionais. O referencial teórico se situou no diálogo interdisciplinar dos Estudos do Cuidado, da Infância e da Educação Integral, buscando a articulação de conceitos e teorias. As escolhas metodológicas centrais se basearam na forma da pesquisa qualitativa, tomando a etnografia como direcionadora do percurso metodológico e tendo a observação participante como principal instrumento etnográfico. Realizou-se entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica adicional, sendo os cuidados éticos seguidos no decorrer da pesquisa. O campo de pesquisa foi realizado em 2017, junto à turma de seis anos (1º ano do Ensino Fundamental) e os educadores de uma escola pública municipal de tempo integral, localizada no bairro Ribeiro de Abreu. Ao longo das análises, elencou-se eixos e categorias analíticas como forma de organização mais sistemática dos dados. Os eixos, grandes temas que direcionaram a discussão empírica, foram o 'tempo', o 'corpo' e a 'geração'; já as categorias, uma vez mais específicas, foram as 'práticas de cuidado', 'a brincadeira' e o 'território'. O estudo demonstrou que as relações de cuidado estão presentes de diversas formas no contexto observado. As práticas de cuidado são mediadoras da ação adulta, produtoras de lugares na instituição e realizadas em associação à efetiva participação das crianças no cuidar. Enquanto dimensões da vida humana, cuidar e ser cuidado demandou um tempo escolar que muitas vezes se misturou ao tempo do brincar na escola. Além disso, as relações de cuidado não se restringiram aos limites do espaço escolar. As crianças trouxeram questões do mundo doméstico à escola que, por sua vez, acolheu tais questões. A partir do conceito de 'rede de cuidados', demonstro como a escola tem centralidade, dialoga com o território e articula outros sujeitos e instituições nos processos de cuidado das crianças. Diante disso, a visibilidade do cuidado que o presente trabalho se propôs a fazer trouxe a necessidade por tal discussão no contexto do Ensino Fundamental como um todo, não somente aquele de tempo integral que trabalha na perspectiva da Educação Integral. Trata-se de um debate no qual o cerne da questão é o cuidar como tarefa da escola: uma tarefa educativa compreendida à luz da formação e da humanização dos sujeitos.

Palavras-chave: Infância. Cuidado. Educação Integral.

ABSTRACT

The aim of the thesis was to understand caring in a full time public school in Belo Horizonte-MG, analyzing the phenomenon in a dynamic of relationships, both interpersonal and institutional. The theoretical framework was situated in the interdisciplinary dialogue of Care, Childhood and Education Studies, seeking for concepts and theories articulations. The main methodological choices were based on qualitative research, taking ethnography as the researcher guide to the empirical data construction. Also, the participant observation was the main ethnographic instrument and semi-structured interviews were conducted as an additional methodological strategy. Ethical care procedures were followed as recommended by national agencies. The research field was conducted throughout 2017 school year at a full-time municipal public school located in Ribeiro de Abreu. The six-year-old class (first year of Elementary school) and their educators were the most direct collaborators in the research. Throughout the analyzes, we listed axes and analytical categories as a more systematic form of data organization. The axes, as major themes that drove the empirical discussion, were 'time', 'body' and 'generation'; while categories, once more specific, were 'care practices', 'play' and 'territory'. The study showed that care relationships are present in various ways in the observed context. Care practices are mediators of adult action, producing places in the institution and performed in association with the real children participation in care. As dimensions of human life, caring and being cared for demanded a school time, which often mixed with the time of playing in school. In addition, care relationships were not restricted to the limits of school space. The children brought questions from the home world to the school, which in turn welcomed such questions. From the concept of 'care network', I demonstrate how the school is central, dialogues with the territory and articulates other subjects and institutions in the processes of child care. Thus, the visibility of the care that the present work set out to do brought the need for such discussion in the context of Elementary Education as a whole, even when linked to full-time proposals from the perspective of Integral Education. It is a debate where the heart of the matter is caring as a school task: an educational task understood in the light of the formation and humanization of the subjects.

Keywords: Childhood. Care. Integral education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Territórios de Gestão Compartilhada de Belo Horizonte	74
Figura 2 – Distribuição espacial da população de 0 a 11 anos, por setores censitários – Belo Horizonte (MG) 2015.....	75
Figura 3 – Áreas prioritárias para a inclusão social e urbana – Belo Horizonte (MG)	76
Figura 4 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da área mais próxima à EMTF	78
Figura 5 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Belo Horizonte	79
Figura 6 – Desenho ilustrativo do Ribeiro de Abreu	82
Figura 7 – Estrutura física da escola	87
Figura 8 – Estrutura física da escola	90
Figura 9 – Estrutura do bebedouro e dos banheiros	128
Figura 10 – Hora do lanche	134
Figura 11 – Crianças se servindo no almoço	135
Figura 12 – Crianças próximas à lixeira da sobra	136
Figura 13 – Barraca de chup-chup da Tia Vitória	137
Figura 14 – Lanche da tarde no corredor externo da cantina.....	140
Figura 15 – Crianças recebendo a janta	142
Figura 16 – Cuidados necessários	144
Figura 17 – Descanso/sono na casa do PEI (13/02/2017, segunda-feira às 13h15)	146
Figura 18 – Descanso/sono no laboratório.....	147
Figura 19 – Descanso/sono na sala 41 (06/04/2017, quinta-feira às 13h)	148
Figura 20 – Descanso/sono na sala 41 (13/03/2017, segunda-feira às 12h)	148
Figura 21 – Passagem das crianças pelas rampas no período da tarde.....	170
Figura 22 – Repertório das brincadeiras	172
Figura 23 – Bela amarra os cadarços de Gabriela	176
Figura 24 – logo adormece sob a bancada	179
Figura 25 – Crianças aguardando pela entrada na cantina.....	183
Figura 26 – Posição da lixeira	190

Gráfico 1 – Registros do trabalho de campo, 2017.....109

Quadro 1- Datas de observação na escola por mês e o total de dias em cada mês.....67

Quadro 2 – Os tempos da escola de tempo integral EMTF.....96

Quadro 3 – Os turnos da manhã e da tarde na EMTF122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da Região (Território NE1) e do Bairro Ribeiro de Abreu75

Tabela 2 – Dados do IVS em diferentes regiões da cidade77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AS	Aglomerado Subnormal
CF	Constituição Federal de 1988
CIEPs	Centros Integrados de Educação Popular
COMUPRA	Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeiro de Abreu
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTF	Escola Municipal Território Freireano
FaE	Faculdade de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OP	Orçamento Participativo
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO II – SOBRE O CUIDAR E SUAS INTERFACES.....	27
2.1 Elementos constitutivos do cuidar na sociedade contemporânea.....	30
2.1.1 Um breve histórico	30
2.1.2 O cuidado e a infância na contemporaneidade	35
2.2 A escola como tempo/espço de cuidar	42
2.2.1 O tempo ampliado da escola como campo fértil das relações de cuidado	53
CAPÍTULO III – NO INTERIOR DAS RELAÇÕES DE CUIDADO NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DE UM MUNDO SOCIAL.....	64
3.1 Aspectos metodológicos.....	64
3.2 “Aqui não tem nada perto. Tudo é a escola!”: O território do Ribeiro De Abreu	72
3.3 O cenário da pesquisa: a Escola Municipal Território Freireano (EMTF).....	83
3.3.1 Apresentação da escola	83
3.3.2 O Programa Escola Integrada na EMTF	88
3.3.3 A organização do cotidiano.....	94
3.4 Eu-pesquisadora e os colaboradores da pesquisa	98
3.4.1 Sobre a relação entre adultos	98
3.4.2 Pesquisar cuidando e cuidar pesquisando: minha relação com as crianças	103
CAPÍTULO IV – RELAÇÕES DE CUIDADO A PARTIR DAS PRÁTICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	111
4.1 As práticas de cuidado nos turnos da manhã e da tarde	114
4.2 No vai-e-vem da Escola de Tempo Integral: os cuidados necessários	127
4.2.1 Os banheiros e a água	127
4.2.2 A alimentação	130
4.2.2.1 A merenda da manhã	132
4.2.2.2 O almoço	134
4.2.2.3 Tia Vitória	137
4.2.2.4 O lanche da tarde.....	139
4.2.2.5 A janta da tarde.....	141

4.2.3 A higienização das mãos e a escovação dos dentes.....	142
4.2.4 O sono e o descanso	145
4.2.5 A temporada de piolhos e quando se sai da rotina.....	150
4.3 As tensões institucionais nos tempos e espaços do cuidar na ampliação da jornada escolar	154
4.3.1 A condição de trabalho da coordenadora do PEI.....	155
4.3.2 A sala de vídeo, o calor e o sol forte	158
4.3.3 A jornada ampliada na tensão com as práticas da escola	160
CAPÍTULO V – AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES DE CUIDADO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	164
5.1 Brincar, corpo e cuidar: a brincadeira do cuidado e o cuidado da brincadeira	167
5.2 Gênero, o aprendizado do cuidar e as relações (intrageneracionais) de cuidado	174
5.3 O sono/cansaço e a alimentação: estratégias de negociação entre crianças e adultos.....	178
CAPÍTULO VI – A NOÇÃO DE REDE DE CUIDADOS DO TERRITÓRIO	193
6.1 “Me adota, Professora?” O caso da menina Nara e a rede de cuidados....	195
6.2 Tia Vitória e as Famílias.....	207
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224
ANEXO 1 – Diretriz da Secretaria Municipal de Educação sobre Calendário ..	248
APÊNDICE A – Idade das crianças (anos/meses) estudantes do 1º ano da EMTF, entre o início e o fim do campo de pesquisa	249
APÊNDICE B – Modelo de página do diário de campo	250
APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO.....	251
APÊNDICE D – TERMOS DE ASSENTIMENTO.....	253

1 INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo é o cuidar na escola pública de tempo integral¹, explorado aqui na relação entre adultos (os educadores da escola e as famílias) e as crianças, todos, sujeitos das ações de cuidado. Observá-los ao longo de um tempo escolar de nove horas, envolveu ampliar o olhar para apreender as inúmeras relações de cuidado presentes no território.

A história desta tese mistura trajetórias profissionais a partir da formação em Educação Física e experiências familiares de cuidado, desde minha infância. Em ambas assumi determinados papéis sociais que me demandaram o ato de cuidar e que, ao fazê-lo, tais experiências criaram certa proximidade com o tema. Expressei na tese tudo que eu, – enquanto mulher, filha, irmã, professora e esposa – mais me identifico²: a família, o cuidado, as crianças e a educação pública e de qualidade. Esclareço também que (ainda) não sou mãe, fato que frequentemente se associa aos estudos da temática.

Na medida em que fui transformando interesses pessoais em um objeto de pesquisa, apropriei-me dos múltiplos sentidos subjetivos aqui elaborados. Os diálogos teórico-metodológicos e a construção analítica me mostraram a complexidade das questões e a diversidade de campos científicos que analisam o cuidar (HIRATA; GUIMARÃES, 2012). Estive certa de que cuidar e ser cuidado são formas de estar no mundo, de nos relacionarmos.

Importante mencionar na introdução desta tese o que não constará aqui, o que pode parecer paradoxal. Defini por explicitar mesmo assim, em se tratando da natureza do objeto, carregada de certas expectativas, crenças e estereótipos construídos socialmente. O trabalho não assumiu caráter prescritivo, normativo ou

¹ No processo histórico de construção da Educação Integral no Brasil, a noção do “tempo” vem sendo pauta de intensos debates entre pesquisadores, gestores e educadores. Na presente tese, as observações me levaram a ter elementos para afirmar que a escola em questão é uma instituição que trabalha na perspectiva da Educação Integral. Assumo a escolha da expressão “Escola de Tempo Integral”, uma vez que, no campo de pesquisa, a preocupação dos adultos em relação aos tempos da escola foi algo que se destacou, revelando como o tempo cronológico, compartimentado, adquiriu uma dimensão *sine qua non* para a organização da escola, independente dos turnos observados. Tal questão será explicitada e discutida no capítulo 4, em especial. Além disso, em Belo Horizonte, a lei que dispõe sobre a implementação da jornada escolar ampliada, o faz sob os termos da “jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino” (BELO HORIZONTE, 2002), que viria a se tornar, anos depois à promulgação, o Programa Escola Integrada, que será pormenorizado no Capítulo III.

² Faço referência a tais vivências, pois todas estão associadas a saberes transmitidos sobre o cuidar na sociedade brasileira.

valorativo, de forma que não serão encontradas orientações sobre como cuidar melhor de crianças na escola pública, tampouco de como lidar com suas famílias, tantas vezes associadas a imagens de carência.

Também não será discutido o conceito de bom ou mau cuidado, muito menos situações que os definem, frequentemente a partir de um olhar etnocêntrico. Tais noções estão fortemente associadas a um suposto despreparo dos educadores, à negligência ou ao abandono; todos, julgamentos que se fazem presentes sobre a escola, especialmente, quando se trata de pensar o cuidado dentro de uma instância pública, coletiva, institucional e educativa.

Na verdade, estive na escola pública para apreender as relações de cuidar e, com isso, compreender melhor a realidade daquele contexto a partir do meu olhar de pesquisadora. Tal intenção é muito diferente de supervisionar e vigiar, o que geraria uma conclusão simplista, binarista, enviesada e pouco ética: ou a realização efetiva do cuidado com as crianças; ou, em sentido oposto, do descuido que estavam sendo submetidas.

Na direção do que é essencial perceber sobre o meu ponto de vista, uma das primeiras descobertas nesse percurso foi entender o que eu pensava ser importante pesquisar, de fato era. O período de oito anos em que estive afastada do ambiente acadêmico, entre o mestrado e o doutorado, trabalhando como professora de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), me proporcionou certas vivências que me inquietaram, a tal ponto, que me a propus estudá-las.

Quando concluí a graduação em Educação Física no ano de 2004 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG/Licenciatura e Bacharelado, decidi por continuar os estudos e formei-me “Mestre em Educação Física” pela mesma instituição, em 2008, na área de concentração em “Treinamento Esportivo/Fisiologia do Exercício”. Com o diploma em mãos, busquei por uma vaga docente na educação básica ou no ensino superior. Enquanto meus colegas de turma ganhavam dinheiro como bacharéis ou, em outro extremo, desistiam da área profissionalmente, eu decidi prestar concurso na RME-BH em 2009. A trajetória que desenhei à época indicava um percurso de atuação como instrutora, pesquisadora, treinadora ou técnica esportiva, com pouco investimento teórico e interesse pessoal nas disciplinas da licenciatura ao longo da graduação.

Aprovada para o cargo de professora municipal de Educação Física da RME-BH, iniciei lecionando para as turmas do 6º ao 9º anos ainda em 2010, na Escola Municipal Herbert José de Souza, localizada no bairro Novo Aarão Reis, região Norte de Belo Horizonte. O trabalho na escola – que leva o nome de “Betinho”, grande sociólogo brasileiro – foi essencial, além de definidor, para que eu conhecesse um universo totalmente diferente do meu.

O Novo Aarão, como os moradores gostam de chamar o bairro, definitivamente, exigiu um processo de reinvenção das minhas concepções de educação e das minhas noções do que era ser uma (boa) professora. Comecei por entender o cenário de complexidade da vida na periferia, as peculiaridades das relações sociais, a violência, o convívio com as drogas, a pobreza, as estratégias de sobrevivência daquela comunidade, enfim, o que eu conseguia captar da vida das crianças e dos adolescentes em seus inúmeros aspectos. Para ensinar ali Educação Física, compreendi, após alguns meses, que a minha ação docente deveria fundar-se no diálogo e no acolhimento, além do respeito ao tempo dos estudantes. Em outras palavras, era preciso ‘cuidar’ dos estudantes, de mim mesma e da minha relação com eles. Ao final de 2011, sentia-me à vontade no Novo Aarão, por mais desafios que o cotidiano me mostrasse.

No ano seguinte, em 2012, permaneci na mesma escola e passei a ocupar a função de coordenadora do Programa Escola Integrada (PEI)³, após ser convidada pela direção. Qualquer política de Educação Integral tem suas especificidades e conheci a RME-BH sob outro viés. Afinal, as crianças e os adolescentes eram os mesmos de minhas aulas de Educação Física do Novo Aarão, ao mesmo tempo em que eram, agora, estudantes que permaneciam o dia inteiro na escola, com idade entre 06 e 14 anos.

A ampliação do tempo escolar exigiu-me pensar em outros espaços, orientar uma equipe de educadores, tecer uma rede de contatos, acionar constantemente a gestão do Programa na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e verificar demandas tais como a comida, os banheiros, a dimensão material da relação

³ Trata-se da política de Educação Integral em jornada ampliada do Município de Belo Horizonte. Conforme as diretrizes municipais, o PEI possibilita aos estudantes diferentes atividades nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã. O Programa busca ampliar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagens dos estudantes por meio da oferta de aulas passeio e oficinas no contra turno escolar (BELO HORIZONTE, 2015). No capítulo III, o PEI será descrito mais detalhadamente.

educativa, enfim, todas se tornaram funções incorporadas à minha ação docente. Destaco nesta fase, também, a proximidade que criei com as famílias. Com seus arranjos diversificados, muitas vezes precisei ir até a casa das crianças, quando percebi como tradicionalmente tratávamos a relação família-escola de maneira burocratizada, fragilizando os responsáveis pelas crianças com pouco diálogo e abertura.

Após dois anos e meio como coordenadora naquele território, entendi o porquê do 'integral' nos termos da Educação Integral⁴. Ao ouvir as famílias do Novo Aarão me dizer que “não tinham com quem deixar as crianças”, por mais que me sentisse insegura quanto às condições do cuidado doméstico, o que me cabia de responsabilidade era a jornada ampliada da escola. Neste contexto coletivo e institucional, tinha a tarefa de cuidar, de educar e a responsabilidade pela garantia de alguns direitos elementares, referente à alimentação, à educação, ao lazer, à socialização e, em alguma medida, ao direito à cidade.

Paralelamente, busquei por uma formação mais específica na temática e, em 2013, iniciei os estudos no grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania⁵ (TEIA), da Faculdade de Educação/UFMG. Como integrante e parceira do TEIA, fui estimulada a interpretar a realidade escolar vivida e a refletir sobre perguntas que não formulara anteriormente: Na ampliação do tempo escolar, há tempo para quê? Como os educandos vivenciam a experiência da Educação Integral? Quais sentidos e significados o PEI tem na escola e para quem se destina?

A própria formação em Educação Física me despertava para olhar as crianças e os adolescentes do Novo Aarão de maneira mais sensível. Na relação de ensino-aprendizagem dessa disciplina, os corpos estão sempre em evidência. Meu olhar não estava somente no movimentar e no saber fazer, mas, nas questões da saúde dos estudantes, na relação que estabeleciam com seus corpos, nos cuidados que

⁴ Discutirei aspectos da nomenclatura e concepções de “Educação Integral” no Capítulo II.

⁵ O grupo TEIA foi criado em 2008 na Faculdade de Educação da UFMG e coordenado pela Prof^a Lucia Helena Alvarez Leite. Buscou ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da Educação Integral e Cidadania. Com financiamento federal e no contexto do extinto Programa Mais Educação, configurou-se como um espaço de reflexão e intervenção voltado para a garantia da educação como um direito individual e coletivo, necessária para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Com a mudança política nos âmbitos federal, estadual e municipal, as ações de pesquisa e formação foram descontinuadas, sendo que, atualmente, o grupo tem se dedicado a pesquisas em nível de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, relacionadas à temática.

apareciam; enfim, tudo que eu conseguia captar a partir do corpo enquanto o lugar de ser do humano.

Em conjunto, essas experiências me levaram a identificar uma concepção de Educação voltada para o sujeito-estudante. Ao mesmo tempo à constatação de que, como professora, precisava conhecer a noção de integralidade desse sujeito, a comunidade em que vivia e as questões que norteavam suas condições de vida. O Novo Aarão e o TEIA, associados ao que trazia da Educação Física, foram espaços muito férteis nesse sentido.

Ao final de 2014, após dois anos e meio de atuação como coordenadora do PEI, recebi o convite da gestão da educação da Regional Norte de Belo Horizonte para atuar como acompanhante pedagógica do PEI. Nessa função, o professor tinha como atribuição geral acompanhar a execução do Programa nas escolas, no sentido de orientá-las sobre o cotidiano, o funcionamento e a qualidade das atividades e das oficinas oferecidas (BELO HORIZONTE, 2015). Na época, nessa Regional, havia vinte escolas municipais e, circulando pelas comunidades, percebi muitas necessidades comuns, especialmente, a demanda pelo cuidado das crianças e dos adolescentes.

Semelhante às famílias do Novo Aarão, as famílias dos bairros circunvizinhos necessitavam, também, de um lugar para que suas crianças pudessem permanecer durante o dia sob os cuidados de educadores da escola. Nesse período, dei-me conta da riqueza do Programa para além de números, dos indicadores e das metas, pois havia diferentes organizações da rotina, em diferentes tempos, espaços e deslocamentos, além de diversas formas de participação dos sujeitos educadores na escola.

Descobri diversas maneiras de se executar o PEI e a Educação Integral. Além de compreender melhor a política, em termos de gestão, execução e planejamento financeiro, me situei melhor sobre as demandas da educação, de proteção e cuidado na infância, notadamente aquela classificada como sendo vulnerável e pautada na condição de pobreza.

Nesse sentido, passei a formular outras perguntas, que de igual maneira me inquietaram: o funcionamento de projetos e programas de escolas de tempo integral ressignifica o interior da escola como lugar de (mais) cuidado e (mais) proteção das crianças, dada a ampliação de tempos e espaços? A jornada escolar ampliada evidencia a existência de práticas cotidianas associadas ao cuidado? O fato de a

criança permanecer o dia inteiro na escola traz que tipos de elementos para a relação entre educadores e as crianças?

Esse momento foi singular na minha trajetória na RME-BH, pois demandou ampliar o meu olhar não somente para o PEI, como para grandes questões da Educação. Entre o 'chão da escola' e a política, por exemplo, há muito que se avançar na noção do direito da criança e do adolescente e na qualidade da Educação. Assim, o fato de ter me tornado uma professora responsável pela condução de uma política e, ao mesmo tempo, fazer-me presente nas escolas, foi a grande riqueza desse período, que durou até o final de 2016. No início do ano seguinte, já em 2017, a função de acompanhante pedagógico foi extinta pelo gestor municipal do período⁶ e várias mudanças ocorreram na RME-BH. O PEI passa a ter outras configurações, fato que será citado no Capítulo III.

Paralelamente, o debate sobre a Escola de Tempo Integral, ainda que com distintas concepções, esteve presente em todas as campanhas eleitorais nas eleições presidenciais de 2014. A maioria dos candidatos a elencou em seus planos de governo⁷, tratando-se com frequência, de vinculá-la como um dos caminhos de desenvolvimento da cidadania do educando, de formação ampliada e de garantia de direitos.

Frequentemente, o discurso político estandardizado nos períodos eleitorais, lança mão de uma concepção de escola de tempo integral como estratégia de superação dos problemas de qualidade da educação brasileira, apoiando-se em uma noção de 'nova opção' para se colocar o jovem e a criança em segurança, de protegê-los da violência, afastando-os dos riscos e auxiliando as famílias no sentido de deixarem seus filhos afastados do ambiente da 'rua'.

Com todo meu envolvimento nestas questões, considerei relevante a Educação Integral ser tratada como pauta política dentro de um cenário de inserção nacional, não somente municipal, como era o meu caso. Afinal, independente do contexto, o

⁶ No início de 2017, o prefeito Alexandre Kalil fez várias modificações em diversas secretarias. Na Educação, uma das primeiras decisões foi que os acompanhantes pedagógicos fossem colocados em férias coletivas e orientados a retornar para suas escolas originais de lotação no início do ano letivo. Voltei ao Novo Aarão por mais quatro meses como professora de Educação Física em 2017, antes de entrar de licença, conforme solicitei à PBH, pelo período de um ano para a realização do campo da presente pesquisa. Retornei ao trabalho em junho de 2018.

⁷ No período de campanha eleitoral do ano de 2014, consultei o *site* oficial de cada candidato no 1º turno para fazer este levantamento. Pelas pesquisas de intenção de voto, priorizei os que apareciam entre os mais votados e, entre eles, estavam Dilma, Aécio Neves, Marina Silva, Luciana Genro, Pastor Everaldo, Eduardo Jorge e Levy Fidelix.

sujeito-criança-adolescente de família pobre foi quem historicamente legitimou a existência de propostas de Educação Integral, como o Programa Mais Educação no Brasil e o PEI em Belo Horizonte, além de inúmeras outras experiências estaduais e municipais Brasil afora (MOLL *et al.*, 2012).

Assim, a aproximação com a temática da presente pesquisa foi desenhada a partir destas experiências profissionais. O cenário da vida familiar também me implicou quanto ao cuidar e no porto seguro de minha família, aprendi nas fronteiras entre a saúde e a doença de entes queridos.

Essa história começa na minha infância, junto às minhas duas irmãs, pois sou a caçula de três filhas. Lembro-me de minha mãe me ensinando a cuidar-me, orientando desde como fazer a higiene durante o banho até a alimentar-me de forma sadia. Ela também nos ensinou a cuidar da casa, progressivamente; das tarefas mais simples quando éramos ainda pequenas, até as mais complexas, quando “já crescidas para fazer”. Das três irmãs, acredito que fui quem mais apreciava esse tipo de cuidado. Sempre ficava com a lavação dos banheiros, pois, assim, brincava com a água, cantava com a mangueirinha do chuveiro e escorregava no piso frio. Na verdade, até hoje lavo banheiro, digamos, de uma maneira mais lúdica.

Meus pais também nos ensinaram a se importar com o outro, a começar pelas irmãs e pelos colegas de escola. Muito importante, ainda, era “dar valor ao que temos, pois tudo foi sempre conseguido com muita luta”.

Por volta de meus 15 anos, minha irmã mais velha adoeceu e passamos por um período de reorganização da vida em vários aspectos. Em muitas ocasiões, fui eu quem ficou em casa com ela para que minha mãe trabalhasse e meu pai, aposentado, conseguisse resolver as coisas fora de casa. Fazendo companhia ou segurando simplesmente sua mão enquanto rezava, Diana me ensinou muito sobre o cuidado. O que mais aprendi com ela foi que cuidar é olhar muito mais para as habilidades que a pessoa tem ou passa a adquirir, e muito menos para as incapacidades que a doença em si carrega. Para a doença, há profissionais do cuidado, tais como médicos, enfermeiros, acompanhantes terapêuticos e psicólogos, além dos suportes medicamentosos da gigante indústria farmacêutica. Diana me ensina rotineiramente sobre fronteiras, entre lugares, dualidades e lógicas diferenciadas de saúde, além de arte, da música, do desenho, da literatura e do raciocínio lógico matemático⁸.

⁸ Devo admitir que aprendo muito com ela também sobre bulas dos remédios e suas combinações.

Já na minha fase adulta, meus pais, eu e minhas irmãs, nos apoiamos para cuidar da minha avó, mãe de minha mãe, hoje falecida. Ela morava no interior de Minas e tirá-la de sua residência não foi uma decisão fácil. Após ter a tutela da Vovó, minha mãe decidiu trazê-la para Belo Horizonte, considerando a proximidade e o fato de a capital ter uma estrutura melhor de serviços de saúde. Assim, ela veio morar conosco e, após algum tempo, passou a residir em uma casa de acolhimento de idosos.

Nunca estivemos tão próximas, nos revezando para que ela tivesse a nossa presença diariamente por lá. Com isso, conheci um contexto bem diferente de cuidado. Por ser um espaço privado, vi de perto os desafios desse tipo de instituição e tomei ciência dos altos custos dos serviços de cuidado no Brasil.

As duas experiências me mostraram que o campo das relações pessoais se tornou afetado pela necessidade mais explícita de cuidado para com alguns membros da família. Talvez pelas doenças terem um peso muito grande e negativo em nossa sociedade ou pelo desconhecimento em si sobre elas; enquanto alguns familiares, independente da classe social, passaram a dar suporte e apoio, outros não se identificaram com a tarefa de cuidar e criaram estratégias para se afastarem de tal demanda. No primeiro caso, os vínculos entre nós foram fortalecidos e a relação passou também ser a de confiança. Já no segundo, houve tensão e fragilização. Na condição de responsabilidade, acabamos nos aproximando mais de quem podemos contar, ressignificando as relações familiares em relações de proximidade.

Percebe-se, com tais histórias, que o problema de pesquisa desta tese não foi unicamente um achado teórico após densa revisão do referencial. Cuidei de crianças, adolescentes, de uma irmã adulta e de uma avó idosa, e assim, percebi como cada tempo geracional tem demandas (diferenciadas) do cuidar.

Em um movimento talvez de transposição da realidade de preocupações do meu ambiente doméstico, associadas às adversidades que enfrentei no cotidiano da escola pública, todas se tornaram alicerces no processo de construção do presente objeto de pesquisa.

Diante dessas questões, o objetivo principal da tese foi, portanto, compreender o cuidar em uma escola pública de tempo integral de Belo Horizonte, analisando-o em uma dinâmica de relações interpessoais e institucionais. Essa dinâmica incluiu desde a relação entre as crianças, os educadores e as famílias até o modo como a escola se situa no território para a garantia do direito das crianças ao cuidado. Para tanto,

realizei um estudo etnográfico durante o ano de 2017, analisando o caso de uma escola pública municipal de tempo integral da RME-BH, localizada no bairro Ribeiro de Abreu.

Alguns questionamentos nortearam a construção do problema desta tese: quais práticas de cuidado são construídas na relação entre adultos e crianças, e entre elas? Frente à chegada de crianças cada vez mais jovens nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que medida a escola de tempo integral tem se ocupado com a dimensão do cuidar? Como as famílias e os educadores têm entendido o cuidado das crianças neste contexto? Enfim, qual é o lugar do cuidar na escola de tempo integral?

Ter observado as crianças, em relação com os adultos na escola, situando este conjunto de sujeitos em uma relação mais ampla com seu território, me forneceu elementos para corroborar a noção relacional do cuidar (MOLINIER; PAPERMAN, 2015), ancorada em uma diferença geracional (MARCHI, 2017). Na intensidade de uma proposta de Educação Integral pública, meu olhar de pesquisadora alcançou inúmeras experiências, de se preocupar com o outro-criança e o outro-adulto, pensando-os no contexto daquele território e buscando apreender quais políticas a eles eram destinados para a garantia de direitos.

Assim, ao mergulhar em uma realidade diferente da minha, tentei compreendê-la na condição de pobreza com as quais as crianças têm vivido suas infâncias no Brasil (UNICEF, 2018), associada à intensa institucionalização deste período da vida (CARVALHO, 2015; QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2004), que inclui as descontinuidades provocadas tanto pelo Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2006; NEVES, 2010), quanto pelo recente embate jurídico e educacional sobre o corte etário (MIEIB, 2018).

Para além do meu lugar de fala, posso dizer que pesquisar o cuidar neste momento que o Brasil passa (na verdade, o mundo) foi um ato político. Quando penso que estou dando visibilidade a uma questão elementar da condição humana – as relações humanas – a tese parece se fazer ainda mais necessária. É urgente a necessidade de nós enquanto sociedade passarmos a cuidar uns dos outros, “macro e micro socialmente”. O cuidar é estrutural e estruturante da nossa sociedade (TRONTO, 1993; BURKE, 2010; SORJ; FONTES, 2012).

Em verdade, o cuidar não é somente questão da escola, nem tampouco assunto apenas da primeira infância. Ele é um desafio ético que ultrapassa espaços e tempos, sujeitos e práticas, comunidade e territórios, políticas e direitos.

Sendo assim, espero que as reflexões da tese sejam fonte de suporte mútuo diante do período de incertezas e retirada de direitos, como este que vivemos agora. Que a presente leitura se faça viva, seja na discordância ou concordância, mas que, sobremaneira, se faça possível como em um exercício formativo, capaz de dialogar com questões práticas que nos desafiam cotidianamente, na profissão ou na vida pessoal.

Apresento o resultado deste rico tempo de elaboração, imersão e escrita. Comunicar a tese, no formato textual organizado em capítulos, é pouco diante do que vivi ao longo dos três anos e meio do doutorado. Deveríamos ter sessões de comunicação sobre os bastidores, da vida “além-tese”, do que é ser doutoranda, dona de casa e professora ao mesmo tempo. Enfim, de tudo que passamos, ou que deixamos de viver e o que vivemos para que estivéssemos à disposição (ou quase isso) deste trabalho que o leitor tem em mãos. “Há muita vida lá fora...”, período onde não cessam os problemas do dia a dia, as discontinuidades e dificuldades de qualquer outro cidadão adulto.

O texto está organizado em sete Capítulos. Em sequência à presente Introdução, o segundo Capítulo aborda questões teóricas centrais, de maneira a articular o objetivo desta tese com os referenciais construídos nos campos dos Estudos do Cuidado, da Infância e da Educação/Educação Integral. O terceiro Capítulo situa a abordagem teórico-metodológica, apresentando ao leitor o cenário pesquisado, as escolhas realizadas ao longo da investigação etnográfica e questões sobre a minha postura de pesquisadora. No quarto Capítulo, analiso as práticas de cuidado da escola de tempo integral em uma perspectiva institucional, as quais medeiam as relações entre adultos e crianças na escola. No interior de tais relações, discuto no quinto Capítulo, como as crianças viveram estas experiências, evidenciando a participação e o protagonismo no cuidar. O sexto Capítulo decorreu das análises realizadas nos capítulos anteriores, pois ficou clara a necessidade de ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa. As famílias, outros atores e instituições do território se imbricam no cuidado das crianças, compondo o que chamei de “rede de cuidados” para a garantia do direito de serem cuidadas. O Capítulo final se refere às considerações finais, sobre as quais procurei pontuar o que o presente trabalho contribui para a construção de processos educativos mais humanos

CAPÍTULO II – SOBRE O CUIDAR E SUAS INTERFACES

O Capítulo que segue trata de conceitos teóricos e questões que informam o tema da tese, priorizando o diálogo do problema de pesquisa com a literatura. O cuidar, conhecido internacionalmente como *care*, é objeto de interesse de diversos campos acadêmicos, o que trouxe maior complexidade ao tema e nos exigiu articulações teóricas. Além disso, a própria construção do objeto desta tese demandou buscarmos as possibilidades de interface entre os Estudos do Cuidado, da Educação Integral e da Infância, áreas que vem se constituindo separadamente, ainda que em diálogo.

Percebe-se que discutimos o problema da tese ora se referindo ao cuidar, ora ao cuidado, considerando ambos como variantes do mesmo fenômeno social a ser aqui analisado – cientes de que a primeira palavra, enquanto um verbo, designa a ação, a segunda refere-se ao correspondente objeto dessa ação. A empiria em si envolveu, de fato, o interstício da ação-objeto (cuidar-cuidado), como veremos nos Capítulos seguintes.

Segundo Montenegro (2005, p. 85), partindo-se da etimologia da palavra cuidar, o termo com frequência está ligado a *cogitare* (pensar, supor, imaginar) e a *curare* (tratar de, pôr o cuidado em). No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999, p. 507), a palavra cuidado, como substantivo masculino, significa atenção, precaução, cautela, diligência, desvelo, zelo, encargo, responsabilidade, conta, inquietação de espírito, pessoa ou coisa que é objeto de desvelos; como adjetivo, significa algo pensado, imaginado, meditado, previsto, calculado e suposto⁹. Tais significados são encontrados em várias expressões comuns no cotidiano brasileiro: “cuidado, homens trabalhando”; “tome cuidado”, “cuidado: vão entre o trem e a plataforma”, “cuidado, cão bravo”, além de “cuidados paliativos”; “cuidador” (frequentemente, de idosos); “cuidados com o corpo”, “cuidar do meio ambiente”, entre outras.

Seja para dar sentido a diferentes atitudes, ações, indicações ou mesmo atuações profissionais, a diversidade de expressões em nosso país é apontada por Guimarães, Hirata e Sugita (2011, p.154) como “um espectro de ações (...) difusas no seu significado prático”. Ao analisar os contextos do Brasil, do Japão e da França, as

⁹ O verbete cuidar possui ainda mais significados, conforme o dicionário. (FERREIRA, 1999, p.507),

autoras fazem a relação do termo com aspectos linguísticos locais, principalmente, no que se refere às atividades profissionais do *care*.

Assim, o cuidar-cuidado parece não ter um único conceito, que seja claro, abrangente e de fácil caracterização. Pelo contrário, a palavra aparece frequentemente associada a outros termos, no sentido de ser semelhante a, tornando-se dependente de explicações adicionais.

Questões de ordem contextual nos dão pistas para a compreensão do fenômeno. Quem cuida, quem é cuidado, como se dá e sob quais condições, são perguntas que só fazem sentido se consideradas à luz dos múltiplos elementos que constituem o “sistema cultural local no pensamento moderno” (GEERTZ, 1983, p. 167). Como exemplo, ao pensar no direito como uma das maneiras de se imaginar o mundo, Geertz (1983, p. 174) apresenta um “sentido de justiça”, que é sempre específico, “local”; em dependência de como se relacionam o fato (como são as coisas) e a lei (como devem ser as coisas) nos diferentes contextos culturais.

Cabe, pois, considerar o cuidado como um conhecimento local, a ser analisado a partir do modo como se relaciona com a vida social que se constrói. O cuidar adquire sentidos múltiplos na medida em que também o são as dimensões locais, inúmeras e diversas.

Além da natureza contextual, pode-se dizer que a multiplicidade de sentidos, ou mesmo a imprecisão na denominação, são reflexos da variedade de campos ou áreas acadêmicas que se debruçam sobre o estudo do cuidado. Em uma busca realizada por “assuntos” no Portal de Periódicos Capes¹⁰, utilizando as palavras “cuidar” e “cuidado”, os resultados dialogavam com os campos da Saúde Pública, Enfermagem, Medicina, Psicologia, Educação, Ciências Sociais e Histórias Natural e Social, dentre outros que se ramificam a partir desses¹¹. Na obra organizada por Hirata e Guimarães (2012), as autoras destacam diversos trabalhos do *care* de base

¹⁰ Foram encontrados 17716 resultados na busca sobre “cuidar” e 89758 trabalhos sobre “cuidado”. Disponível em <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez27.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

¹¹ Os resultados também foram encontrados em “Saúde Ocupacional”; “Cuidados Paliativos”; “Cuidados Médicos”; “Relação enfermeiro-paciente”; “Saúde Mental”; “Medicina da Família”; “Pesquisas Médicas”. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez27.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

sociológica, filosófica e econômica. No caso do Brasil, adicionamos à lista a Teologia, com os estudos de Leonardo Boff¹².

É consenso entre os estudiosos que a polissemia do termo amplia sua complexidade, independente do campo de conhecimento. Hirata (2010, p. 46) defende que o *care* requer cada vez mais um tratamento interdisciplinar, o que reforça a realização da presente pesquisa que se propõe dialogar com outros campos, como já mencionado. Parece-me frequente, de fato, a aproximação entre Educação e Saúde quando o assunto é o cuidar (MARANHÃO, 2000; ABRAHÃO; ROSA, 2012; DUMONT-PENA, 2012; 2015).

Já Molinier e Paperman (2015, p. 54) problematizam os diversos enfoques que se dá ao *care*, quando apresentam a proposta de “descompartimentar a noção de cuidado”, comentando sobre as “barreiras disciplinares” no estudo do fenômeno. As autoras entendem que a “divisão do trabalho acadêmico mascara a organização mais ampla do processo social do cuidado e a dimensão política de sua ética”, sendo que tal fragmentação “é reforçada pela fragmentação dos conhecimentos, que desse modo a duplica” (MOLINIER; PAPERMAN, 2015, p. 45).

Tais linhas de força citadas concordam com a noção de “campos científicos” de Bourdieu (1983). Segundo o sociólogo, os campos científicos são sociais, havendo “a cada momento uma hierarquia social dos campos – as disciplinas –[...]e, no interior de cada um deles, há uma hierarquia social dos **objetos** e dos métodos de tratamento” (BOURDIEU, 1983, p. 128, grifo meu).

Assim, uma vez situado o cuidado como objeto de interesse interdisciplinar, que se sustenta em meio a relações de poder entre os campos científicos, pode-se dizer que a presente pesquisa se propõe ao diálogo entre fronteiras disciplinares. Pretende-se realizar uma análise ampliada, de acordo com o que Molinier e Paperman (2015, p. 46) chamaram de “análise do cuidado como *processo*, para além da relação interindividual ou trabalho de proximidade”. Aqui, não somente o nível das relações interpessoais de cuidado na escola será analisado, mas também as possibilidades mais amplas de articulação dessas com as famílias, o território e as políticas.

¹² Alguns países se destacam no estudo do *care*, particularmente os Estados Unidos e o Canadá e, mais recentemente, a França, sendo que há um interesse crescente nas demais Américas, em especial no Brasil, Chile, México, Argentina e Nicarágua.

A compreensão contemporânea do cuidado nos colocou frente à necessidade de apresentar, ainda que de forma breve, aspectos históricos e questões sociais do fenômeno no diálogo com autores dos campos da História, Sociologia, Antropologia e Filosofia, além dos pesquisadores da Educação.

2.1 Elementos constitutivos do cuidar na sociedade contemporânea

2.1.1 Um breve histórico

A história do cuidado não poderia começar senão pela consideração histórica da espécie humana. Trata-se de pensar inicialmente o homem como ser animal e a sua evolução ao longo de milhões de anos de vida na Terra. Tal discussão é extensa e foge aos objetivos deste trabalho. Entretanto, não nos esqueçamos que na evolução humana herdamos genoma e meio ambiente, de maneira que “somos designados para viver num certo tipo de ambiente social – supondo que sobreviveríamos – e que, sem ele, os jovens não se desenvolveriam normalmente, nem social nem cognitivamente” (TOMASELLO, 2003, p. 109). Tal ambiente social é denominado, pelo autor, de cultura.

Dessa forma, ao conceber “o homem como sendo, sobretudo, um animal altricial¹³, nidícola, imaturo e indefeso ao nascer” (SPITZ, 2004, p.58), tratamos de entender a sua dependência a outro homem-ser-cuidador, que o faz dentro de uma inscrição cultural.

O pensamento de Hannah Arendt, uma das filósofas políticas mais influentes do século XX, contribui com essa discussão. Na obra *A condição humana*, Arendt (2018) descreve as três capacidades humanas fundamentais, descreve as três atividades humanas fundamentais, constitutivas do que ela chama de *vida activa* nesse ensaio e sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra..

O **trabalho** assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. A **obra** e seu produto, o artefato humano, conferem uma medida de permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal ao caráter efêmero do tempo humano. A **ação**, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança (...), para a história. O trabalho e a obra, bem como a ação, estão também enraizados na natalidade, na medida em que têm a tarefa de prover e preservar o mundo

¹³ Altricial (do latim *altrix*, criar, também conhecido como “nidícola”) é o termo zoológico referente às espécies cujos filhotes nascem em uma condição imatura e desamparada, de modo que exigem cuidados de criação durante algum tempo após o nascimento (SPITZ, 2004, p. 58).

para o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos, além de prevê-los e levá-los em conta. (ARENDR, 2018, p. 11, grifo meu).

Parece acertada a percepção de que o cuidar se vincularia mais à atividade do trabalho, nos termos de Arendt, àquilo que é exercido na esfera privada e que se sustenta pelas necessidades vitais correspondentes aos processos biológicos do corpo humano. Enfim, à manutenção da vida. A associação do cuidar com a obra, conforme a descrição da autora, não se sustentaria, pois tal fenômeno social não gera produtos ou bens duráveis, por mais que cotidianamente verificamos o crescimento de materiais que funcionam como suporte e apoio tanto para quem cuida, quanto para quem é cuidado. Já nos termos da ação, novamente a associação com o cuidado não procede, já que para ela a ação é aquilo que é exercido entre os homens, entre iguais e na esfera pública, expressão central de seu pensamento. Aqui, reina a pluralidade e a imprevisibilidade, que são aspectos importantes da noção de ação.

Outra centralidade nessa obra de Arendt (2018) é a noção de luz pública, de aparecer na cena pública, o que não ocorre com o cuidado, pois uma de suas inerentes características é a invisibilidade, como se socialmente não existisse. Isto não significa que Arendt (2018) desvalorizava a esfera privada. Para ela, a possibilidade da ação (cena pública, imprevisível, na pluralidade) se relaciona com a profundidade que a esfera privada pode proporcionar aos homens desenvolver. Arendt (2007) acrescenta que

o fato de uma atividade ocorrer em particular ou em público não é, de modo algum, indiferente. Obviamente, o caráter da esfera pública muda segundo as atividades que nela são admitidas, mas, em grande parte, a natureza da própria atividade também muda (ARENDR, 2007, p. 57).

Tomando um recente conceito de cuidado que contempla essa questão relacional, Zelizer (2012, p. 18) entende por *care* “as relações que incluem qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa, que visa melhorar o bem-estar daquela ou daquele que é seu objeto”.

Assim, a sobrevivência e manutenção da vida dependem da condição humana do trabalho. Ou seja, dos cuidados dispensados pelos pais, por exemplo, especialmente no período da infância; dos, por exemplo, especialmente no período da infância; o enfrentamento de uma epidemia se dá não somente pelos cuidados médicos, mas quase sempre também passa pela higiene e aspectos preventivos; a

dependência de um idoso frente à sua senilidade, são todos exemplos das relações de cuidado.

Quando se tem fome, nos alimentamos; após um dia inteiro, necessitamos do sono noturno; mas como nos alimentamos e dormimos, e sob quais condições do meio social o fazemos? Quais sentidos nós damos à alimentação e ao sono? Todos são originários de respostas biológicas (nesse exemplo, os processos fisiológicos que disparam o sono e a fome) que se inscrevem no plano da cultura. Assim, o cuidado é expressão de cultura, que em sua essência tem frequentemente a inscrição biológica – a necessidade – do corpo humano.

Conclui-se daí, que a constituição cultural do ser humano se confunde com a construção cultural do cuidado, já que as sociedades construíram inúmeras formas de cuidar das gerações na busca pela sobrevivência. O fenômeno do cuidado, assim, se fez presente na história da humanidade no entrelaçamento entre os elementos natural (dimensão biológica) e o cultural.

Evidentemente, as formas de cuidado foram se modificando em função de questões na organização societária e mudanças político-econômicas.

A evolução do cuidado da Idade Média até os dias de hoje no Ocidente, segundo o historiador Peter Burke (2010) seguiu três grandes tendências: (i) a institucionalização/especialização, quando a família progressivamente deixou de cuidar dos seus entes enfermos ou dos pedintes para entregá-los a outrem, mais habilitada para esse acompanhamento; (ii) a secularização, momento em que a Igreja católica viveu uma crise com a entrada das correntes calvinistas e a explosão demográfica, em que o tema da saúde foi transferido para o Estado e não mais ligado exclusivamente às ordens religiosas; e (iii) a mercantilização, quando as entidades e os hospitais se profissionalizaram ao ponto de transformar o cuidado em artigo de compra e venda.

A trajetória histórica apresentada por Burke indica, a partir de outro viés, processos diferenciados de construção dos atores que constituem uma dada sociedade, em um dado momento histórico. Entre os séculos XIX e XX, a vida das crianças distingue-se progressivamente da vida adulta, diferenciando-se as práticas e os responsáveis pela tarefa em relação aos períodos anteriores. Nesse processo histórico, a figura materna ocupa um papel cada vez mais central de responsável pelo cuidar (GOUVEA, 2008).

Elias (1994) compreende que o cuidar relaciona-se aos processos civilizatórios. Civilizar as crianças passa a ser a estratégia para uma sociedade civilizada, quer seja, aquela que saiba ter controle sobre si mesma, sobre seu corpo e seus sentimentos. Surgem a partir do século XVI os manuais de boas condutas e cartilhas¹⁴ voltados para orientação dos pais na construção de hábitos civilizados e racionalização de condutas infantis, condição de formação de um adulto civilizado, haja vista que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 1994, p. 15).

Com a Modernidade, o cuidado das crianças foi entendido como um construto associado ao ambiente doméstico e privado, exercido por mulheres e que se faz mais presente na medida em que a criança vai adquirindo centralidade não somente no cerne familiar, mas na sociedade em geral.

Com o avanço do capitalismo percebemos também a especialização, cada vez maior, de espaços destinados ao cuidado dos cidadãos; notadamente os hospitais médicos para cura e cuidado dos doentes, deslocando-os do ambiente doméstico para serem submetidos a tratamentos e, uma vez curados, retornar às suas casas (BURKE, 2010).

Assim, o processo de institucionalização do cuidado é considerado uma das enormes mudanças sociais entre os séculos XIX e XX, conforme Burke (2010). O pesquisador ainda ressaltou que a institucionalização trouxe também a profissionalização dos cuidadores e também sua especialização. Aos médicos se juntaram profissionais da Enfermagem, Assistência Social, Psiquiatria, Terapia e Psicologia, como também enfermeiras, assistentes sociais, psiquiatras, educadores, terapeutas, psicólogos etc., mas também, empresas seguradoras, gerenciadores do cuidado e todo um sistema de mercado para compra e venda do serviço, favorecendo o surgimento de especializações nas profissões relacionadas ao cuidado, incluindo aqui os profissionais da Educação.

Paralelamente, a intensa urbanização, a acelerada industrialização, a rápida racionalização de processos e a divisão do trabalho passam a marcar o cotidiano das famílias. O Estado, preocupado com o impacto desse contexto nas famílias, começa

¹⁴ O tratado de Erasmo de Rotterdam (século XVI) é um bom exemplo (ROTTERDAM, s/d). No século XX, o manual *A vida do bebê*, de Rinaldo de Lamare (1941) é um marco do gerenciamento da educação e cuidados com as crianças nas famílias, já no contexto da puericultura (DIAS, 2013).

a desempenhar um papel maior na organização do cuidado. Principalmente no período pós-Segunda Guerra Mundial, a noção de *welfare state* (Estado de Bem-Estar Social) significou a estruturação de uma série de políticas sociais implantadas pelos governos centrais e locais para dar suporte à manutenção da vida dos cidadãos europeus (BURKE, 2010)¹⁵.

Em meados do século XX, o cuidado, frente a tais processos históricos, passa a ser um fenômeno social de ordem pública, ao contrário do que tradicionalmente se tinha até então, como sendo tratado exclusivamente no mundo privado dos ambientes domésticos.

As relações entre o domínio público e privado se diferenciam, tornando mais opacas as fronteiras entre ambos. A própria emergência do *care* enquanto categoria de análise de diversas ciências data desse período, entre os anos 1980 e 1990 (SORJ; FONTES, 2012). Além disso, não se trata de mera coincidência o fato de que as teorias são construídas pelos estudiosos, explicitando conflitos, tensões e paradoxos da sociedade contemporânea¹⁶.

Essas considerações históricas são importantes na medida em que, ao pensarmos as formas de cuidado na contemporaneidade e no mundo Ocidental em geral, situamos o contexto da presente pesquisa como sendo fruto de uma série de construções sociais em diversos níveis, em uma dada época. Ainda mais importante é a situação de momento do Brasil, em que se vê muitas dessas construções – notadamente sobre políticas de cuidado do cidadão, o direito à educação pública, a proteção, a condição da infância, dentre outros – serem ameaçadas por um ordenamento antidemocrático, fundamentado no discurso da crise econômica.

Esses processos impactam no cenário de pesquisa da presente tese: um ambiente institucional e coletivo, de convivência (relações humanas) entre crianças e adultos, em uma escola pública, urbana e localizada na periferia de uma das grandes metrópoles brasileiras. O cuidar é aqui tensionado pela análise de um dado modelo de institucionalização da infância, materializado em uma proposta municipal de Educação Integral.

¹⁵ Os sistemas de previdência social surgiram no bojo do *welfare state*.

¹⁶ A este respeito, considero interessante as obras de Georg Simmel, *O conflito como sociação* (1964); Norbert Elias, *A sociedade dos indivíduos* (1994), Danilo Martucelli, *Gramáticas do Indivíduo* (2007) e Anthony Giddes (2009).

2.1.2 O cuidado e a infância na contemporaneidade

Ao tomarmos o cuidado das crianças em um espaço institucionalizado como objeto de investigação, faz-se necessário expor algumas questões contemporâneas que envolvem tais experiências sociais.

As crianças são hoje compreendidas como atores no grupo social infância, capazes de agir, interpretar e transformar sua própria realidade (CORSARO, 1992; PROUT, 2000; GOUVEA, 2008). Se sua agência é reconhecida, cabe cada vez mais apreendê-la na teia de relações do cotidiano, exercendo esta agência no interior de relações sociais mais amplas. Na análise das relações de cuidado, portanto, parece-me acertado conceber a perspectiva das crianças como condição *sine qua non*.

Apesar de os estudos sinalizarem a importância do protagonismo infantil na sociedade¹⁷, as crianças continuam sendo conhecidas como um grupo geracional minoritário (NASCIMENTO, 2016). Allison James, ao ser entrevistada por Pires e Nascimento (2014, p. 940) ressalta que “é preciso compreender o papel das crianças no aspecto político das crianças e da infância”, no sentido de mantermos certo “propósito crítico”.

Mayall (1998) também argumenta que o corpo da criança tem sido considerado como base para esta noção de inferioridade, não somente física, mas socialmente inferior. Nesse sentido, a pesquisadora acrescenta que o conceito de geração tem se destacado para a compreensão da infância como fenômeno social.

Dentro do conceito de geração, proponho, com base em nosso conhecimento atual, três sub-temas: **análise do triângulo crianças, pais e Estado; investigação de intersecções de geração com gênero;** e o reconhecimento do **status dual das crianças no tempo**. Esses temas fornecem a base para considerar as crianças como atores incorporados [*embodied actors*], que buscam manter sua saúde (MAYALL, 1998, p.276, grifo meu)¹⁸.

Baseando-se nos subtemas de Mayall, pode-se inferir que dentre as relações intergeracionais estão as relações de cuidado, e que em todas há também instâncias

¹⁷As tradicionais expressões “do ponto de vista das crianças” e “dar voz e vez às crianças” materializam esta noção.

¹⁸ Minha tradução de: Within the concept of generation, I propose, on the basis of our current knowledge, three sub-themes: analysis of the triangle of children, parents and the state; investigation of intersections of generation with gender; and the recognition of children’s dual status in time. These themes provide a basis for considering children as embodied actors, seeking to maintain their health.

macroestruturais, tais como a elaboração de políticas de Estado, como a vigilância à infância e às relações parentais.

Por sua vez, o reconhecimento do *status* dual das crianças traz a discussão do tempo para as relações (de cuidado) intergeracionais. Um tempo presente, no qual crianças e adultos se relacionam para a manutenção da vida, em termos de necessidade ou “qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa, que visa melhorar o bem-estar daquela ou daquele que é seu objeto” (ZELIZER, 2012, p. 18); e o tempo futuro, no sentido da infância ser cuidada para que “o *desenvolvimento infantil* ocorra por meio de mudanças significativas nas disposições do indivíduo” (QVORTRUP, 2010, p. 635, grifo do autor).

Com isso, destacamos a dimensão do tempo como constituinte das relações de cuidado, não somente porque se usa tempo para cuidar de crianças, seja na escola ou no ambiente familiar, mas também porque se trata de pensar as crianças nesse tempo da vida: a infância¹⁹.

Assim, o conceito de Mayall (1998) nos auxilia como suporte teórico, pois vincula a ação social do sujeito criança (um *embodied actor*) à dimensão do corpo infantil, tomado no plano das relações intergeracionais. Conforme a autora, ao mesmo tempo em que o “corpo das crianças é lugar crítico de suas próprias experiências”, constitui-se também “o centro da atenção do adulto ao longo dos anos”. Corpo como lugar crítico implica, portanto, uma ação sobre ele, corroborando a ideia de autoria das crianças pelo corpo, ao incorporarem suas ações, “buscam manter sua saúde” para alcançar a vida adulta (MAYALL, 1998, p. 276).

James (2000) acrescenta elementos a esse debate ao afirmar que as crianças negociam não somente com os adultos, mas também com seus pares, citando o conceito de *embodiment* para evidenciar como as mudanças no corpo são utilizadas como marcadores da identidade infantil.

Baseando-se nos conceitos de James (2000) e Mayall (1998), parece pertinente concluir que as crianças são sujeitos *embodied* (incorporadas) que no contexto das relações inter e intrageracionais, possuem e tem um corpo-lugar de certa disputa, entre a dependência ou necessidade biológica, como receptores do cuidado; e a agência, como colaboradores e participantes das relações de cuidado.

¹⁹ Como veremos, a discussão do tempo perpassou boa parte das análises realizadas.

James (2000) ainda ressalta que sabemos pouco sobre as experiências das crianças no processo de conhecimento sobre seus corpos, fato que é acrescido quando se pensa no entrelaçamento da categoria corpo com outras categorias identitárias, tais como raça e gênero (ARROYO; SILVA, 2012).

Uma discussão convergente a esse tema já há algum tempo é apontada por grandes obras das Ciências Sociais, nas quais os pesquisadores analisam o corpo como categoria social. Não se pode negar a contribuição de vários conceitos clássicos para o debate que trazemos: os corpos dóceis, de Foucault (2011); as técnicas corporais, de Mauss (2003); o corpo como lugar de soberania do sujeito, de Le Breton (2004); o corpo como componente da ação social, de Goffman (1982); “o corpo como suporte de signos”, de Rodrigues (2006, p. 62); e, mais especificamente, “o corpo da criança como experiência subjetiva vivida”, de Christensen (2000, p. 54); “crianças como híbridos de cultura e natureza”, de Prout (2000, p.11); e os “corpos-infância, do campo, quilombolas, indígenas e das periferias urbanas”, de Arroyo e Silva (2012, p. 10).

Assim, a compreensão das relações de cuidado a partir da perspectiva do corpo torna-se potencializada na medida em que as pesquisas se ocupam cada vez mais com a dimensão experiencial da infância, desde os bebês até as crianças pequenas.

Importante demarcar que não se trata aqui de interpretar o objeto desta tese de forma a pensar o corpo enquanto *locus* estritamente biológico, restringindo o significado do cuidar como aquele que garante o adequado funcionamento de suas estruturas fisiológicas. Propomos o corpo enquanto o lugar do cuidado, destino/expressão da ação, atitude ou sentimento em que os aspectos afetivos, biológicos e sociais têm sua convergência. O corpo enquanto lugar desse encontro, que nada mais é que um encontro no plano das relações sociais, tomadas em uma dada cultura (MARANHÃO, 2011; MAUSS, 2003; RODRIGUES, 2006).

Retomando o subtema das “intersecções entre geração e gênero” de Mayall (1998, p. 276), apesar de a autora esclarecer que tal relação ainda é pouco investigada até o momento²⁰, trata-se de uma noção que me parece transversal à diversas áreas e central para os Estudos do Cuidado: a relação entre o cuidado, o trabalho e as mulheres na sociedade.

²⁰ No livro organizado por Rosen e Stawley (2018) a relação criança-mulher é fortemente problematizada em estudos de base feminista e já no título a relação é significada como tensão *Feminism and the politics of childhood: friends or foes?*

A clivagem do gênero nos Estudos do Cuidado foi em sua maior parte levantada pelos estudos feministas do final do século XX. Tais estudos partiram de representações e interpretações de determinados grupos feministas sobre suas realidades, enquanto mulheres da classe média que reivindicavam direitos iguais. As mulheres das classes pobres sempre trabalharam e, provavelmente, tal grupo não possui a mesma representação do feminino. Entretanto, opto por trazer ainda assim este recorte feminista, justamente pela autoria e relevância que tradicionalmente tem nas discussões e problematizações dos Estudos do Cuidado.

O chamado “mundo do trabalho” é compreendido como idealmente masculino, racional e economicamente valorizado, tornando-se a representação hegemônica. A feminilidade passa a ser, com isso, associada ao mundo doméstico, invisibilizando tanto o próprio trabalho doméstico, reduzido ao domínio privado²¹, quanto a participação histórica das mulheres pobres no mundo do trabalho.

Para as mulheres das camadas médias, a gradativa inserção feminina no mercado de trabalho evidenciou a carga de trabalho a qual elas já realizavam, na responsabilidade pelos tradicionais cuidados de manutenção da casa e por cuidarem das crianças. Vários movimentos feministas se organizaram mundialmente, incluindo países da América Latina²², ampliando o conceito de trabalho ao lutarem pelo reconhecimento das atividades não remuneradas como também sendo trabalho.

A tripla jornada de trabalho passa a ser anunciada publicamente pelas feministas em questão para discutir as hierarquias de gênero, a divisão sexual do trabalho e a ordem social vigente, “colocando ênfase na necessidade da desmercantilização, ao mesmo tempo em que afirmando a centralidade do trabalho de cuidados para a organização econômica e social” (FARIA; MORENO, 2010, p. 9).

Dumont-Pena e Silva (2018, p. 14) identificaram mais recentemente mudanças em torno dos movimentos sociais de mulheres, afirmando que houve “incremento das demandas envolvendo o corpo, as subjetividades e as formas de reconhecimento. As organizações de mulheres passaram a dizer à sociedade que o cuidado precisa ser distribuído entre todas as pessoas”.

²¹ Lembro-me da “bela, recatada e do lar”, título da matéria de capa da Revista Veja (Abril, 2016), em entrevista a então primeira-dama Marcela Temer. A expressão gerou uma mobilização nacional nas redes sociais, no qual homens e mulheres se mostraram contrários ao perfil descrito de mulher.

²² A “Marcha Mundial das Mulheres” e a “Rede Latinoamericana Mulheres Transformando a Economia” são alguns dos exemplos.

Nesse sentido, a invisibilidade das tarefas de cuidado, a subalternidade de quem cuida, a feminilização e a desvalorização das profissões do cuidado e a representação do cuidado como naturalmente feminino, passaram a ser fontes de intensos debates científicos interdisciplinares, ancorados nas Ciências Sociais a partir dos movimentos feministas (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011)^{23,24}.

Desses trabalhos, destacaremos aqui duas noções que marcaram sobremaneira (e ainda o fazem) os debates públicos do cuidado: o cuidado como ética (GILLIGAN, 1982; BOFF, 1999) e o cuidado como uma categoria relacional, que informa desigualdades e distinções de gênero, de classe, de raça ou etnia²⁵ construídas historicamente (TRONTO, 1993; FARIA; MORENO, 2010; DUMONT-PENA, 2012).

A referência para o enfoque ético são os trabalhos da feminista americana Carol Gilligan com seu conceito central de “voz ética do cuidado”, que pode ser entendido como uma voz moral, parte da personalidade feminina e maternal. Abordando a questão do *care* do ponto de vista da diferença entre homens e mulheres, Gilligan propõe uma moral alternativa que se fundamente na experiência das mulheres, experiência singular, irreduzível, baseada no concreto e nos sentimentos (HIRATA, 2010, p. 44). Questionada sobre o possível essencialismo do trabalho, Gilligan salienta na sua obra que a associação “mulheres e ética do cuidado” e “homens e ética da justiça” tem a ver com uma experiência vivida, e não com uma associação biológica” (DUMONT-PENA, 2015, p. 48-49).

Baseando-se nas análises de Carol Gilligan, Mollinier e Paperman (2015) destacam o que chamam de perda da voz ética do cuidado, ao se referirem às dificuldades de nos relacionarmos ou de nos preocuparmos com os outros. Para as autoras,

²³ Guimarães, Hirata e Sugita (2011, p. 151) esclarecerem que “ainda são poucas as investigações sobre os temas e, a maior parte das pesquisas, tanto sobre os cuidados familiares quanto sobre o cuidado em domicílio, foi produzida nas áreas da geriatria, gerontologia, enfermagem e saúde pública”.

²⁴ Os trabalhos de Carvalho (1999) e Dumont-Pena (2012; 2015) contém uma rica revisão de literatura de cunho feminista sobre teorias e debates sobre o *care*, especialmente em função de terem sido realizados no diálogo com a Educação.

²⁵ Em uma leitura parcial do trabalho de Annemorie Mol *The logic of care: health and the problem of patient choice* (New York: Routledge; 2008), a autora me pareceu apresentar um contraponto ao debate sociológico do cuidado, que se fundamenta na desigualdade. Em uma recente entrevista, a pesquisadora esclareceu que o “cuidado não é principalmente sobre escolhas, mas é sobre a organização na prática. Inúmeros cientistas sociais repetem uns aos outros dizendo que, em práticas de cuidado, as pessoas estão oprimidas e dominadas. Claro que isso acontece, mas não é algo inerente às práticas em cuidado. Dominação é o oposto de escolha. O oposto de cuidado é negligência” (MARTIN, SPINK; PEREIRA, 2018, p. 303).

é do regime do patriarcado que vem a impossibilidade de se relacionar e, sobretudo para os meninos, *de se imaginar em relação*, já que todo o esforço da socialização masculina busca, de um lado, o desenvolvimento da autonomia e, de outro, um pensamento liberado dos afetos (MOLINIER; PAPERMAN, 2015, p. 50).

No Brasil, o teólogo Leonardo Boff foi quem teorizou sobre o cuidar como ética do humano em uma perspectiva ontológica. A ideia de “ser-cuidado” é sobre o cuidado entrar na constituição do ser humano, pois sem cuidado deixamos de ser humanos. O autor defende que

esse modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade (BOFF, 1999, p. 96).

Contrapondo o “modo-de-ser-trabalho” ao “modo-de-ser-cuidado”, Boff (1999, p. 97) afirma que o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado, pois “juntos constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligado à materialidade e, por outro, à espiritualidade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano”.

Já o enfoque político que o cuidado envolve tem na cientista política americana Joan Tronto sua referência, que aborda o *care* em termos relacionais, pois é a relação, o fato de se relacionar, que cria a responsabilidade. “As relações, [no plural], pois estão sempre entrelaçadas em uma rede complexa, flutuante, que gera tensões, conflitos e dificuldades para assumir algumas responsabilidades que elas suscitam” (MOLINIER; PAPERMAN, 2015, p. 48).

Nesta concepção relacional das responsabilidades, não reinam a conciliação ou os bons sentimentos, mas os conflitos a serem solucionados, elucidados, resolvidos ou admitidos como contradição dinâmica. Estamos muito distantes de uma visão sentimentalista do cuidado. (MOLINIER; PAPERMAN, 2015, p. 48).

Tronto contribui igualmente neste debate enfatizando a noção de que todas as pessoas são vulneráveis em algum momento da vida, sendo o *care* uma necessidade da sociedade como um todo. “O *care* deveria ser dissociado de idade e de gênero, isto é, deveria dizer respeito a homens e mulheres, e não apenas às pessoas que

cuidam de familiares em casa e às que têm o cuidado como ofício e são remuneradas para cuidarem” (HIRATA, 2010, p. 54).

Em conjunto, as noções dos três autores– Boff (1999), Tronto (1993) e Gilligan (1982) – convergem no sentido de considerar o cuidado como dimensão humana, e não somente de alguns humanos, tais como as crianças, os doentes e os idosos. Ademais, na medida em que todos precisam de cuidado, essa dimensão envolve uma ética.

Finalmente, sob outro viés de análise, a relação entre infância e cuidado traz em si os crescentes casos de abuso, negligência, violência e descuido das crianças no Brasil e no mundo²⁶. Seja pela ausência da “ética do cuidado” ou mesmo de formas mais elementares do fenômeno, ou ainda pela garantia de manutenção da vida, esta discussão é historicamente relacionada à condição de pobreza²⁷.

Historicamente, somente nas camadas populares essa discussão parece ganhar legitimidade, pautando o espaço doméstico como protetor da infância. Donzelot (1980), em sua obra, analisa o contexto histórico francês de constituição e organização das famílias ao longo do tempo.

Com algumas semelhanças com o caso do Brasil, o autor demonstra que a família moderna se constituiu, *a priori*, em um elo entre famílias ricas e pobres, com o objetivo de construir uma ordem social estável. Nas palavras do autor,

esse elo tem em comum apenas os objetivos a serem alcançados, pois, para as famílias ricas, o primado da educação formulou-se no recalçamento dos serviços, no reforço do poder feminino, através da aliança com o médico, e na proteção das crianças, enquanto que para as famílias populares, o primado educacional amoldou-se a partir da redução de cada um de seus membros aos outros, numa relação de vigilância circular contra as tentações do cabaré e da rua. (DONZELOT, 1980, p. 42)²⁸.

²⁶ Conforme relatório conjunto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “seis em cada dez crianças do mundo não tem acesso à proteção social. Em média, os 139 países cobertos pelo documento gastam apenas 1,1% do PIB com crianças de até 14 anos (...). Alguns governos estão cortando programas de transferência de renda, em meio a políticas de austeridade fiscal.” (ILO-UNICEF, 2019)

²⁷ Os trabalhos de Fraga (2008) e Alterthum (2005), realizados, respectivamente, com crianças abrigadas e filhas de catadores de papel são especialmente interessantes neste sentido.

²⁸ Rizzini e Pilotti (2011) fizeram uma retrospectiva de como a infância brasileira, particularmente a pobre, foi tratada de diversas maneiras no decorrer dos séculos. “O problema da infância, claramente diagnosticado há pelo menos 100 anos como um problema gravíssimo, e, invariavelmente associado à pobreza, em momento algum foi enfrentado como uma proposta séria e politicamente viável de distribuição de renda, educação e saúde” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 16).

Nos termos desta tese, a participação de crianças e adultos nos diversos mundos sociais na contemporaneidade se dá de inúmeras formas ao se relacionarem, cuidando de si mesmos e uns dos outros (COLONNA, 2012; WEBB *et al.*, 1993). As instituições educacionais constituem um desses mundos sociais, e é nesse contexto que me situei no “processo social do cuidado” (MOLINIER; PAPERMAN, 2015, p. 46), partindo das relações sociais, buscando compreendê-lo nas subjetividades e nas particularidades dos educadores, das famílias e das crianças, considerando a minha própria responsabilidade de pesquisadora.

2.2 A escola como tempo/espço de cuidar

Tendo definidas algumas das questões que nortearam o cuidado e a infância neste trabalho de tese, cabe, agora, aproximar o objeto empírico do contexto de pesquisa: uma escola pública de tempo integral do município de Belo Horizonte, um dos (maiores) tempos e espaços públicos destinados a boa parte das crianças, moradoras da cidade. Para tanto, neste subtópico trago discussões que interligam o Cuidado e a Educação, especificando questões relacionadas ao âmbito da Educação Integral.

No Brasil a ampliação do acesso à educação formal em nível nacional se deu principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Construída pautada no Capítulo referente à Educação, da Constituição Federal de 1988 (CF), como serviços cuja oferta é dever do Estado e direito das crianças e das famílias, a LDBEN estabeleceu, entre outras questões, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destinada a crianças com idades entre zero e seis anos, e o Ensino Fundamental entre os sete e os 14 anos.

A promulgação de outras três Leis Federais anos mais tarde estabeleceu uma nova organização da Educação Básica como um todo no país. A etapa do Ensino Fundamental passa a ser iniciada aos seis anos de idade (BRASIL, 2005), ter duração de nove anos (BRASIL, 2006) e a obrigatoriedade escolar passou a ser para os cidadãos de quatro a 17 anos (BRASIL, 2013a)²⁹.

²⁹ De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015, 90,5% das crianças de 4-5 anos estavam na escola, sendo que os 9,5% restantes representam 500 mil crianças fora da escola, em situações de vulnerabilidade social. Disponível em:

Outro marco legal na garantia dos direitos das crianças é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8069, em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Para os efeitos desta Lei, de acordo com o art. 2º, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

É evidente a marcação etária nas prescrições legais que orientam políticas públicas da Educação, e suas mudanças por meio de portarias, artigos e decretos. Tais documentos não apreendem um rol de questões sobre o funcionamento “adequado” escolar sobre o qual, na proximidade com as instituições escolares, é possível perceber certo malabarismo dos gestores nos últimos anos. Rosemberg (2014) *apud* Artes e Unbehaun (2015, p. 39) nos lembra que “quando focalizamos os cortes etários para diferentes instituições, tal configuração carrega marcas históricas, muito provavelmente ideológicas e acertos decorrentes de negociações políticas”.

Em conjunto, pode-se verificar que em um curto espaço de tempo na história da Educação brasileira houve profundas mudanças na estrutura escolar. A rápida ampliação do acesso à escola, ainda que tardia, o estabelecimento da obrigatoriedade escolar a partir de quatro anos, a antecipação do Ensino Fundamental para seis anos, o prolongamento dessa etapa, assim como a redução no período da Educação Infantil; enfim, todas se constituíram mudanças dos últimos 15 anos e parece ter tornado mais complexo o contexto escolar de hoje. Soma-se a isso a discussão da (comprometida) qualidade e o desafio da permanência dos estudantes na escola pública, aliados à crise econômica que o país enfrenta nos últimos anos.

Quando se analisa o cenário das relações (de cuidado) que envolvem as crianças, umas com as outras e com os adultos, como no caso do presente estudo, estamos diante de todos estes processos simultaneamente.

Cabe considerar também os impactos locais nos rearranjos das RME, na distribuição e na realocação de vagas nas escolas, além dos processos pedagógicos reconhecidos como peculiares a cada etapa, como por exemplo, a própria discussão do cuidado-educação tematizada somente no nível da Educação Infantil. Tais processos vêm acompanhados também das concepções dos professores e as representações familiares sobre ambas as etapas da Educação.

<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 23/02/2019. Esta plataforma online “funciona como um instrumento de controle social - para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas - e também apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores”.

Quanto às crianças, estas “ficam à deriva, em meio à proliferação deste recente aparato legal, bem como dos saberes e poderes dos adultos sobre elas” (GUIMARÃES, 2011, p. 35). Especialmente para as camadas pobres esta é uma realidade, que ainda precisa lidar com os estigmas de carência, risco e vulnerabilidade social (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Em verdade, “as maiores desigualdades no Brasil atingem as crianças entre 0 e 6 anos, negras e indígenas e moradoras da região Nordeste” (ROSEMBERG, 2006, p. 54).

Assim, diante da busca pela compreensão do cuidado em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, foi importante considerar que tal construção empírica se fez presente no plano teórico da noção de direitos adquiridos pelas crianças no Brasil, especificamente a partir do ECA (BRASIL, 1990).

Os sentidos do cuidar das crianças e dos adolescentes no Brasil foram ressignificados nesse “Novo Direito” (SÊDA, 1991). Conforme o ECA e sua correspondente Doutrina da Proteção Integral, a criança e o adolescente de qualquer origem social são reconhecidos como cidadãos, “tratados pela sua condição de ser humano, plenamente equipados das potencialidades que caracterizam uma pessoa nas relações sociais” (SÊDA, 1991, p. 64) e, portanto, a eles devem ser garantidos os direitos básicos³⁰.

No artigo 4º do ECA, cita-se que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art. 4, grifo meu).

Em sequência, o parágrafo único do mesmo artigo estabelece que a garantia de prioridade compreende, entre outros fatores, “a primazia de receber **proteção** e socorro em quaisquer circunstâncias” (BRASIL, 1990, art. 4, grifo meu).

O termo cuidado é inicialmente citado no artigo 18-A do ECA:

³⁰ Anteriormente, a Doutrina da Situação Irregular, consagrada com o Novo Código de Menores (1979), mas com resquícios do anterior (1927), estabeleceu a visão do problema da criança marginalizada como uma “patologia social” e caberia ao Juiz de Menores intervir na suposta irregularidade, que englobava desde a criação de privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais, até a autoria de infração penal (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 28). “O novo velho modelo assistencialista e repressivo estava presente, não havia tutela e medidas de proteção como o apoio à família, era um perfeito Código Penal do Menor travestido em proteção à criança e ao adolescente” (KANTHACK, 2007, p. 60)

a criança e o adolescente têm o direito de ser **educados** e **cuidados** sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante (...) pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de **cuidar** deles, **tratá-los**, **educá-los** ou **protegê-los** (BRASIL, 1990, art. 18-A, grifo meu).

Entretanto, às vésperas do Estatuto completar trinta anos de existência, os pesquisadores apontam avanços, mas são contundentes em narrar as dificuldades e os desafios na implementação desses direitos (MARCILIO, 1998; GOMES; DIAS, 2017; ROSA; TASSARA, 2012; VIEIRA, PINI; ABREU, 2015).

Um exemplo disso é a própria interpretação do princípio do “melhor interesse da criança”, pois “na doutrina da proteção integral, todos tem o dever de atender a esse interesse (a essa vantagem) que é superior ou o melhor interesse. Isso se faz adotando o princípio da prioridade absoluta para a atenção aos direitos de crianças adolescentes” (SEDA, 1995, p. 148).

Entretanto, em alguns casos, como pontuado por Gomes e Diaz (2017, p. 64) “o judiciário tem interpretado que o melhor interesse das crianças é protegido pela separação da família”. A família, por sua vez,

aparece nas narrativas locais como potencial violadora de direitos, pelo uso excessivo de drogas, pela situação de rua ou alta vulnerabilidade social na qual se encontra inserida. (...) A garantia dos direitos das crianças é também a garantia dos direitos de suas mães e de suas famílias (GOMES; DIAS, 2017, p. 64-65).

Além disso, os indicadores sociais negativos reafirmam cotidianamente a presença da violação dos direitos de crianças e adolescentes (MARTINS, 1984; ROSEMBERG, 2006). Arroyo (2012, p. 34) ressalta que “as relações humanas, familiares, de cuidado e proteção nos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram”.

Viola *et al.* (2016) demonstraram, por exemplo, que apesar de o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil não estar entre os mais baixos, o país mostra estimativas muito altas de negligência infantil (atos de abandono da criança, privando-a de alimentos, vestuário e cuidados com a saúde). Conforme o estudo, de maneira geral, quanto menor o índice econômico do país, maior a taxa desse tipo de maus-tratos.

Rizzini e Pilotti (2011), ao final do estudo retrospectivo, assinalaram três grandes tendências, a fim de indicar rumos caso se mantenha firme a decisão de reverter o problema da infância no Brasil, quais sejam:

a persistência do estereótipo do pobre (como carente, inferior, ignorante, vagabundos etc.); a medicalização e judicialização do discurso sobre a infância pobre (remediando para prevenir males sociais e criando um aparato jurídico especial que escamoteia a dimensão política das desigualdades sociais); e a renitência da cultura administrativa correcional, que relega ao menor o confinamento e restrições tradicionalmente aplicadas em adultos. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 324).

Arroyo (2012, p. 34) considera que são “vítimas – e não responsáveis – das condições precárias de seu viver em termos de moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida e descanso”; o mundo da escola e tudo o mais que acontece ali adquire centralidade na vida infantil pautada na pobreza. Ao se pensar o cuidado como dimensão da dignidade humana para estas crianças (de fato, para todas elas), portanto, a escola em sua totalidade é um contexto importante de ser acionado nas pesquisas.

No movimento de institucionalização dos cuidados da população entre o século XIX e início do século XX, abordado na seção anterior, a escola passa a ser o lugar das crianças, construído para os objetivos civilizadores da época (ELIAS, 1994).

Na medida em que a estrutura institucional se molda em função de mudanças macrossociais e econômicas, progressivamente a escola adquire centralidade na vida das crianças (GOUVEA, 2007; VEIGA, 2004). Nesse processo, emergem categorias de análise nas pesquisas da Educação e dos Estudos da Infância, tais como o ofício de criança e de aluno (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; SARMENTO, 2011), que dão suporte a discussões sobre a experiência escolar.

Conforme Faria Filho *et al.* (2004, p. 150), há três grandes eixos que direcionam no Brasil as pesquisas sobre a chamada cultura escolar: “saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino”. É considerando exatamente a existência de uma cultura escolar, ou várias culturas, que trazemos as práticas escolares como um dos caminhos percorridos para se pensar as relações de cuidado.

os estudos (...)têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam **produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações**. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como **produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico**. (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 151, grifo meu).

As relações de cuidado, evidentemente, não podem se resumir às práticas, mas a ideia de considerá-las me pareceu bastante interessante, na medida em que são produtoras de sujeitos e de lugares na escola. Os elementos contextuais e relacionais estão fortemente associados ao cuidar e ao educar, inclusive em contextos internacionais (CHERNOBILSKY; KOSHELEVA; KOBZEVA, 2015; KIM; SCHALLERT, 2011; WEBB *et al.*, 1993). Trata-se, portanto, de ampliar o conceito para uma noção de cuidado, no sentido dele não se resumir a prescrições, técnicas e protocolos construídos pela/para a escola, ou mesmo se restringir às normatizações de orientações e diretrizes curriculares.

Entende-se que considerar também as práticas escolares de cuidado é uma das formas de concebê-lo institucionalmente. A apreensão daquilo que se repete (por isso o termo “práticas”) regularmente, ressignifica tanto o lugar de aluno (crianças) quanto o de professor/educador (adultos) na escola. Em um contexto micro, quem cuida, quem é cuidado, como cuida, em que tempos e espaços da escola, tudo isso informa o cuidado no cotidiano escolar (GUIMARÃES; ARENARI, 2018; BARBOSA; QUADROS, 2017; COUTINHO, 2002).

Historicamente, foram os atores da Educação Infantil que legitimaram a discussão do cuidado no campo da Educação brasileira. O processo de construção deste que é hoje a primeira etapa da Educação Básica foi resultante de intensos movimentos sociais, políticos, mobilizações individuais e coletivas, ocorridos desde a década de 70 no período de redemocratização do país.

As ações coletivas congregaram, em verdade, campos de disputa entre grupos diversos da sociedade brasileira, sendo que os movimentos feministas constituíram um desses atores envolvidos³¹. O cuidado e a educação das crianças pequenas aliaram famílias (especialmente as mães que precisavam das instituições para trabalhar) e profissionais comunitários dessas instituições, hoje conhecidas como professoras da Educação Infantil.

Silva (2008; 2014, p. 24-25) explica que “nessa trajetória esteve marcada a relação visceral entre a concepção de criança/infância que passa a vigorar a partir da Constituição de 1988, a condição das mulheres no mercado capitalista e as novas imagens da família”. Por outro lado, Sorj e Fontes (2012, p. 106) salientam que as redes de solidariedade intergeracionais “entre mulheres vem sendo, recentemente,

³¹ O Movimento de Lutas Pró-creche e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) são exemplos de iniciativas dedicadas à garantia da concretização dos direitos da criança.

afrouxada (...), e os sistemas de cuidado baseados na família extensa, embora, ainda muito presentes, sobretudo nas camadas populares, estão perdendo vigor”.

A definição do cuidado e da educação como funções docentes em creches e pré-escolas na LDBEN representa muito nesse longo processo histórico de lutas (SILVA, 2008).

Assim, o construto teórico cuidado-educação (ou a relação cuidar-educar) fundamentou-se em um processo histórico de construção do segmento da Educação Infantil como política pública e direito das crianças. Processo esse que não se concebe a possibilidade de apreender práticas de cuidado que não sejam também educativas, e vice-versa. A conclamada indissociabilidade do cuidar-educar não é somente uma construção linguística potente – um binômio –, mas também, expressão de dualidades, paradoxos, pedagogias e docências próprias da Educação Infantil. É marcante, por exemplo, a menção do termo **cuidados** em associação à **educação** nos textos de base legal, desde o início da publicação de documentos orientadores das políticas de Educação Infantil³².

Entretanto, me parece razoável conceber que a própria natureza de luta e de resistência com as quais se construiu políticas educacionais destinadas às crianças brasileiras, como a agenda da Educação Infantil, fez com que os discursos do cuidado e da educação passassem a estar imbricados no sentido de naturalmente associados, uma vez que as famílias e as instituições compartilhavam as crianças.

Entender até que ponto existe o compartilhamento de cuidados e de educação das crianças, ainda permanece como campo de tensão, contradição e distorção, como apontado em diversas pesquisas anteriores (BITTENCOURT; SILVA, 2017; REDONDO; ANTELO, 2017; DUMONT-PENA, 2015; SILVA, 2014; TIRIBA, 2005; MONTENEGRO, 2001; 2005). Afinal, “a conquista do direito traz consigo a impessoalidade e as regras universais que regem o serviço público, distanciando-se a prática de cuidado e educação em contexto coletivo da particularidade de cada família (SILVA, 2014, p.256)

O cuidar na Educação Infantil volta-se frequentemente aos cuidados de si e do outro, revelado em práticas de alimentação, higiene e sono (BARBOSA; QUADROS,

³² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 1, 2, 3) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010); Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

2017; COUTINHO, 2002); aos cuidados corporais (DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES; ARENARI, 2018); ao compartilhamento dos cuidados com as famílias (SILVA, 2014).

Tal discussão se estende, em verdade, para a Educação na/da infância. Ao mesmo tempo em que o cuidar-educar tradicionalmente adquiriu legitimidade no atendimento da criança pequena e centralidade na Educação Infantil (BARBOSA, 2006; CERISARA, 1999; CAMPOS, 1994), não deveria se encerrar com o fechamento dessa etapa. Ora, consideremos uma criança que frequenta a creche ou unidades municipais de educação infantil. Ao final dessa etapa, ela ainda estará na infância, com demandas de atenção, zelo, guarda e proteção muito semelhantes à fase anterior. Entretanto, como observado por Guimarães (2011, p. 37) “as excessivas e detalhadas divisões acabam por servir ao isolamento da experiência da criança, demarcada em um tempo cronológico preciso, empobrecendo outras formas de experiência delas entre si ou com os adultos”.

A valorização e a legitimidade do cuidado (nos termos do “cuidar-educar” e suas reconhecidas práticas), historicamente, parecem não ter estimulado discussões sobre a dimensão do cuidado na continuidade da vida escolar das crianças e dos adolescentes.

Com isso, o cuidado tem sido um objeto quase exclusivo de interesse dos pesquisadores no momento da vida das crianças em que a inscrição biológica conforma mais evidências da dependência física da criança pequena pelos seus educadores, quer seja, na etapa da Educação Infantil.

Por um lado, isto resulta em interessantes investigações e problematizações, mas por outro, enviesada os achados empíricos e parece limitar tal objeto que, em verdade, é muito mais amplo. As crianças maiores (a partir de seis e sete anos, estudantes da etapa do Ensino Fundamental e no período *later childhood*) apresentam questões que me parecem da mesma maneira muito instigantes para se pensar a condição da infância contemporânea, na interlocução com as relações de cuidado da escola.

Afinal, pensar o cuidado para além das dimensões ou peculiaridades da Educação Infantil deveria significar não somente concebê-lo como parte da Educação nos diversos segmentos e etapas de ensino. Enquanto processo de humanização, de tornar-se humano, sob uma ética universal, um aspecto da vida de todos e para todos (BOFF, 1999; TRONTO, 1993; GILLIGAN, 1982), o cuidado deveria ser pauta da

condição humana universal, independente da instância social ao qual estamos interessados, seja ela uma instância educacional, política, familiar, religiosa, por exemplo.

Consideramos, portanto, que a chegada de crianças cada vez mais jovens à escola (inclusive a de tempo integral) no segmento do Ensino Fundamental tensiona as representações do cuidar e a existência de tais relações, reforçando, portanto, a importância da discussão do *care* em âmbito escolar.

Nesse recente contexto de mudanças na estrutura educacional brasileira, os pesquisadores vêm se debruçando sobre a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, apontando como essa passagem não considera as crianças em suas infâncias no centro dos processos pedagógicos (NEVES, 2010; KRAMER, 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006)³³.

Neves (2010) teve como objetivo investigar como um grupo de crianças entre 5 e 6 anos viveu a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental em Belo Horizonte. Ao longo de detalhada análise, a pesquisadora demonstra que, à maneira que esta abrupta transição está organizada, as crianças não deixam de experimentar desencontros e tensões entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas, ambas situadas diferencialmente nos dois segmentos.

esta passagem demandou um grande esforço de adaptação por parte das crianças pesquisadas, uma vez que vivenciaram práticas educativas nas duas instituições muito distantes umas das outras (...). [na escola de ensino fundamental] verificou-se uma redução em relação aos usos do tempo e do espaço institucional, bem como uma redução na variedade e quantidade dos artefatos culturais disponíveis na sala de aula. Houve uma estruturação da rotina em que as crianças foram solicitadas a permanecer sentadas, realizando atividades xerocadas em um tempo coletivo que nem sempre respeitou os ritmos individuais de cada criança. (NEVES, 2010, p. 258).

Entendemos que a realização do presente estudo dialoga com os achados de Neves (2010), uma vez que ajuda a pensar na dimensão do cuidado como possível elo articulador dos processos de transição entre as etapas. Assim como Maranhão (2000) anteriormente sugeriu o cuidado como elo articulador entre a Saúde e a

³³ O periódico “Educação e Pesquisa” dedicou um número especial ao processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Brasil, contendo ótimos textos e apresentando boa parte das discussões, dificuldades e tensões diante desta determinação legal (Educação e Pesquisa. v.37, n.1, São Paulo, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220110001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2019).

Educação³⁴, a valorização das relações de cuidado em ambos os momentos da vida escolar da criança aproximaria os tipos de experiência que a criança tem, já que se trata de tempos da vida, da infância em si, muito próximos um do outro, com a diferença de apenas um ano de duração em média³⁵.

No entanto, as relações de cuidado que envolve as crianças recém-chegadas ao Ensino Fundamental e as que permanecem nele, já na adolescência, são objetos de pouquíssimos estudos na literatura nacional.

O trabalho de Carvalho (1999) é um desses estudos. Ao entrevistar e observar quatro professoras e um professor das séries iniciais, buscando compreender o sentido da docência nas relações entre adultos e crianças, a autora se deparou com a questão do cuidado entremeada com a categoria gênero.

Embora quase nunca apareça nas normas e diretrizes do Ensino Fundamental o termo cuidado, Carvalho identifica a dimensão do cuidado na percepção e na subjetividade das professoras que atuavam com aquelas crianças. Ou seja, ela nega o cuidado como apenas um "elemento introduzido de fora, a partir da domesticidade "ou decorrente "de algum tipo de despreparo profissional ou técnico", enfatizando a articulação culturalmente construída entre cuidado infantil e feminilidade em nossa sociedade (CARVALHO, 1999, p. 232).

Além disso, ela demonstra que apesar da desvalorização do discurso do cuidado, principalmente a partir do Ensino Fundamental, tal dimensão faz parte da identidade dos professores dos anos iniciais, pois é inerente à relação, ao considerar a individualidade do estudante, do lugar em que cada criança se encontra, de suas demandas afetivas, do reconhecimento de que aquela criança está ali, ainda criança. Isso acaba se revelando nas práticas, mesmo com a invisibilidade e o fato de o cuidado muitas vezes desqualificar as práticas docentes, inclusive na Educação Infantil (CARVALHO, 1999).

Outro trabalho que dá fôlego à realização desta tese é o de Jorge (2007). O objetivo de sua tese foi investigar a dimensão relacional em uma experiência bem-

34 Mais recentemente, o periódico "Educação e Realidade" dedicou um volume temático sobre "Cuidado Humano e Educação" no sentido de fomentar a discussão de diversos temas transversais à Saúde (em especial à Enfermagem) e à Educação (Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 11-18, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1608>. Acesso em: 15 ago. 2019).

35 A esse respeito, sugiro a consulta da obra de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), *Transição Entre Ciclos Educativos: uma investigação praxeológica*; e da publicação *Educação Integral nas Infâncias*, organizada pelo Centro de Referências em Educação Integral e Instituto C&A (2017).

sucedida na alfabetização de adolescentes com trajetórias de fracasso escolar, elucidando as marcas que singularizavam a relação estabelecida entre a professora e seus alunos.

Os resultados de Jorge (2007) apontam algumas marcas que qualificam a prática pedagógica analisada: o enfrentamento das consequências da pobreza no ambiente escolar, a valorização da palavra e do diálogo, o investimento na reconstrução da autoestima dos alunos, a valorização da ludicidade, possibilidades de liberdade e autonomia e, finalmente, o estudo também revelou as preocupações e inquietações que acometem o professor em decorrência das práticas de cuidado, como pode ser observado no relato:

Clarisse [a professora] tinha no braço uma cicatriz causada por um corte de faca, ferimento ocorrido ao tentar separar dois alunos que se agrediam. Seu tempo de não-trabalho era, muitas vezes, preenchido por gestos de preocupação com os alunos: procurando em lojas do tipo “topa-tudo” um carrinho de bebê usado para o irmão de lago. O colchão, já havia comprado, para que ele pudesse dormir mais confortavelmente (JORGE, 2007, p. 289).

Ao se debruçar sobre a dimensão relacional, Jorge (2007, p. 290) nos ajuda a pensar sobre as questões que se colocam sobre o professor, sobre quem cuida e assume essa postura. A autora argumenta que ao atuar “numa profissão relacional, este profissional necessita de suporte emocional para se fortalecer e aprender a lidar com estas situações, inerentes ao seu fazer cotidiano, que provocam um grande mal-estar, quando não o adoecimento”.

Ambas as pesquisas demonstram que não se pode restringir o estudo das relações de cuidado à instância do prescrito. Quando todas as diretrizes colocam ênfase no conhecimento a ser adquirido e nas expectativas de aprendizagem escolar do estudante – que é o caso a partir do Ensino Fundamental –, a dimensão do cuidado fica às margens dos processos pedagógicos, torna-se invisível e desqualificada, exatamente como o cuidado é concebido na sociedade contemporânea.

Paradoxalmente, Batista e Carvalho-Silva (2013) defendem que a escola é hoje

a primeira e às vezes a única presença do Estado no território. Vê-se chamada, interpelada, convocada, quer queiram seus agentes, quer não queiram, a estabelecer diferentes vínculos com as famílias, distintos daqueles que usualmente cria em regiões não vulneráveis: a responder por demandas de saúde, de assistência, de busca por assegurar direitos (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 16).

As noções de direito ao cuidado, à proteção e à educação das crianças, principalmente das camadas pobres, parecem ganhar contornos diferenciados no atual momento, em relação àqueles do início da década de noventa. A universalização da escola pública no Brasil reforçou o papel da instituição como referência na comunidade. De fato, a capilaridade da escola significa a garantia de direitos sociais para crianças e adolescentes no país.

A realização desta tese pretende provocar o leitor a pensar nos miúdos e nas sutilezas da relação entre crianças e educadores, muitas vezes centrada exclusivamente no conteúdo curricular. “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. [...] Outro saber indispensável à prática docente é o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 95).

Cuidar e ser cuidado faz parte da experiência de crianças e adultos que convivem no Ensino Fundamental da escola de tempo integral nos diversos contextos escolares brasileiros.

2.2.1 O tempo ampliado da escola como campo fértil das relações de cuidado

No presente trabalho, busquei como pesquisadora me situar em um cenário rico em práticas e rotinas vividas por crianças e educadores, frente ao tempo ampliado escolar. Como parte de uma rede municipal, a escola, por sua vez, é orientada a executar uma política municipal de Educação Integral de Belo Horizonte.

Desde as primeiras experiências nacionais de ampliação da jornada escolar, **o tempo a mais** assumiu um sentido de ampliação das dimensões formativas e, simultaneamente, a lógica da proteção social das crianças e dos jovens.

As escolas planejadas por Anísio Teixeira na década de 50, com as Escolas Parque na Bahia e 1961, em Brasília; e Darcy Ribeiro na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), no Rio de Janeiro, já haviam proposto formas de educação diferenciadas, sendo consideradas matrizes da Educação Integral no Brasil. À época tais iniciativas se orientaram pela denúncia e combate das desigualdades sociais por meio de projetos de escolas em tempo integral (CHAGAS, SILVA; SOUZA, 2012)³⁶.

³⁶ A história da educação integral no Brasil se confunde com os movimentos ocorridos na educação brasileira a partir do início do século XX. Destacam-se o Movimento Anarquista, o Movimento

As três experiências são consideradas matrizes da Educação Integral no Brasil e, a esse respeito, Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72) comentaram que estes

projetos foram arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, característica de nossa cultura política, suas idéias proliferaram entre alguns educadores e intelectuais da educação, o que, de certa forma, nos (re) coloca em um percurso que tem o direito à educação como destino programado e fim almejado (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Já as experiências contemporâneas de Educação Integral no Brasil iniciaram entre o final da década de 90 e o início dos anos 2000, conjugando-se a partir daí e na maior parte das vezes experiências municipais com iniciativas federais e estaduais. A Educação Integral adquiriu sentidos e significados semelhantes àqueles originalmente postulados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Atualmente, a Educação Integral é um conceito pautado em duas grandes concepções. De um lado,

o reconhecimento da Educação Integral como direito, que não se reduz apenas à ampliação dos tempos escolares, trazendo outra forma de olhar para os sujeitos e seus processos formativos, na perspectiva de uma educação integral em que escola, família, comunidade e a própria cidade sejam educadoras e aprendizes em um processo coletivo de formação (MOLL; LEITE 2015, p. 21)³⁷.

Na defesa da ampliação das dimensões formativas, especificamente de saberes, aprendizagens e experiências dos educandos, tal ampliação tem fundamentação diante do reconhecimento da centralidade do estudante – um sujeito integral frente aos processos pedagógicos da escola (JUNCKES, 2016; CARVALHO, 2015; CARVALHO, 2013; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b; MOLL *et al.*, 2012; CENPEC, 2011; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b; SANTOS, 2009).

Com base nessa concepção, buscamos as relações de cuidado como forma de ampliar o olhar sob as crianças, na tentativa de compreender, portanto, o que há de cuidado-cuidar na Educação Integral, considerando os dois tempos da escola – tanto no tradicional horário de aula (turno) quanto na jornada ampliada (contra turno), dadas as características do programa em Belo Horizonte.

Integralista e o Movimento Escolanovista. Alguns anos antes na Itália, as idéias da Escola Unitária de Antonio Gramsci já sinalizavam a importância de considerar a integralidade dos estudantes, sem desprezar os diversos aspectos da dimensão humana (MANACORDA, 2006).

³⁷ O dossiê *Educação Integral* do periódico *Educação em Revista*, apresenta uma série de textos que abordam em diferentes níveis esta concepção contemporânea da Educação Integral. (Educ. Rev. v.31, n.4, Belo Horizonte out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820150004&lng=pt&nrm=iso).

Por outro lado, a Educação Integral também é lida com as lentes da filantropia, de uma política de estado assistencialista ou mesmo de distorção dos objetivos da escola, como se essa fosse instância exclusiva para transmissão de conhecimentos (LIBÂNEO, 2012; BRANDÃO, 2009; CAVALIERI, 2007). Nessa mesma direção, aponta-se o cunho compensatório da política, no sentido de ser um caminho para ampliar as oportunidades de reforço escolar dos estudantes, contra um *déficit* de conhecimento dos estudantes (GIOLO, 2012).

Assim, a ampliação da jornada escolar não necessariamente se conformou como um sinônimo de Educação Integral. Ainda que seja uma marcação importante, a ideia de Educação Integral não se encerra na dimensão do tempo³⁸. De fato, o aumento da jornada escolar é algo ainda muito recente na história da Educação brasileira.

Vale ressaltar que ampliação da jornada escolar não é característica exclusiva do sistema educacional brasileiro. Trata-se de um quadro internacional, no qual os países que a implantaram (ou se encontram nesse processo) desenvolveram políticas públicas frente à demanda aumentada de trabalho das famílias. Com suas especificidades no atendimento, organização curricular e processos pedagógicos, as iniciativas vão desde a abertura de espaços para crianças no extraturno em uma perspectiva de lazer, para além do horário já estendido dentro ou fora do espaço escolar (ZERMENO; FAHARA; GARZA, 2014; COLOMBIA, 2009³⁹; SMITH; BARKER, 2000).

A LDBEN de 1996 foi determinante para a construção de uma política nacional de Educação Integral, pois trouxe em seu artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, acrescido do § 2º: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Já no artigo 87 § 5º, consta que “serão conjugados

38 Sobre este e outros aspectos da Educação Integral, ver dois volumes do periódico Em Aberto. O primeiro foi organizado por Lúcia Velloso Maurício com o título Educação Integral e Tempo Integral (Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>) e o segundo por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll, com o título Políticas de educação integral em jornada ampliada (Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/256>).

³⁹ Destaco alguns países da América Latina, países escandinavos, Inglaterra e Alemanha.

todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Para ser considerada uma escola em tempo integral, ela deve ter pelo menos uma jornada média diária de sete horas (BRASIL, 2007b).

Ao final da década de 1990 e ao longo da década de 2000, diversas redes de ensino passaram a se mobilizar, criando suas experiências próprias de Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo integral (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2010a).

Entretanto, foi somente a partir do Programa Mais Educação (PME) que podemos dizer que as iniciativas compuseram uma política nacional abrangente como “possibilidade de mediação de experiências de saber e humanização em contextos, em geral, conflagrados pelas vulnerabilidades sociais” (MOLL *et al.*, 2012, p. 29). De fato, o PME esteve presente em 86,9% dos municípios do país ao longo de sua vigência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

O PME foi instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais n. 17⁴⁰ e n. 19/2007 (BRASIL, 2007a; 2007b) e pelo Decreto Presidencial n. 7083/2010 (BRASIL, 2010c), como a estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

A aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014 trouxe ainda mais destaque ao PME, por meio da meta seis que prevê, até 2024, “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica (BRASIL, 2014).

O expressivo avanço do PME na constituição de políticas municipais e estaduais foi determinante para a configuração de uma política nacional, indutora de Educação Integral. Em certos casos, permitiu-se inclusive que as experiências já existentes, como o Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte, se

⁴⁰ Interessante perceber a pluralidade de Ministérios envolvidos na assinatura desta portaria à época (Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte e Ministério da Cultura), já com vistas à intersetorialidade como premissa. O Ministério do Esporte, por exemplo, implementou o Programa Segundo Tempo na ampliação da jornada escolar, tendo como objetivo “promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculados na rede pública de ensino” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2011). Atualmente, o Programa se encontra paralisado em termos de funcionamento em paralelo à jornada escolar ampliada dos municípios, além do Ministério do Esporte ter sido extinto pelo atual Governo Federal.

articulassem com as atividades do PME, com diferentes arranjos coexistindo e compondo um quadro diverso (BRASIL, 2013b).

Conforme o PME, o aumento do tempo na escola marca uma valorização da diversidade cultural brasileira, mas ao mesmo tempo posiciona-se como uma das tentativas de correção/compensação das desigualdades educacionais (leia-se, sociais), na busca pelo desenvolvimento do país frente à ampliação dos investimentos na área (BRASIL, 2013b).

A centralidade no sujeito ampliando as dimensões de formação para dar conta da sua integralidade, direitos e cidadania; a territorialidade, construção de arranjos locais educadores a partir da escola; e a intersetorialidade, articulação destes arranjos, formaram os pilares da concepção de Educação Integral em que o PME se assentou (MOLL *et al.*, 2012).

De acordo com o Observatório do PNE⁴¹, entre 2011 e 2015, foi possível observar um crescimento continuado da porcentagem das escolas públicas com matrículas em tempo integral. Houve um aumento de 14,9 pontos percentuais, atingindo a marca de 41,7% de escolas em 2015. Em 2016, esse indicador apresentou uma diminuição de 9,5 pontos percentuais, voltando a aumentar em 2017, quando contou com 38,4% das escolas públicas da Educação Básica com alunos matriculados nessa modalidade.

A redução de 2016 foi resultante de vários processos políticos e econômicos que se instalaram no Governo Federal à época, fazendo com que a agenda da Educação Integral perdesse força política e identidade, em relação aos moldes da política originalmente concebida. Anteriormente, Moll (2012) já havia apontado que a Educação Integral implica mudanças e “requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re) construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi*” (MOLL, 2012, p. 28).

Naquele mesmo ano o Programa Mais Educação é substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), passando a ser “a estratégia do Governo Federal que objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 3).

⁴¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores>. Acesso em: 19/02/2019

Com uma estrutura totalmente díspar do PME, o que mais chama a atenção na reviravolta dessa (nova) política, especialmente para os objetivos desta tese, é a perda da centralidade da dimensão subjetiva do estudante com o PNME. As noções de direitos das crianças e dos adolescentes, ampliação de seus saberes e os diálogos possíveis da escola com o território de seu estudante tornam-se ofuscados pela limitante lógica do desempenho escolar (CARVALHO, RAMALHO; SANTOS, 2019).

Assim, com a descontinuidade do PME, a conclamada “Educação Integral para um sujeito integral” (já) é um passado, interrompido pela execução do PNME⁴², após várias experiências exitosas Brasil afora, mesmo figurando com desafios trazidos pelos processos de implantação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b; BARRETO; SÁ, 2016).

Além disso, na medida em o PME teve alcance nacional e tornou-se orientador de uma política mais próxima das realidades locais (municípios e estados), vários grupos de pesquisadores da Educação passaram a se debruçar sobre as formas de se fazer Educação Integral e sua rápida expansão.

Frente ao atual contexto de mudanças e retrocessos é razoável dizer, portanto, que tanto o PME quanto o PNME representaram (e ainda o fazem) concepções de Educação Integral em disputa. A tese de Mendonça (2017) é emblemática nesse sentido, pois demonstrou claramente que entre o PME e o PNME houve uma

reestruturação conservadora num terreno ideológico que repousa em um campo semântico cuja lógica é a meritocracia, a eficiência do mercado e a hierarquia, em detrimento do protagonismo dos sujeitos e de uma lógica de reconhecimento de direitos e espaços democráticos (MENDONÇA, 2017, p. 162).

Na divergência das concepções de Educação Integral, o que se tenta trazer são respostas para questões como as que se seguem, em que certamente ainda não existe um consenso a respeito: “por que e para quem educação integral?”, “mais tempo para a mesma escola?”, “quem são os sujeitos da educação integral?”, “quais conteúdos e atividades, em quais espaços?”, “de quem é a gestão dos recursos e das experiências na escola?”

Essas e outras questões foram norteadoras de um conjunto de pesquisas realizadas ao longo da última década na Faculdade de Educação (FaE) da

⁴² No momento da escrita deste capítulo (fevereiro/2019), nem mesmo o PNME está garantido, pois o que se tem até agora são notícias sobre os desmontes de Secretarias envolvidas com o Programa nos governos anteriores.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴³, tendo o PEI como um dos principais campos de pesquisa (OBEDUC, 2014). Trata-se da política de Educação Integral do município de Belo Horizonte, implantada progressivamente a partir de 2006 e hoje presente em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal, perfazendo 173 unidades (SMED, 2015). Como uma política social que se centra nos sujeitos crianças e adolescentes, é uma via de colaboração na garantia da proteção social, notadamente em territórios onde os direitos são mais negados. Afinal, quando se pensa em crianças e jovens em situação de pobreza,

o não comprometimento da educação formal com a realidade concreta desses sujeitos [crianças e jovens em situação de pobreza] pode fazer com que a instituição escolar cumpra o papel de reprodução e legitimação das desigualdades e das estereotípias, uma vez que a expectativa e a realidade dos sujeitos academicamente fracassados, por questões externas à educação formal, seriam sempre correspondentes (CARVALHO, GOMES; RAMALHO, 2018, p. 180).

De acordo com as referidas pesquisas, foi possível delinear questões sobre a identidade do PEI em Belo Horizonte⁴⁴, pois “os dez primeiros anos do Programa significaram uma transformação na lógica e na cultura escolar hegemônica” (LEITE, 2015, s. p). Destaco os trabalhos de Carvalho (2013), Oliveira (2014) e Geber (2015) como contribuições mais específicas à presente tese.

Carvalho (2013) com o objetivo de apreender os processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial à educação (em tempo) integral, identificou que a dimensão do cuidado também permeia as práticas no PEI. Em seus resultados, Carvalho (2013) percebeu que

as crianças são estimuladas a realizarem atividades de higiene e são submetidas a deslocamentos mais curtos, e, além disso, existe uma grande atenção em relação à sua segurança. Os aspectos relativos ao cuidado e à saúde das crianças também ficam evidentes nos horários de alimentação, na escola (CARVALHO, 2013, p. 112).

⁴³ A maioria destas pesquisas foi realizada no contexto de trocas e financiamento dos atores coletivos “Observatório da Educação Integral” e o “Grupo TEIA”, no momento com atividades paralisadas em função da inexistência de verbas.

⁴⁴ As temáticas são variadas, com destaque para o estudo dos sujeitos, espaços e tempos do PEI; as práticas pedagógicas; e as aprendizagens ampliadas. Cito aqui algumas destas pesquisas, sem agrupá-las, pois, em certos trabalhos os assuntos atravessaram diversas temáticas sobre o PEI (CARVALHO, 2013; CARVALHO, 2014; MOREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014; PAULA, 2017; RAMALHO, 2014; SILVA, 2013; SILVA, 2015).

Já Oliveira (2014) evidenciou que o sentido inicial atribuído ao PEI pelas famílias foi, com o tempo, reformulado: de um sentido voltado para o cuidado (dar assistência, acolher e cuidar de seus filhos enquanto os adultos trabalham) aos sentidos da socialização, do desenvolvimento da autonomia e de novas aprendizagens. A família passa a ter uma presença significativa no ambiente escolar pela participação mais prolongada de suas crianças no tempo integral. A autora pontua que

entre os diferentes aspectos que permeiam o cuidado, percebemos que as famílias dão atenção especial para a segurança e alimentação. E a mudança de hábitos de alimentação das crianças com a incorporação de novos alimentos antes rejeitados é um elemento que, especialmente as mães e a avó, avaliam como muito satisfatório. (OLIVEIRA, 2014, p. 110).

Em uma das entrevistas realizadas por Oliveira (2014), a pesquisadora pergunta à avó de uma criança como ela, na função de responsável da criança, avaliava o Programa.

Avó: Eu concordo com as várias coisas que têm, **eles** [os monitores do PEI] **sabem cuidar deles** [das crianças]... O jeito de eles cuidarem. Quando eu chego lá, eu vejo as monitoras chegando, **o cuidado que elas têm, elas têm um amor de andar com eles**. Menino geralmente dá trabalho. E gente que toma conta, igual esses monitores que tomam conta, eu falo que tem que ter uma capacidade enorme para tomar conta, e eu acho que eles têm. (OLIVEIRA, 2014, p. 109, grifo do autor).

Geber (2015) em seu trabalho de tese buscou compreender as práticas educativas dos agentes culturais contratados para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar no PEI. O estudo mostrou que os agentes pesquisados passavam grande quantidade de tempo junto com os alunos, criando vínculos de proximidade e identificação. Para além do ensino do conteúdo das oficinas, esses educadores também oportunizaram uma diversidade de aprendizagens para seus alunos, trabalhando dimensões como a formação identitária, a socialização e o lazer.

Ao longo de suas entrevistas, Geber (2015) identificou que

muitas das interações entre agentes [educadores do PEI] e alunos eram permeadas por manifestações carinhosas e afetivas. Os agentes pesquisados reconheciam a existência e a importância dos contatos afetivos entre eles e os alunos, mas essa identificação, nas entrevistas, era seguida de termos como "limite", "cuidado". (GEBER, 2015, p. 125).

A realização do presente estudo vai ao encontro de uma concepção de educação que evidencia as relações de cuidado em uma escola pública de tempo

integral de Ensino Fundamental. Tais relações deveriam compor o debate da educação que se pauta na integralidade dos sujeitos-educandos, e não somente em seus aspectos cognitivos. O estudo sobre o cuidado, nesse contexto, pressupõe a análise de dimensões formativas éticas que visem ao bem-estar da criança em uma carga horária cumprida durante o dia inteiro, regularmente nesses tempos/espços escolares.

O fato é que nos territórios das classes populares, onde a precariedade e a instabilidade na oferta de serviços públicos de qualidade tendem ser a regra, a maioria das famílias continua a demandar a permanência da criança sob os cuidados de uma equipe pedagógica nas escolas de tempo integral. Ora tratado em termos de demanda, ora de necessidade – ou mesmo com nenhum dos dois sentidos, dado o momento atual – o fato é que o PEI é direito das crianças e dos adolescentes nos inúmeros territórios da cidade, conforme vimos na base legal.

Ao considerar o PEI como direito, pautado na centralidade, proteção e ampliação das dimensões formativas de seus estudantes, cabe a ressalva de que não se trata aqui de defender que a escola assuma todas as demandas deste público e suas famílias. De fato, a escola compõe uma rede, que, a partir do ECA, intitula-se Rede de Proteção Social (BRASIL, 1990).

É neste sentido que as relações de cuidado também serão analisadas aqui, nos termos da territorialidade e da intersetorialidade, o que certamente traz maior fôlego na contextualização do campo de pesquisa, bem como amplia em si o objeto empírico.

Faço referência ao território, concordando com os dizeres de Santos (2000), muito além do espaço delimitado geograficamente, mas por ele conhecido.

O território se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, atribuindo um caráter dinâmico à categoria. (...) O povo como sujeito é também o povo como objeto, sobretudo ao considerarmos o povo e o território como realidades indissoluvelmente relacionadas. Daí a necessidade de revalorizar o dado local e revalorizar o cotidiano como categoria filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica e territorial. (SANTOS, 2000, p. 121).

Na implantação do PME, a territorialidade se dava sob a forma de ação afirmativa, uma vez que o atendimento é priorizado para escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e cujos territórios são marcados por

situação de vulnerabilidade social (MOLL, 2012). Tal marcação é muito similar ao que ocorre no PEI (SMED, 2015)⁴⁵.

Entretanto, o dado local, o cotidiano, o povo como sujeito e as relações de cuidado que estabelecem entre si são características que podem ser da mesma maneira interessantes para a análise das relações de cuidado em diálogo com o território onde se situam.

Nesse quesito, dialogarei com as pesquisas coordenadas por Batista (CENPEC), sobre os meandros nas relações entre o território e a escola. Em uma delas, Érnica e Batista (2012) demonstraram que em grandes metrópoles há um efeito negativo do território vulnerável sobre a escola que, por sua vez, gera oportunidades desiguais que afetam desde muito cedo os destinos escolares e sociais dos estudantes.

Em relação à intersectorialidade, este conceito se conecta com o anterior, na medida em que a Educação é uma das políticas públicas, e não a única, pensada para os inúmeros territórios brasileiros (MOLL, 2009). Em um movimento recente de ampliação do conceito de cuidado para os termos de um *global care* (RAGHURAM, 2012), pareceu-me interessante analisar as relações de cuidado em um plano mais macro, quer seja, de articulação das políticas públicas.

O próprio PME nasceu com a premissa da construção de uma ação intersectorial envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, objetivando, desse modo, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013b). Na mesma direção, o PEI propõe ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, implicando em uma concepção de equidade, participação democrática, intersectorialidade e gestão compartilhada (SMED, 2015).

Entretanto, na prática, tais ações de articulação são caracterizadas pela precariedade e a intersectorialidade se constitui como um dos grandes desafios da

⁴⁵ Em Belo Horizonte, uma ação muito representativa de mapeamento de territórios vulneráveis ocorreu com o lançamento do Programa BH Cidadania, em 2002. “Sua principal função é articular as ações já existentes nas diversas políticas instituídas no Município com o objetivo de organizá-las, favorecendo a articulação intersectorial e garantindo a presença e a intervenção do Poder Público Municipal, mediante a oferta de serviços à população de áreas socialmente críticas. No eixo da Educação, por exemplo, a ênfase foi dada à Educação Infantil, determinando a implantação das Unidades Municipais de Educação Infantil (antigas UMEIs, agora EMEIs) conforme os territórios de maior vulnerabilidade, apontados pelo Programa BH Cidadania. Fonte: Blog do BH Cidadania <https://telecentrosbhcidadania.wordpress.com>. Acesso em: 13 mar. 2019.

gestão pública. Em alguns casos, existem iniciativas que são resultantes de uma realidade local, isolada e circunstanciada, que não são decorrentes, portanto, de políticas que se constroem com base no cotidiano comunitário e suas demandas, ou mesmo que demonstre impacto na vida do cidadão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b). Nesse sentido, essa tese pode colaborar na reflexão de como a dimensão ética do cuidado interroga as políticas públicas, sua formulação, implementação e avaliação.

Enfim, parece-me adequado assumir que pesquisar o cuidado na ampliação escolar proporcionada pela Educação Integral é uma das formas de se pensar a condição da infância contemporânea brasileira. Infância que se constrói também no contexto familiar e, por sua vez, pode ou não se estruturar pela relação qualificada com a escola; infância que se faz no território, no qual a escola é cada vez mais desafiada a dialogar para se sustentar; inúmeras infâncias e cuidados, que só podem ser compreendidos na aproximação, no desejo da descoberta e no anseio de quem pesquisa.

O exercício de articular um campo difuso, amplo e diverso – como é o do Cuidado com os Estudos da Infância e as discussões advindas da Educação (Integral), será apresentado a seguir. Ao apresentá-lo, espero estimular o debate em prol da escola pública de qualidade, uma ideia atualmente ameaçada pelas instâncias governamentais que se encontram no poder, mas que tradicionalmente foi legitimada pelas anteriores.

CAPÍTULO III – NO INTERIOR DAS RELAÇÕES DE CUIDADO NA ESCOLA: A CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DE UM MUNDO SOCIAL

O Capítulo em questão aborda as escolhas, as aproximações, as ansiedades, os dilemas, bem como as mudanças de rota que realizamos ao longo do percurso metodológico. Uma vez construídos o referencial teórico e as perguntas da pesquisa, diversas questões emergiam no campo e, algumas vezes, as respostas nem sempre se mostravam explícitas.

Início este Capítulo apresentando as escolhas metodológicas e a organização do trabalho de campo, fazendo referência aos aspectos gerais dessa dinâmica durante a pesquisa. Na sequência, passo à aproximação gradativa ao contexto da pesquisa, caracterizando o território do Ribeiro de Abreu em Belo Horizonte, a Escola Municipal Território Freireano (EMTF)⁴⁶ e o PEI em funcionamento nesta unidade. Finalmente, a minha relação com as crianças e com os adultos é abordada, dentro de uma lógica que significou tomar parte simultaneamente das ações de pesquisar e cuidar.

Esclareço que o referencial teórico que me auxiliou pensar a metodologia é apresentado no decorrer da descrição, em associação às notas de campo e às minhas reflexões.

3.1 Aspectos metodológicos

A primeira decisão tomada, ainda em fase de projeto de pesquisa, foi quanto à natureza dos registros, de ordem qualitativa⁴⁷. Na busca pela compreensão do cuidado no contexto escolar situando-o no interior das relações, a pesquisa qualitativa e os registros empíricos a ela peculiares se apresentavam mais coerentes metodologicamente. Afinal, “a escolha qualitativa ou quantitativa é primariamente uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise, e só secundariamente

⁴⁶ Este nome fictício foi escolhido em homenagem à escola que me acolheu; ao grande educador Paulo Freire; ao nome que foi dado à ocupação estudantil da FaE/UFMG, ocorrida no segundo semestre de 2016 – quando me encontrava em plena construção deste objeto de pesquisa – e que veio a se tornar um espaço permanente, de diálogo e manifestação a favor da democracia, liberdade e garantia de direitos.

⁴⁷ Dados numéricos (quantitativos) também farão parte do texto, com função descritiva, especialmente no momento de descrição e caracterização do contexto de pesquisa.

uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 20).

A definição seguinte decorre da primeira, pois a complexidade do objeto nos exigiu uma observação e permanência mais prolongada no campo. Tomamos, com isso, o principal método da Antropologia – a etnografia – como direcionador do percurso metodológico (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; SEEGER, 1980; MALINOVSKI, 1922). Com ele, o escutar, o perceber, o sentir e o olhar foram ações potencializadas em minha tarefa de pesquisadora, compreendidas na interlocução do aparato teórico com as condições que possuía para a realização da pesquisa. “Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 353).

A observação participante foi o principal instrumento etnográfico e, considerando que entre o *continuum* da observação e da participação estava o fato de me encontrar em campo pesquisando “o cuidado”, foi de uma valia tê-lo também como estratégia metodológica para aproximação e construção de laços com os sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, no contexto escolar (BRANDÃO, 1987; PIRES, 2007).

Como veremos adiante, a forma pela qual interagi no campo, notadamente com as crianças, forneceu-me registros que determinaram um percurso na compreensão das relações de cuidado. Um dos trechos do trabalho de Fravet-Saada (2005), que teve a feitiçaria como objeto de estudo, representa esta questão ao longo do que foi meu exercício de participar e observar.

Eu mesma não sabia bem se ainda era etnógrafa. (...) Na verdade, eles (os feitiçeiros) exigiam de mim que eu experimentasse pessoalmente por minha própria conta – não por aquela da ciência – os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana em que consiste a feitiçaria. Dito de outra forma: eles queriam que aceitasse entrar nisso como parceira e que aí investisse os problemas de minha existência de então. No começo, não parei de oscilar entre esses dois obstáculos: se eu “participasse”, o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, o contrário de um trabalho; mas se tentasse “observar”, quer dizer, manter-me à distância, não acharia nada para “observar”. No primeiro caso, meu projeto de conhecimento estava ameaçado, no segundo, arruinado. (...) Tudo se passou como se tivesse tentado fazer da “participação” um instrumento de conhecimento. (FRAVET-SAADA, 2005, p. 157).

Assim, foi por meio das relações cuidadosamente construídas entre pesquisadora, crianças e adultos que pude construir o objeto empírico. Tomando a minha leitura de

mundo (FREIRE, 1989) e ciente de que não há produção de conhecimento desconectado dos mundos onde habitamos (INGOLD, 2005), o trabalho etnográfico de fato forneceu elementos muito instigantes para se pensar o cerne desta tese.

A entrada e a permanência no campo não apresentaram fronteiras muito claramente definidas, sejam cronológicas ou outros tipos de marcação. Ao longo dos capítulos subsequentes, as observações iniciais do trabalho foram, portanto, explicitadas simultaneamente às questões que a continuidade no campo me permitiu⁴⁸.

Baseando-se na discussão contemporânea sobre aspectos metodológicos de pesquisas para, com e sobre as crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2008; COHN, 2005; KRAMER, 2002; SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005), cabe considerar que a presente pesquisa não contou com registros de autoria e de participação das crianças na geração dos dados em si. Nesse sentido, e tendo esta delimitação teórica, a presente pesquisa foi “sobre crianças”, situando-as no interior das relações entre pares e com adultos na escola.

No entanto, como veremos na última subseção deste capítulo, meu lugar de pesquisadora (cuidadora) acabou por questionar tal concepção teórica de pesquisa “sobre crianças”. Uma vez que estando com as crianças (e com os adultos educadores da escola), compartilhei e construí uma relação de confiança com todos. Ou seja, os eventos somente foram possíveis na presença delas, com elas, e reconhecendo a autoria infantil, portanto, nesta relação.

Iniciei as observações na EMTF em 24 de janeiro e finalizei em 19 de dezembro de 2017⁴⁹ (QUADRO 1), acompanhando o calendário escolar construído pela escola,

⁴⁸ Em janeiro de 2017, na entrada no campo, não havia conseguido bolsa de estudos, nem mesmo licença remunerada de meu cargo de professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Decidi solicitar a licença sem vencimentos para que conseguisse realizar o campo, pois o fato da pesquisa se situar em uma escola de tempo integral inviabilizava a conciliação com meus horários de trabalho. A licença foi autorizada a partir de 01 de junho de 2017 durante um ano, conforme duração que solicitei. Entretanto, esta decisão intensificou um período anterior de restrição financeira, o que me fez conhecer o significado da palavra “crise”, não só de recursos, mas também na vida pessoal. Todo este cenário ocorreu simultaneamente ao campo, o que me fez ressignificar cada momento da pesquisa. Firmava-me no propósito de realizá-la diariamente, com o esforço de quem caminha por muito tempo com algum incômodo, mas que não se esmorece. Retornei ao trabalho em 04 de junho de 2018, realizando o exame de qualificação na sequência (14/06/18).

⁴⁹ No final de 2016, ainda em dezembro, estabeleci contato com a direção da escola para apresentação do projeto, anuência e esclarecimentos sobre a participação. Compareci também à SMED para dar ciência da realização da pesquisa.

conforme diretrizes da SMED-BH⁵⁰. No total, foram 95 dias de observação, distribuídos ao longo dos diferentes dias da semana, de segunda a sexta-feira. Aos sábados letivos, estive também na escola conforme era convidada para os momentos festivos.

Quadro 1- Datas de observação na escola por mês e o total de dias em cada mês

JAN/FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO/JULHO
24/01	03/03	03/04	03/05	06/06
26/01	06/03	05/04	05/05	07/06
01/02	13/03	06/04	09/05	08/06
02/02	17/03	10/04	10/05	12/06
06/02	20/03	12/04	11/05	19/06
10/02	24/03	17/04	15/05	21/06
13/02	27/03	19/04	17/05	23/06
15/02	29/03	20/04	19/05	28/06
16/02			22/05	29/06
22/02			24/05	01/07
23/02			26/05	12/07
			29/05	31/07
			31/05	
TOTAL: 11	TOTAL: 08	TOTAL: 08	TOTAL: 13	TOTAL: 12
AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
02/08	05/09	03/10	07/11	04/12
07/08	12/09	05/10	09/11	05/12
17/08	14/09	06/10	13/11	06/12
21/08	15/09	17/10	14/11	08/12
22/08	19/09	20/10	16/11	11/12
29/08	22/09	26/10	20/11	12/12
30/08	23/09	27/10	22/11	14/12
	26/09	31/10	24/11	19/12
	28/09		28/11	
			29/11	
			30/11	
TOTAL: 07	TOTAL: 09	TOTAL: 08	TOTAL: 11	TOTAL: 08

Fonte: Elaborado a partir do diário de campo.

Meu tempo de permanência em cada dia variou bastante, indo de duas até dez horas. Procurava chegar à escola sempre no início dos turnos, às 7h ou às 11h30min, ali permanecendo, com frequência, até o final da manhã ou da tarde. Procurei associar a regularidade com o tempo de permanência, pois percebi que participar da rotina escolar era determinante para uma observação rigorosa e sistemática.

⁵⁰ BELO HORIZONTE (2016). Diário Oficial do Município. Portaria SMED Nº 342/2016. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1172511> Acesso em: 14 out 2019 (ANEXO 1).

A tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebam sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida e, como, por intermédio de suas ações (e interações) constituem seus valores, crenças, idéias e sistemas simbólicos significativos. (...) como eles nomeiam e categorizam o seu mundo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 30).

Em termos de ferramentas, iniciei com o diário de campo em mãos, optando por elaborá-lo em formato de “apostila” (encadernado). Organizei as páginas conforme uma tabela, na qual linhas e colunas separavam os registros, que me auxiliaram na organização das ideias. Dois volumes do diário de campo foram preenchidos, um correspondendo aos cinco primeiros meses de campo (janeiro a maio/2017) e o segundo, ao restante (junho a dezembro/2017). A cada semana, escaneava os registros dos dias transcorridos, organizando-os virtualmente em pastas e fazendo *backups*⁵¹.

Ao reler o diário, elaborei regularmente algumas “notas pessoais”, destacando questões para a continuidade da observação e, ao mesmo tempo, discutindo-as com colegas e orientadores⁵². Cabe considerar que esta releitura foi uma etapa inicial do processo de análise, concordando com Bogdan e Bilken (1994) quando chamam a atenção para o exercício da análise durante a pesquisa de campo, e não somente como uma etapa posterior à geração dos dados. À medida que o campo me mostrava questões de “notas pessoais”, agrupava-as em torno de tópicos. Neles, as informações faziam mais sentido para mim, constituindo, assim, categorias provisórias a serem confirmadas, revistas e elaboradas.

Uma das ansiedades no início do campo era escrever muito no diário, acreditando que isto me faria “não perder nenhuma informação”. Entretanto, quanto mais escrevia, menos observava e participava e, aos poucos, descobri que não daria conta de tudo que acontece na escola. Nem de todos os sujeitos, nem de todos os fatos e acontecimentos.

A escola “aconteceria” de todo jeito, na minha presença ou ausência e assumi a “perda de informações”, sobre a qual Qvortrup (2008) argumenta que se trata de

⁵¹ O mesmo procedimento adotava com os arquivos de áudio, vídeo e fotos.

⁵² Uma estratégia que adotei tanto no início quanto na continuidade da pesquisa foi gravar as reuniões com colegas mais próximos e com os orientadores. À medida que eu narrava os acontecimentos do campo nestas reuniões, marcadas na proximidade com os ocorridos, eu ouvia-os em sequência e, com isso, tais registros me forneciam suporte e evidenciavam como o campo estava fértil de discussões. Em certos momentos, eu mesma não dava conta desta fertilidade e eram meus pares quem me mostravam tais questões.

uma perda controlada e uma forma de basilar a investigação. Assim, ganhei mais foco na medida em que me tornava conhecida na escola e, ao mesmo tempo, eu a conhecia melhor (as pessoas, os espaços, os tempos), estabelecia vínculos no campo de pesquisa e selecionava aspectos a serem observados.

Destaco a importância das conversas informais na rotina do campo como importantes fontes de informação. Diferentemente das entrevistas, “que exigem um aparato especial, como lugar reservado, hora marcada, gravador e estar sentado” (PIRES, 2007, p. 250), as conversas informais sempre ocorreram nos momentos exatos do que foi vivido e compartilhado na escola, seja com adultos ou crianças.

Os registros também se basearam em recursos de som (áudios) e de imagem (fotos e filmagens)⁵³, na tentativa de captar outras formas de comunicação, principalmente das crianças, considerando as diferentes maneiras que elas possuem de “dizer” do universo infantil (CHRISTENSEN; JAMES, 2008). Tais recursos foram igualmente importantes quando eu sentia que o desempenho na escrita se tornava afetado quando do meu cansaço físico. Além disso, a imagem em si é uma forma de comunicar o observável, explicitar diferenças, relações e interpretações (MULLER, 2007). “Por meio das imagens, o pesquisador tem uma aproximação dos modos de vida das crianças” (CARVALHO; MULLER, 2010, p. 73).

A realização de entrevistas semiestruturadas foi uma estratégia complementar utilizada, com o objetivo de relacionar as informações oferecidas pelos entrevistados (ao final do campo de pesquisa) aos dados obtidos na imersão prolongada do cotidiano (o que foi mapeado a partir da observação). Baseei-me nas orientações de Amado e Ferreira (2017) e de Flick (2009) para elaboração do guia da entrevista e em Preti (1999), para o processo de transcrição.

Realizei as entrevistas com as crianças em pequenos grupos (de três a cinco crianças), sendo os educadores da escola entrevistados individualmente. Durante as entrevistas, fiz uso de 39 imagens contendo cenas da pesquisa, captadas por mim nos turnos da manhã e da tarde, nas quais considerei que ali havia alguma dimensão relacional do cuidar. As fotos foram mostradas nas entrevistas das crianças e dos

⁵³ Tais recursos foram captados pelo meu próprio aparelho celular, pois ao tentar fazer uso de uma câmera e tripé as crianças maiores da escola passaram a me confundir com uma rede de televisão, associando a presença da câmera a alguma reportagem. Ou seja, elas começaram a participar das cenas das crianças mais novas, pela presença da câmera em si, e não por alguma organização da rotina escolar ou práticas compartilhadas na escola. Assim, decidimos por não usar mais estes equipamentos.

adultos, com objetivos diferentes. Para os adultos, tentei captar concepções de cuidado pelos discursos, enquanto que para as crianças foi um suporte para estimulá-las a pensar sobre o transcorrer do ano escolar, o que elas mais gostaram e o que menos gostaram.

No total foram seis educadores entrevistados⁵⁴, que conviveram mais próximos com as crianças ao longo do ano: a diretora da escola, duas coordenadoras (da manhã e da tarde), a professora do turno da manhã, duas monitoras da tarde e a Tia Vitória, dona da vendinha de balas e chicletes.

Quanto às crianças, entrevistei trinta e seis delas (72% das crianças observadas), sendo quinze meninas e vinte e um meninos. Todos eram estudantes da EMTF do 1º ano do Ensino Fundamental e frequentes no PEI, na turma de 6 anos. Eu optei por realizar esta conversa com as crianças ao final do ano letivo, por considerar que neste momento todas elas, sem exceção, se sentiam à vontade na minha presença⁵⁵.

Seis mães foram também entrevistadas e, neste caso, o critério adotado foi o acesso, a receptividade e a disponibilidade de tempo para a realização da entrevista. O objetivo foi ter registros sobre a rotina familiar, as relações que as mães estabeleciam com a escola e como descreviam as experiências escolares das crianças. Ao fazer o contato com as mães, elas escolhiam o local de realização da entrevista.

Quanto às questões éticas formais, o projeto de pesquisa foi aprovado internamente na UFMG e inscrito na Plataforma Brasil, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)⁵⁶. Após receberem as principais informações sobre a pesquisa, as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborado de maneira simples e objetiva. Já os adultos, incluindo os responsáveis

⁵⁴ Outras duas entrevistas estavam previstas, mas não ocorreram, apesar de eu reconhecer a contribuição para o trabalho de tese: com a médica gerente do Centro de Saúde vizinho à escola e com a professora gerente do PEI na Secretaria Municipal de Educação. No primeiro caso, após tomar ciência dos fluxos de autorização das pesquisas na rede Sistema Único de Saúde, isto me demandaria um enorme esforço para cumprir todas as etapas burocráticas e, pela extensa documentação de autorização e o correspondente tempo que me demandaria para levá-la, decidi não fazer a entrevista. No segundo caso, após tentar contato direto na Gerência por três vezes, me identificando e justificando o interesse da pesquisa, não obtive retorno e resolvi não insistir.

⁵⁵ Não consegui ouvir a totalidade das crianças, pois várias entraram de férias mais cedo, deixando de frequentar a escola já no início de dezembro/2017.

⁵⁶ Registro do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 64159017.7.0000.5149. Disponível em: http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=950E6867324942DCEF78FB227941CEF1_server-plataformabrasil-srvjpdf132. Acesso em 03 nov 2019.

pelas crianças, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C).

Para todos os participantes orientei a escolha de nomes fictícios ou pseudônimos, a serem usados posteriormente na identificação dos sujeitos na pesquisa, explicando a todos que se trata de um cuidado ético. A exceção foi uma das monitoras do PEI, que optou por ser identificada com seu verdadeiro nome.

Ao final do campo de pesquisa, participei da reunião de fechamento do ano letivo da EMTF, fazendo uma apresentação-devolutiva para professores, coordenadores e direção, nos termos dos achados preliminares. Para as crianças, organizei, junto com uma das monitoras do PEI, um DVD com imagens e vídeos de cenas do cotidiano, incluindo os momentos festivos, esperando ser esta uma forma de comunicar e registrar a pesquisa para cada uma delas.

A análise dos dados foi baseada em Patton (2002), revisitando recorrentemente todos os registros do campo de pesquisa e os estudando dentro de uma lógica retrospectiva ou temática.

As unidades de análise foram tomadas como eventos, baseando-me no conceito de “evento interacional” proposto por Castanheira (2004).

Evento interacional é um conceito analítico usado no exame do modo de construção da vida de um grupo social por meio da interação, verbal e não verbal, entre seus participantes, ao longo do tempo. O reconhecimento de que a vida social é produzida por meio da contínua interação entre participantes em situações comunicativas sustenta o interesse em se examinar como tais situações são construídas, momento a momento, pelos seus participantes e pela análise das conseqüências que tais construções têm para a vida de indivíduos e/ou grupos sociais a que pertencem. A identificação de eventos interacionais é feita por meio de uma análise retrospectiva das ações dos participantes de um grupo em determinado período de tempo (por exemplo, durante uma aula, um encontro em família, uma reunião pedagógica) e favorece a análise de como esses participantes compreenderam e contribuíram para a construção das situações comunicativas de que tomavam parte. (CASTANHEIRA, 2004, s. p.).

Ao tomar este conceito, modifiquei-o no sentido da forma analítica, pois descrevi a maioria dos eventos combinando a forma textual com imagens captadas.

Assim, a pesquisa se constituiu em um estudo de caso. Analisando a realidade da EMTF, ao mesmo tempo em que o problema de pesquisa adquiriu densidade, os registros foram refinados na ampliação da empiria para além do contexto escolar em si, como veremos nos capítulos seguintes.

Diante disso, elenquei eixos e categorias analíticas. Compreendi os eixos como temáticas que perpassaram a empiria como um todo, atravessando tangencial e sistematicamente os eventos e integrando as categorias analíticas em torno do objeto empírico e no diálogo com os referenciais teóricos. Foram eles: o “tempo” (ampliação do tempo escolar, tempo da vida das crianças, o tempo de cuidar, o tempo cronológico, enfim, a temporalidade em suas diversas nuances); o “corpo” (a invisibilidade do cuidar no contraste com a experiência que está no corpo e as necessidades e as demandas “deste” corpo); e a “geração” (dimensão das relações criança-criança e adulto-criança).

Já as categorias analíticas foram pensadas no sentido de categorizar o observável, entendendo organicamente os eventos na dinâmica escolar da EMTF. Para tanto, “as práticas de cuidado” da escola compuseram as categorias, diante da organização dos tempos, dos espaços e das materialidades que foram sendo definidas pela escola. Já na categoria “brincadeira”, discutimos as maneiras como as crianças significam as relações de cuidado, entre si e com os adultos. Ao longo da imersão no universo escolar, percebemos brincadeiras do cuidado em paralelo ao cuidado da brincadeira, que será mais bem discutida à luz da ação social das crianças. Por último, a categoria “território” veio no sentido de anunciar as relações de cuidado para além da escola EMTF, que não se faz isoladamente no lugar na qual ela se encontra e acontece dentro de uma territorialidade, que é a do Ribeiro de Abreu. Regida por uma política de Educação Integral do município de Belo Horizonte e materializada na proposta de um Programa (PEI), a escola de tempo integral é uma realidade em diálogo com outras agências sociais, do bairro e da cidade.

3.2 “Aqui não tem nada perto. Tudo é a escola!”: O território do Ribeiro De Abreu

Embora soubesse que esse bairro está localizado nas proximidades onde eu trabalhava, chegar ao Ribeiro de Abreu como pesquisadora me provocou pelos contrastes em relação ao meu mundo. Com paisagens mais áridas, diálogos entre os moradores com outras lógicas de interação na comunidade e o vai e vem das crianças e dos adultos a pé, progressivamente os percursos tornavam-se conhecidos e fui me dando conta ao que chamei de intensidade do lugar. Aos poucos, compreendia a dimensão territorial nas palavras de Lopes e Vasconcelos (2006), baseados em Santos (2000).

A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência que pode ou não, coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e em muitos casos, conflitar com as mesmas (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

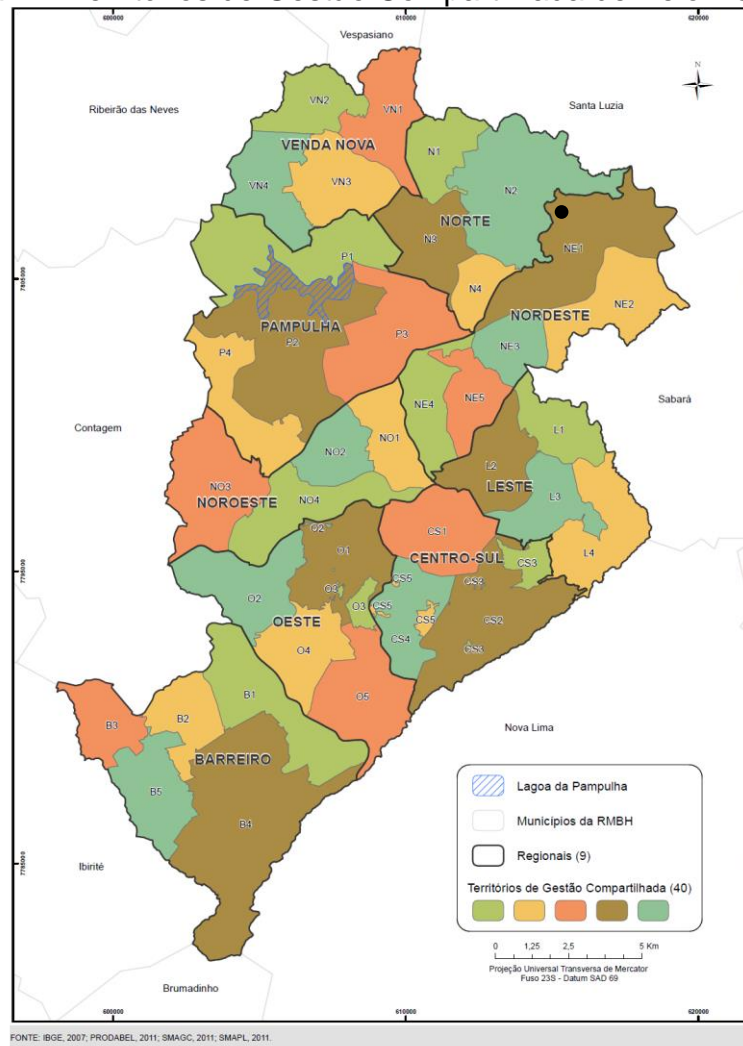
Distante 10,4 km de minha residência, o acesso ao Ribeiro de Abreu somente ocorre pelas pontes (“primeira e segunda pontes”, como são conhecidas pelos moradores), que são, ao mesmo tempo, fruto de preocupação pela comunidade, por causa dos alagamentos ou paralisações nos seus funcionamentos. As pontes foram construídas no sistema de mão única e estão sobre o “Córrego do Onça”, que compõe a bacia do Rio São Francisco. Chegar ao bairro, portanto, significava passar pelas pontes, estando a pé, de carro ou de ônibus.

O Ribeiro de Abreu foi escolhido em função da localização da Escola Municipal Território Freireano (EMTF), onde se deu a maior parte das observações aqui descritas. A localização geográfica da escola foi, com isso, o elemento que me orientou chegar ao “Ribeiro” (nome simplificado do bairro). Entretanto, cabe considerar que ao longo do campo, o bairro assumiu destaque como plano analítico, tanto por sua forte relação com a EMTF quanto pela própria organização do PEI, que implica circular pelo território e ir além dos muros da escola (SMED, 2015). Localizado na Regional Nordeste do município de Belo Horizonte/MG, o Ribeiro consta no chamado “Território de Gestão compartilhada” NE1⁵⁷ (FIGURA 1).

O bairro surgiu a partir do loteamento de uma das grandes fazendas de Belo Horizonte, chamada Fazenda “Capitão Eduardo”. O Coronel Antônio Ribeiro de Abreu era o dono de uma parte das terras que o originou, sendo o bairro aprovado pelo prefeito em 08 de fevereiro de 1968. O loteamento foi necessário, pois desde a década de 50, a cidade de Belo Horizonte cresceu muito em função da industrialização e atraiu um significativo movimento migratório, sobretudo de pessoas oriundas de cidades do interior do estado em busca de oportunidades de trabalho. Dessa maneira, a formação do bairro se confunde com a vinda de parte da classe operária de Belo Horizonte, além de pessoas de bairros subjacentes e de desabrigados (ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE, 2008).

⁵⁷ Os territórios de gestão compartilhada são uma forma de regionalização e instrumento de definição de prioridades, subsidiando o planejamento da intervenção territorial das políticas públicas municipais (NABUCO, FERREIRA; ALMEIDA, 2012).

Figura 1 – Territórios de Gestão Compartilhada de Belo Horizonte



Fonte: Adaptado pela autora a partir de SMPS (2015).

Nota: O círculo preto representa a localização aproximada do Ribeirão de Abreu.

Atualmente, trata-se de um bairro densamente populoso, com relativa quantidade de habitantes em cada domicílio, situado em uma região ocupada notadamente por população negra⁵⁸ (TABELA 1).

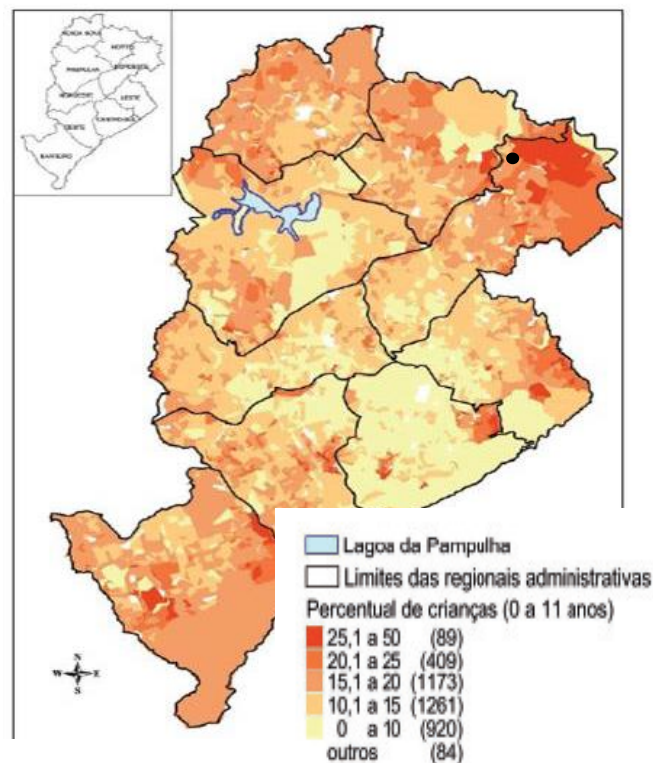
⁵⁸ O Ribeirão de Abreu tem outra parte territorial localizada na regional Norte de Belo Horizonte, além da Nordeste. Os dados incluídos consideraram apenas a porção da regional Nordeste, pois foi a região por onde mais circulei, em função da localização da escola EMTF.

Tabela 1 – Dados da Região (Território NE1) e do Bairro Ribeiro de Abreu

	Território NE1 (total dos 23 bairros)	Ribeiro de Abreu
População (habitantes)	78485	14502
Número de domicílios	23543	4356
Densidade domiciliar (hab./domicílio)	3,43	3,33
Densidade demográfica (hab./km ²)	5379	7999
Área (km ²)	14.59	1.813
Renda domiciliar média (R\$)	1700,00	-
Raça		
Branca/Amarela	31%	-
Negros/Pardos/Indígenas	69%	-
Sexo		
Mulheres	52%	-
Homens	48%	-

Fonte: IBGE (2010)

Figura 2 – Distribuição espacial da população de 0 a 11 anos, por setores censitários – Belo Horizonte (MG) 2015



Fonte: Adaptado pela autora a partir de SMPS (2015).

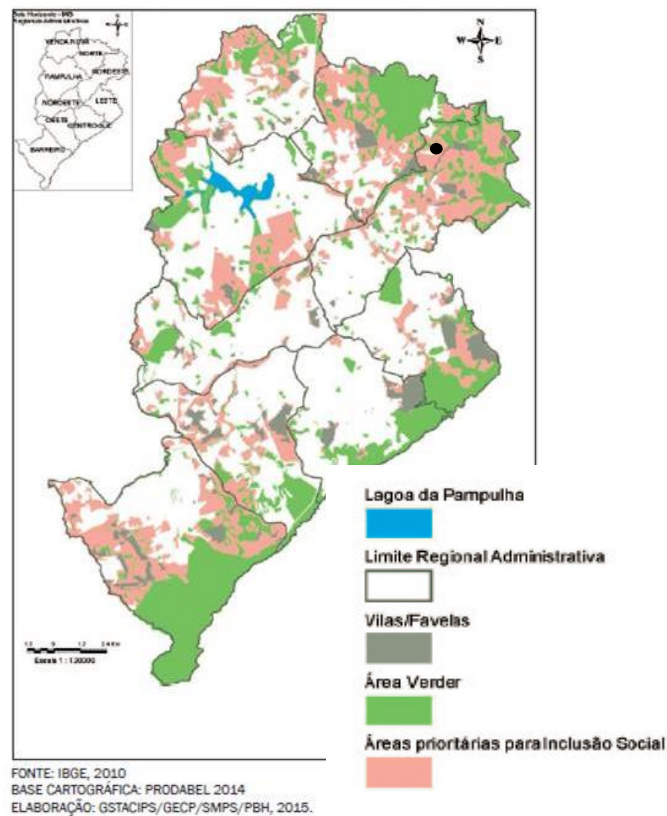
Nota: O círculo preto representa a localização aproximada do Ribeiro de Abreu

Além disso, conforme demonstrado na Figura 2, a regional Nordeste, em conjunto com as regionais Norte, Venda Nova e Barreiro (e em alguns setores censitários⁵⁹ dispersos nas demais regionais) concentra a maior parte da população

de crianças de Belo Horizonte, com base no recorte etário de 0 a 11 anos (SMPS, 2015).

Destaque para a área próxima à EMTF, que concentra um dos maiores índices deste indicador na cidade, em torno de 25% da população total. Grande parte da regional Nordeste, incluindo-se aí o Ribeiro de Abreu, é uma área considerada “Área Prioritária para Inclusão Social e Urbana” (FIGURA 3), um marcador de planejamento para as políticas públicas voltadas para a prevenção de situações de risco e vulnerabilidade social (SMPS, 2015).

Figura 3 – Áreas prioritárias para a inclusão social e urbana – Belo Horizonte (MG)



Fonte: Adaptado pela autora a partir de SMPS (2015)

Nota: O círculo preto representa a localização aproximada do Ribeiro de Abreu

⁵⁹ Conforme o IBGE (2011), “o setor censitário é a unidade territorial de controle cadastral da coleta, constituída por áreas contíguas, respeitando-se os limites da divisão político-administrativa, do quadro urbano e rural legal e de outras estruturas territoriais de interesse, além dos parâmetros de dimensão mais adequados à operação de coleta.”

No Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte, elaborado a partir do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) da cidade a partir de 1996, o bairro possui o índice de 0,7. O IVS é uma escala de medida variando de 0 a 1 (TABELA 2), sendo que o menor valor representa a melhor situação (maior inclusão), e o limite superior, a pior situação” (maior exclusão) (SMDS, 2000).

Tabela 2 – Dados do IVS em diferentes regiões da cidade

Unidade de Planejamento	Regional	IVS
Ribeiro de Abreu	Nordeste	0,70
Pampulha	Pampulha	0,30
Centro	Centro-sul	0,18
Venda Nova/Centro	Venda Nova	0,41

Fonte: Adaptado de SMDS (2000).

Para esse mapa, os colaboradores e os técnicos envolvidos adotaram como princípio o fato de a “exclusão social ser um processo que impossibilita parte da população de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, conduzindo a privação, ao abandono e à expulsão desta população dos espaços sociais” (SMDS, 2000, p. 5). Assim, considera-se que “o IVS permite avaliar as discrepâncias intra-urbanas e quantificar a distância entre o mais incluído e o mais excluído, buscando retratar a “cidade-partida”, importante para o planejamento urbano, diferentemente dos indicadores, variáveis e dimensões” (SMDS, 2000, p. 6).

Já o mapeamento dos chamados “territórios vulneráveis” é feito constantemente e atualizado na cidade no âmbito do “Programa BH Cidadania”.⁶⁰

O objeto central do Programa é a articulação intersetorial de programas, projetos e ações de competência das diversas políticas públicas executadas pelo poder público de Belo Horizonte. De tal maneira, busca-se favorecer a organização das ações e otimização de recursos e potencializar as intervenções dirigidas às áreas socialmente vulneráveis da cidade, configurando-se como uma forma inovadora de atuação e de gestão municipal. (MOURÃO; PASSOS; FARIA, 2011, p. 19).

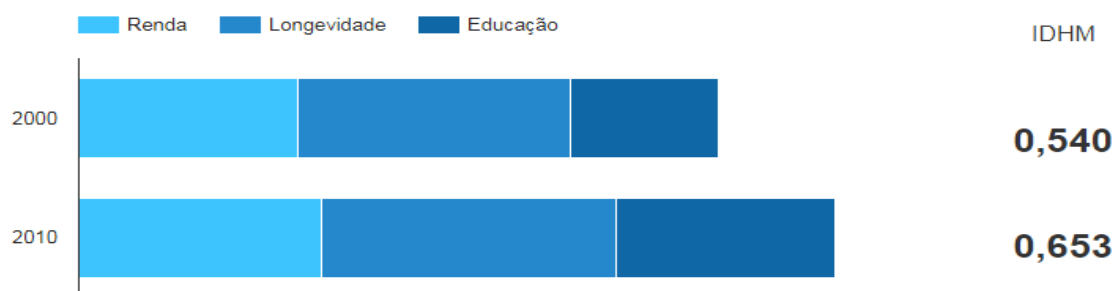
⁶⁰ Concebido em 2001, pelo então Prefeito Célio de Castro, o Programa foi lançado na ambiência das Reformas Político-Administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte referentes aos anos de 2000/ 2001 e de 2005. Atualmente, o Programa está sob a gerência da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania. A história e a trajetória do Programa BH Cidadania pode ser consultada na obra “Programa BH Cidadania: Teoria e Prática da Intersectorialidade”, sob a organização de Mourão, Passos e Faria (2011).

Considerado um marco nas políticas públicas da cidade, desde a sua criação, o BH Cidadania atua com o foco na família e não no indivíduo isoladamente, visando ampliar o acesso aos direitos fundamentais – destaque neste sentido, o direito ao cuidado, no caso das crianças – e, ao mesmo tempo, a sociabilidade. Frente aos diversos eixos de ação do BH Cidadania, ressalta-se que no eixo de trabalho “Educação”, consta a ênfase na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos e oito meses), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Escola Integrada, o que demonstra que a ampliação da jornada escolar na perspectiva concebida pelo PEI faz parte da construção de indicadores de articulação da política municipal de Belo Horizonte.

Considerando outro indicador, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que contempla dimensões quantitativas sobre renda, longevidade e educação, o IDHM de 2010 da área mais próxima à EMTF (Unidade de Desenvolvimento Humano Beira Linha/Capitão Eduardo/Conjunto Paulo VI) era de 0,653. Conforme este valor, a região possui uma faixa de desenvolvimento classificada como “Médio”, donde a dimensão que mais contribuiu neste caso é a Longevidade, seguida de Renda e Educação.

Se analisarmos o IDHM de 2000 notaremos como a Educação teve proporcionalmente um papel importante no aumento do índice da região (FIGURA 4)⁶¹.

Figura 4 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da área mais próxima à EMTF

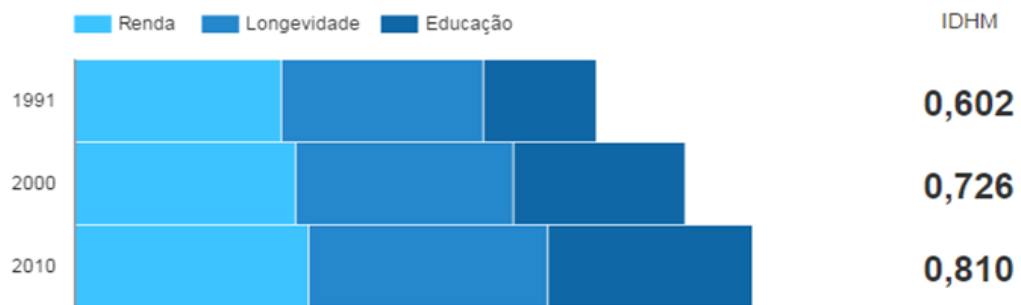


Fonte: Portal Atlas Brasil, baseado em PNUD, IPEA e FJP.

⁶¹ Ambas as Figuras 4 e 5 são dados disponíveis na plataforma Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_udh/19674. Acesso em 15 de abril de 2018.

Tal tendência de melhorias pelo fator Educação pode ser da mesma maneira observada quando verificamos os dados do IDHM do município de Belo Horizonte como um todo (de 1991 a 2010) (FIGURA 5) (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL).

Figura 5 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Belo Horizonte



Fonte: Portal Atlas Brasil, baseado em PNUD, IPEA e FJP.

No conjunto de indicadores e dados do bairro, ainda que se encontre em níveis médios, na pesquisa foi possível observar uma realidade pautada pela pobreza, limitações e fragilidades no Ribeiro de Abreu. Na medida em que se trata de um bairro densamente habitado por crianças, tais condições do bairro estimulam a reflexão mais ampla em termos de cidade, no que tange ao debate da periferização da infância em Belo Horizonte.

Paralelamente ao levantamento de tais indicadores, em verdade, foram os sujeitos do Ribeiro quem mais me informaram sobre a vida da comunidade. Já no terceiro dia de observação do trabalho de campo, comecei a registrar pontos que revelassem as experiências das pessoas com as quais passei a conviver na escola, além dos lugares que mais permanecíamos.

Ao ser chamada pela diretora Maria, eu subi para a sala de vídeo. No caminho, na porta da biblioteca, conheci Fernanda (auxiliar da biblioteca) e conversamos um pouco sobre a escola. “Aqui não tem nada perto. Tudo é a escola. Tem uma pracinha que não tem nada. Então tudo é a escola, inclusive final de semana. Aqui eles jogam bola, aproveitam os livros e se divertem”. (Diário de Campo, 01/02/2017)

Apesar de Fernanda não residir no bairro, suas referências ao “nada perto” e “tudo é a escola” talvez estivessem carregadas de informações sobre ser educadora naquele território. Ao mesmo tempo em que existem de fato carências de estrutura física, tais como saneamento básico, espaços e equipamentos públicos, Fernanda

afirma a centralidade da EMTF no bairro (“tudo é a escola”). Com isso, a fragilidade na oferta de serviços acaba por concentrar nesta instituição outras funções, na medida em que assume ser um espaço multifuncional na comunidade, de socialização, de cultura, lazer e educação.

Em verdade, todos os equipamentos públicos disponíveis, independente da instância e da natureza de atuação, são demandados a lidar com essa fragilidade nas condições de infraestrutura. Não somente as escolas, portanto, mas também o Centro de Saúde e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), por exemplo.

Na entrevista da diretora da EMTF, Maria, ao ser perguntada como definiria o Ribeiro de Abreu, fica clara a importância de vários destes aspectos, em especial a relação entre os sujeitos que atuam no Ribeiro, os desafios na estrutura física, além do sentido ampliado que é dado à escola.

“Eu falo que o Ribeiro... (eu sempre falei isso nas assembléias e nos fóruns que eu faço aqui, que a gente participa) a comunidade, ela não tem noção da força que ela tem. **A própria escola é fruto de uma força muito grande da comunidade**, que foi com o Orçamento Participativo⁶². Então a gente tem lideranças aqui fortíssimas, atuantes, dentro e fora da escola. **Nós temos rede aí** com o Comupra, Mediação, Fica Vivo, Centro de Saúde, que faz esse diálogo no território e... que produz muito mais, porque não tem uma visão política, que **não tem o olhar, é, de Assistência, de política, de política nenhuma**. Nós não temos saneamento direito, nós temos rua sem asfalto, sem iluminação pública. **E essa comunidade sobrevive, Aline!** E ela tem uma força assim, de transformar mesmo, lidando com o tráfico, com a violência, com o abuso de poder, porque a gente sabe que tem, e a negligência política que tem aqui sim, do poder público. Então, diante disso tudo, é uma comunidade forte ainda, que você vê levantando muro, que você vê construindo, levantando parede, que você vê plantando jardim, que você vê fazendo horta, que você vê pegando ônibus lotado todo dia. Que vem às reuniões de pais, você vê as reuniões lotadas. Nós temos turmas aqui de menino de 6-7 anos que contempla 100% de pais e, com isso, **é uma comunidade que participa e que acredita na educação**, na escola como espaço de transformação social mesmo. **A escola é muito movimentada né, aqui funciona manhã, tarde e noite, de segunda a segunda, a escola é sempre movimentada**. Então, a comunidade, é, assim, eu valorizo demais da conta, dou muito valor para o povo daqui.” (ENTREVISTA REALIZADA COM MARIA, DIRETORA DA EMTF, EM 20/11/2017, grifo meu).

Maria também cita os parceiros desta rede construída: o Centro de Saúde Efigênia Murta de Figueiredo (identificado ao longo do trabalho como Centro de Saúde ou Posto de Saúde), o Conselho Comunitário Unidos pelo Ribeiro de Abreu (COMUPRA), o Programa Fica Vivo e o Programa de Mediação de Conflitos.

⁶² O processo de criação da escola será abordado na subseção seguinte.

O COMUPRA foi criado em 2001, e trata-se de um movimento de luta pelas melhorias sociais da região e pela recuperação da Bacia do Ribeirão do Onça. As lideranças do COMUPRA estabelecem parcerias em busca de resoluções para problemas ambientais, de mobilidade urbana, de segurança, de saúde e de educação para a população local (FRANÇA, 2014).

Fui à passeata promovida por uma escola vizinha à EMTF, também localizada no Ribeiro de Abreu. As escolas próximas à rodovia estadual MG20 organizaram esta ação conjunta com os parceiros da comunidade pedindo pela segurança no trânsito, melhorias na sinalização e a revitalização das passarelas. Com o apoio da Polícia Militar, ocupamos uma pista da estrada e acompanhamos os alunos, segurando cartazes com dizeres de “Atenção, cuidado”, “Pare, escola”. Minha intenção era fazer contato com o pessoal do COMUPRA, mas percebi que o representante presente estava muito apressado e ocupado com o evento. (Diário de Campo, 14/09/2017)

O COMUPRA participou de algumas conquistas para a região, tais como a duplicação da MG-20, a criação do Programa Agroecologia Nossa Horta, a biblioteca comunitária e telecentro comunitário Casa Cidadania, o projeto “Deixem o Onça Beber Água Limpa”, a mobilização para a construção do Parque do Onça e a ação emergencial na ponte de acesso ao bairro, dentre outras (FRANÇA, 2014).

Com relação aos Programas Mediação de Conflitos e Fica Vivo, ambos são promovidos pela Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP) e tem como uma das sedes a Unidade de Prevenção Social à Criminalidade do Ribeiro de Abreu, vizinha à EMTF. O primeiro realiza atividades que proporcionam o acesso a direitos, a mediação de conflitos e a organização comunitária, enquanto o segundo articula a Proteção Social com a Intervenção Estratégica, por meio da realização de oficinas.

O desenho da Figura 6 foi construído baseando-se na ideia de ilustrar um pouco mais da vida da comunidade em que estive, tomando como referências a concepção da dimensão territorial (SANTOS, 2000) anteriormente citada, bem como a noção de construção de mapas cognitivos, de Ingold (2000). Não somente percursos e vias formam o desenho, mas também os sujeitos do território e parceiros ganham relevância nessa representação, ressaltando, mais uma vez, a centralidade da EMTF do território do Ribeiro de Abreu.

Figura 6 – Desenho ilustrativo do Ribeiro de Abreu



Fonte: Elaborado por Lucas Bess, baseando-se nos registros do trabalho de campo.

Outras questões de caracterização do Ribeiro serão abordadas ao longo da tese. Ao considerar todos estes sujeitos e lugares como elementos do território do Ribeiro, nós estamos diante de um emaranhado de relações sociais/territoriais, que nada mais são que relações humanas que não podem ser tomadas separadamente de determinado lugar. Na medida em que nos interessamos pelo contexto, damos visibilidade a quem ou quais sujeitos o constroem, na vida rotineira desta comunidade.

Tomemos como exemplo a presença de Tia Vitória, uma senhora vendedora, que fica na mesma calçada da escola, um pouco afastada da entrada de pedestres e do estacionamento. Ela tem uma guarda-sol acoplada em um carrinho, que contém

produtos de grande interesse das crianças, tais como balas, gomas de mascar, chup-chups, biscoitos e vários itens alimentícios.

Tia Vitória foi uma autêntica “nativa”, pois conhecia a todos, me informando rotineiramente sobre a comunidade do Ribeiro de Abreu e sobre sua relação com a escola. Não comprava seus itens, pois não queria esta lógica na nossa relação. Buscava a Tia nas minhas chegadas e saídas da escola, para um simples bate papo, para ouvi-la me chamando de “anjo” ou mesmo para ajudá-la com seu carrinho.

Assim, no exercício de minha aproximação no Ribeiro, identifiquei que, ao mesmo tempo em que os elementos da territorialidade evidenciaram a necessidade do acesso a serviços públicos de qualidade, estive diante de um universo de dificuldades, pobreza e limitações. Quando se trata de analisar as relações de cuidado que envolvem as crianças, trata-se de pensar o território e o que nele se apresenta em termos de garantia de todos os direitos, e não somente o direito à escola e à educação. Retomaremos tais questões no Capítulo VI, ao analisarmos as entrevistas concedidas pelos outros atores do Ribeiro, as famílias, Tia Vitória e os educadores da escola.

3.3 O cenário da pesquisa: a Escola Municipal Território Freireano (EMTF)

3.3.1 Apresentação da escola

A construção da EMTF foi resultante do movimento promovido pelo Orçamento Participativo (OP), que, entre os anos 90 e 2000, começou a instituir um processo de participação e inserção da sociedade civil nos mecanismos de gestão da cidade. A obra da escola foi aprovada no OP de 1997, demonstrando que a escuta da população pelo Estado deve fazer parte da função pública para o cumprimento de agendas de direitos da população, principalmente em áreas consideradas vulneráveis. Dessa maneira, a construção da EMTF somente foi possível naquele momento pela participação popular mediada pelo OP⁶³.

⁶³ Conforme o atual prefeito de Belo Horizonte, Alexandre Kalil, em entrevista realizada em 25/09/2018, o OP está congelado e desde 2017 não há votações populares do programa. Além disso, em 01/11/2018 o plenário da Câmara Municipal de BH manteve o veto parcial ao projeto que dispõe sobre as diretrizes para elaboração da Lei do Orçamento anual de 2019. O veto diz respeito ao artigo que obrigava o Poder Executivo a destinar 5% dos investimentos exclusivamente em obras do OP (ÁLVARES, 2018).

Autorizada a funcionar pelo Decreto Municipal 10.498, de 14 de fevereiro de 2001 e inaugurada em 27 de outubro de 2001, a escola completa 18 anos em 2019. O *slogan* “Educação como prática da liberdade” é representativo do processo pelo qual “a comunidade se uniu e o poder público realizou” (FERNANDES, 2011, p. 12).

A missão da escola é garantir a seus alunos condições para que adquiram os altos níveis de aprendizagem e conhecimento, através de práticas pedagógicas que promovam a participação autônoma e respeito à diversidade cultural. A visão é ser reconhecida no Estado de Minas Gerais pelo desempenho cognitivo e pelo desenvolvimento global das potencialidades de seus educandos, além da excelência dos seus programas sociais. (FERNANDES, 2011, p. 12).

De acordo com Fernandes (2011), a construção da escola contribuiu não somente para o acesso mais facilitado à educação, mas melhorou a situação da rua, o saneamento básico, a iluminação, as linhas de ônibus, enfim, as condições do entorno. Portanto, a própria presença da escola foi fruto de um percurso histórico de reivindicações dos moradores do bairro, o que também justifica a centralidade da instituição. Quando se trata de um território como o Ribeiro de Abreu, cabe reforçar que tal fato adquire relevância. Assim como Moll (2000, p. 35) destacou em trabalho anterior, na ocasião de sua pesquisa em um bairro na zona sul de Porto Alegre, aqui também “a presença da escola foi prova do tempo de vida da comunidade”.

Outro aspecto marcante sobre a relação da comunidade com a escola foi o fato das atividades escolares de tempo integral começarem quando ainda não havia um programa formatado para tal, ou mesmo uma diretriz construída pela Secretaria de Educação. O início da escola de tempo integral no Ribeiro ocorreu em resposta a uma demanda das famílias, e resolvida com a atuação delas.

O tempo integral nas escolas ainda era um sonho. Só que a necessidade da comunidade era maior e, em 2003, a escola acolheu algumas crianças através da colaboração das pessoas da comunidade. Mães e pais doavam um tempo do seu dia para cuidar das crianças. Ajudavam no para casa, faziam brincadeiras, contavam histórias e contribuíam para fazer o almoço (FERNANDES, 2011, p. 48)

Assim, a definição pela realização do campo de pesquisa na EMTF ocorreu em grande medida pelo processo de construção local da ampliação da jornada escolar no Ribeiro que, anos depois, veio incorporar à implantação do PEI na cidade. Esta combinação de aspectos expressa, em conjunto com a relação da escola com sua

comunidade, um percurso prolongado em busca da qualidade do trabalho, inclusive no sentido da constituição das práticas escolares⁶⁴.

Como pesquisadora, planejei estar em um contexto de escola pública que me permitisse perceber relações de cuidado, desde a convivência entre crianças e adultos até a existência de uma rede colaborativa entre escola e comunidade. De fato, meu envolvimento profissional na região próxima à EMTF (Regional Norte), também periférica de Belo Horizonte, foi facilitador para tomar conhecimento desta experiência do Ribeiro, bem como me aproximar dele. Além disso, os educadores da EMTF já haviam demonstrado boa aceitação à presença de pesquisadores em experiências anteriores, nas pesquisas de Chagas (2011) e Moreira (2012).

Atualmente, a escola oferta as seguintes modalidades/programas de ensino: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos, Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e apoio a outros projetos sociais.

Em 2017, ano da realização do campo desta pesquisa, havia 786 estudantes matriculados, sendo 347 participantes do PEI (44% do corpo discente). Além disso, 242 estudantes da escola recebiam o subsídio (30% do corpo discente) do Programa Bolsa Família do Governo Federal. No 1º ano do Ensino Fundamental, 75 crianças se encontravam matriculadas na EMTF, divididas em três turmas deste segmento, com idade entre 5 e 6 anos (APÊNDICE A). Desse total de crianças, tive a oportunidade de conhecer e compartilhar a pesquisa com a maior parte delas.

Pela manhã, elas frequentavam as turmas do 1º ano, de 7h às 11h20min. Pela tarde, de 11h20 às 16h, aquelas que participavam do PEI permaneciam na escola, totalizando nove horas de atividades escolares. Essa é uma organização muito variável entre as escolas da RME-BH, pois depende principalmente dos horários de oferta do Ensino Fundamental, organização de espaços e quadro de professores.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola mais recente refere-se ao ano de 2017 e apresenta os seguintes resultados. Para 4ª série/5º ano, 6.4 (meta de 6.1 foi atingida); para 8ª série/9º ano, 4.9 (a meta de 5.3 não foi atingida). Neste mesmo ano, a escola contava com 40 docentes, 14 monitores

⁶⁴ Em 2015, a escola passou a fazer parte do “Programa Escolas Transformadoras”, uma correalização entre a Ashoka (uma organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo) e o Instituto Alana (uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância). Disponível em <www.escolastransformadoras.com.br>. Acesso em 13/04/2018.

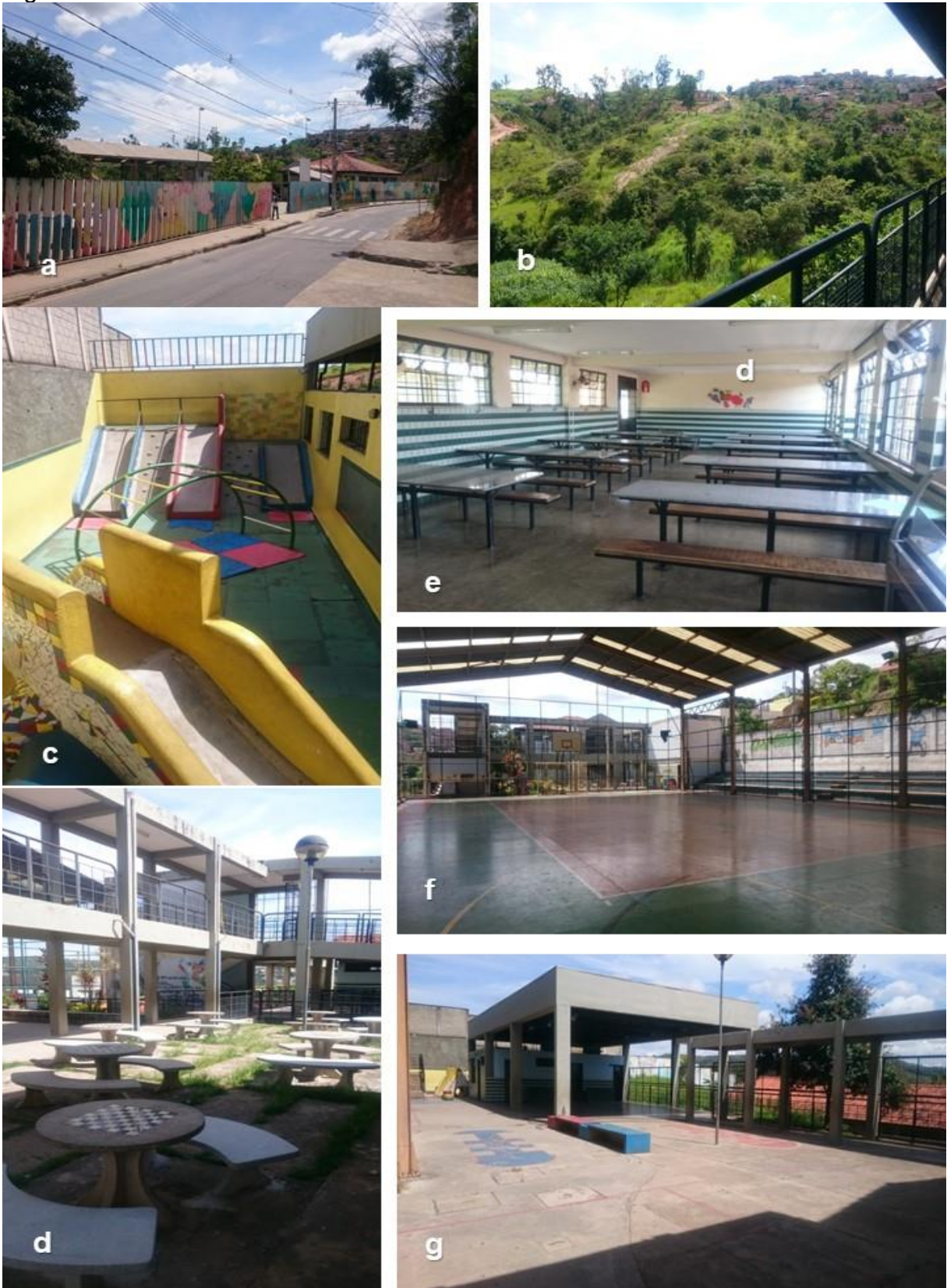
e auxiliares, com total de 64 funcionários. O Indicador de Nível Socioeconômico da escola foi classificado como “Médio” (em uma escala de “Muito Baixo” a “Muito Alto”) e o Indicador de Complexidade da Gestão como “5” (em uma escala de “1” a “6”, onde cinco representa uma gestão para porte de escola entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como a etapa mais elevada)⁶⁵.

Quanto ao funcionamento, a EMTF perfaz os três turnos diariamente, de segunda a sexta-feira. No período noturno, as turmas da EJA ocorrem em associação às cessões de espaço que a escola autoriza para usos diversos da comunidade (reuniões comunitárias, campeonatos esportivos etc.). Aos finais de semana, a escola abre em dois turnos (manhã e tarde) para realização do Programa Escola Aberta, com oficinas de artesanato, violão, informática, vôlei, futebol, *hip hop* e *taekwondo*. O público maior nestes dias e horários são de estudantes adolescentes e adultos ou da comunidade externa à escola. Conforme a direção, as crianças de seis anos não costumam frequentar o período noturno durante a semana, ou mesmo as atividades dos finais de semana.

Sobre a estrutura física, a escola é distribuída em quatro pavimentos, contados a partir do nível da rua, com rampas de acesso e escadas em todos eles. São 12 salas de aula, uma sala de oficina de artes, um laboratório, uma cantina, uma sala de informática, um pátio parcialmente coberto, uma quadra poliesportiva coberta, um pátio com mesas de alvenaria, um parquinho, uma sala de vídeo (multimeios), oito banheiros, uma sala de professores, duas salas de coordenação, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala da Integrada (sala multiuso com espelhos, conhecida como sala 41), dois vestiários para estudantes, dois vestiários para funcionários, cinco depósitos, uma biblioteca, uma portaria (FIGURA 7).

⁶⁵ Todos os dados estão disponíveis no portal do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em: 31 março de 2019 e consulta às notas técnicas construídas para o Indicador de Nível Socioeconômico da Escola e para o Indicador de Complexidade da Gestão específicas (INEP 2014a, INEP, 2014b).

Figura 7 – Estrutura física da escola



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: registro do trabalho de campo em 24/01/2017: a) Fachada principal da escola; b) Vista dos fundos da escola; c) Parquinho da escola; d) Área interna de convivência; e) Cantina da escola; f) Quadra poliesportiva; g) Pátios da escola.

3.3.2 O Programa Escola Integrada na EMTF

Em meados de 2006, a PBH, por meio da SMED, cria o Projeto-Piloto Escola Integral, após promulgação da Lei Municipal nº 8432, de 31 outubro de 2002, estabelecendo que na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino (BELO HORIZONTE, 2002). A EMTF foi uma das sete escolas municipais que iniciaram o atendimento ampliado, perfazendo dois mil estudantes nesta etapa.

Após o processo de implantação, o Projeto foi redimensionado no que se refere à adesão das escolas, ao atendimento aos estudantes, à definição dos responsáveis pela execução e à sua denominação, tornando-se institucionalmente um programa. Em 2007, o Programa Escola Integrada (PEI) é oficialmente lançado, elaborado como política que pudesse se desenvolver a ponto de abranger todos os estudantes da Rede Municipal. Esta implantação foi possível somente a partir do Programa Mais Educação (Capítulo II, p. 56) que por meio do orçamento federal induziu a Educação Integral e a rápida ampliação na oferta de vagas para a maioria dos municípios brasileiros (BRASIL, 2010c; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010; 2013b). Assim, o PEI

implica em associar todas as atividades desenvolvidas na Escola, considerando que o centro do trabalho é o estudante, num processo de formação cognitiva, afetiva, humana, atitudinal e corporal. Uma só escola, mesmo com processos diferentes, mas que atenda ao mesmo estudante. Essa diversidade demonstra a necessidade de uma prática reflexiva, inovadora e inclusiva, em que a Educação implica em um fortalecimento do trabalho coletivo e articulado. (SMED, 2015, p. 13)

A partir do final de 2016, o PEI inicia novo momento institucional, tanto pela política de contenção de despesas da máquina orçamentária municipal, quanto pela chegada incisiva do PNME, do Governo Federal. Claramente, duas políticas passam a funcionar ao mesmo tempo nas escolas, pois o foco do PNME foi o reforço escolar de seus estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Para os sujeitos envolvidos na gestão e execução do PEI na escola, tal fato causou uma sensação de instabilidade, fragilidade, mudanças na rotina, insatisfação e agravamento do que já poderia ser caracterizado como uma precariedade institucional (MENDONÇA, 2017).

Ao longo dos anos, o que se percebeu foi a mudança de concepção de Educação Integral em torno do PEI, com a fragilização de seus aspectos mais

humanos (das relações humanas, da convivência, da proximidade com seu território), o crescimento de processos burocráticos e o distanciamento dos setores da pesquisa acadêmica com as práticas construídas neste âmbito (LEITE, 2015).

Independente do PEI não ter atualmente a mesma apresentação em relação a outros momentos, o que não se pode prescindir é a importância do Programa para milhares de famílias nos inúmeros territórios da cidade. Além disso, cabe ressaltar que a adesão das famílias ao PEI (ou a matrícula do estudante na jornada ampliada) é feita à parte, pois o Programa geralmente atende parcialmente os alunos de cada escola, pois não há vagas para todos os discentes matriculados no Ensino Fundamental.

Ao final de 2017, o PEI estava presente em todas as 173 escolas municipais de ensino fundamental atendendo a um público de 52.547 estudantes⁶⁶, um quantitativo que se aproxima da metade das crianças e dos adolescentes estudantes da RME-BH, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Frente ao contexto de crise econômica, as condições de vida das famílias pioraram nos últimos anos, o que, por um lado, agrava a condição das infâncias e das juventudes⁶⁷, mas, por outro, alimenta cada vez mais a importância social e legitimidade de um Programa como este (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2016; CARVALHO; GOMES; RAMALHO, 2018; IBGE, 2010; 2018).

Quanto ao atendimento na EMTF, havia uma média de 50 crianças do 1º ano participantes do PEI⁶⁸. Recém-chegadas à escola, foram elas que se constituíram os sujeitos da pesquisa, tomadas no interior das relações sociais (criança-criança; adulto-criança). Do total de crianças do 1º ano que recebiam Bolsa Família, 70% participavam do PEI⁶⁹.

⁶⁶ Dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) e do Sistema de Gestão do Programa Escola Integrada (SIGPEI). Acesso em 22/02/2019 via "Intranet Educação", da Prefeitura de Belo Horizonte.

⁶⁷ Em 2016, o salário médio mensal em Belo Horizonte era de 3.5 salários mínimos. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Belo Horizonte tinha 27.8% da população nessas condições (IBGE, 2010; 2018). O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte, referente ao território de gestão compartilhada NE1 era de 51,5 em uma escola que vai de 0 a 100 sendo que quando mais próximo do zero, menor a vulnerabilidade do Território e quanto mais próximo de 100, maior a vulnerabilidade da população jovem no território (SMED, 2016).

⁶⁸ Faço referência à media, pois o número de estudantes no PEI é por natureza flutuante, já que depende da adesão das famílias.

⁶⁹ Entre os 30% de estudantes da escola que recebiam a Bolsa Família, vinte deles eram do 1º ano. Destes vinte, 14 crianças participavam do PEI, o que justifica o percentual de 70% citado. Dados fornecidos pela Direção da escola e pela Secretaria via Sistema de Gestão Escolar da Prefeitura de Belo Horizonte, com acesso ao Sistema nas datas de 07/08/2017 (número de matrículas) e 22/08/2017 (Programa Bolsa Família).

Figura 8 – Estrutura física da escola



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo, 2017: a) Deslocamento da escola para a casa; b) Academia de taekwondo; c) Banheiro da turma de 6 anos; d) e e) Cômodos da casa; f) Quintal da casa.

No que se refere à estrutura física, a casa alugada pela Caixa Escolar da EMTF para apoio e realização do PEI é distante em torno de 200 m da sede da escola. Há oito cômodos, um quintal e quatro banheiros. Em frente à casa, a academia de *taekwondo* também era alugada pela escola, com amplo salão dividido em dois ambientes, com dois banheiros (FIGURA 8).

A turma de 6 anos ocupava na casa os seguintes espaços: 3 cômodos, a garagem, o quintal e o banheiro (adaptado para elas), além do espaço do *taekwondo* (um salão em frente à casa).

Dentro da estrutura do PEI, o Professor Coordenador é o docente do quadro da escola, servidor municipal que participa exclusivamente do Programa. Originalmente concebido como Professor Comunitário no processo de implantação do PEI, a mudança de nomenclatura parece ter expressado ao longo do tempo uma mudança da concepção original do lugar deste docente⁷⁰(LEITE, 2015).

Em conjunto com a direção da escola, a professora Drica realizava a gestão do programa na EMTF, sendo as principais atribuições referentes às tarefas pedagógicas, burocráticas e administrativas (gestão de tempo, de pessoas, mediação de conflitos, entre outros) (SMED, 2015).

Os demais membros que faziam parte da equipe do PEI da EMTF, orientados por Drica, eram os monitores de oficina, monitores de inclusão (responsáveis pelo acompanhamento de estudantes com deficiência, autistas, altas habilidades/superdotação e transtornos de desenvolvimento), a monitora do Programa Saúde na Escola (PSE) e as mediadoras de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação⁷¹.

Cabe ressaltar que as atividades do Programa também são executadas por bolsistas vinculados às instituições de Ensino Superior conveniadas à SMED, além dos professores do Programa Segundo Tempo (PST), juntamente com seus estagiários (SMED, 2015). Entretanto, na EMTF não havia bolsistas atuando e os profissionais do PST haviam sido dispensados ao final de 2016 pela descontinuidade deste Programa, na articulação com o PEI em Belo Horizonte.

⁷⁰ Outra nomenclatura que mudou foi referente aos monitores, anteriormente nomeados como “agentes culturais”.

⁷¹ Para admissão trabalhista, com exceção dos mediadores do Novo Mais Educação (voluntários ressarcidos), a exigência de formação era o Ensino Médio completo (BELO HORIZONTE, 2015). A experiência cultural em diversas áreas e a preferência por serem membros da comunidade eram aspectos recomendados e avaliados no ato da seleção dos candidatos, processo de responsabilidade da direção da escola, já que eram contratados pelas Caixas Escolares a partir de 2017.

Ainda em 2017, havia na equipe de monitores, funcionários contratados pela AMAS (Associação Municipal de Assistência Social), pois este foi o ano do fechamento do processo de transição nas contratações, sendo que o funcionário AMAS era demitido e, caso desejasse, recontratado pela Caixa Escolar da EMTF, em regime CLT⁷².

A carga horária de atuação dos monitores era variada, com alguns cumprindo 20h, enquanto outros perfaziam 30h ou 44 h semanais. Em todos os casos, a carga horária total era subdivida em três: realização de oficinas (em torno de 60%); apoio em momentos coletivos (de 25 a 30%) e planejamento/formação (entre 14 e 15%) (SMED, 2015).

As atribuições dos monitores são as seguintes: “orientar e estimular os estudantes a participar das oficinas desenvolvidas, conforme planejamento pedagógico; planejar, coletivamente, as ações do PEI, considerando as especificidades da escola e seu público e os princípios da Educação Integral; registrar e executar as atividades, conforme planejamento e de acordo com o perfil da comunidade escolar; atender às demandas da Direção e da Coordenação do PEI; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas das viagens pedagógicas, dos percursos realizados pelos estudantes na comunidade e demais atividades planejadas; elaborar relatórios de execução de atividades; participar dos processos formativos propostos pela Secretaria Municipal de Educação; participar de reuniões de planejamento, avaliação, monitoramento, formação, dentre outras, convocados pela Secretaria e pela Escola; executar tarefas relacionadas aos estudantes e à Escola, atendendo a demandas relevantes à execução do PEI” (SMED, 2015, p. 39).

Ao longo do ano, o número de monitores do PEI da EMTF manteve-se relativamente constante, em torno de 12 educadores, a maioria moradores do Ribeiro de Abreu e proximidades.

Alguns monitores ofereciam oficinas especificamente em suas áreas culturais de atuação, contemplando as turmas de todas as idades, em horários pré-

⁷² A AMAS se encontra em processo de extinção e ao longo de 2017 alguns monitores foram demitidos e recontratados pela Caixa Escolar da EMTF. Tal processo é considerado um retrocesso pelos que estão nas escolas, executando a política do município. A instituição oferecia vários benefícios aos contratados, além de ter reconhecidamente um trabalho de compromisso com diversos setores sociais. O *slogan* da instituição é representativo neste sentido: “Unindo diferenças e construindo cidadania”. Tentei acesso ao site da AMAS, mas já se encontra praticamente fora do ar, com apenas acesso a formulário de recursos humanos. Disponível em: www.amas.org.br. Acesso em 30 de abril de 2018.

estabelecidos. Era o caso dos monitores de *taekwondo*, artes, informática, recreação e *hip hop*. Os demais atuavam como referências para as turmas divididas com base na idade dos estudantes, desenvolvendo um trabalho também pedagógico, porém mais específico à idade, conforme orientação de Drica.

As crianças de seis anos foram distribuídas em duas turmas, uma com a referência na monitora Zulmira e, a outra, de Sabrina. A carga horária de trabalho de Zulmira era de 40 h semanais, com horário de almoço, geralmente entre 11h30 e 12h30. Já Sabrina trabalhava em turno único, perfazendo 30 h semanais. Entretanto, Sabrina pediu demissão em julho de 2017 e, após o recesso escolar deste mês, não retornou mais. Lúcia, outra monitora, assumiu a turma de 6 anos de Sabrina e, como ela já fazia parte da equipe do PEI, sua adaptação com a turma foi rápida⁷³.

Além das oficinas, outra diretriz de funcionamento do PEI é a realização de Aulas-Passeio, que “consiste na promoção de visitas a espaços culturais, esportivos, recreativos, áreas de preservação ambiental, instituições militares etc., contribuindo para a apropriação da cidade, por meio da exploração de seus espaços e potencialidades. Quando se promove “a circulação dos estudantes pela urbe e a visita a seus equipamentos, as aulas passeio reforçam o caráter educador da Cidade e sua capacidade de gerar aprendizagens no nível cognitivo, social e artístico” (SMED, 2015, p. 54).

As “aulas-passeio” também são uma estratégia do município de acesso aos espaços culturais da cidade, uma vez que Belo Horizonte faz parte do movimento das Cidades Educadoras. Este movimento teve início em 1990 na cidade de Barcelona e hoje é realidade em várias cidades do mundo, que em conjunto estabeleceram um pacto com o objetivo de desenvolver projetos e atividades que buscassem a melhoria da qualidade de vida dos habitantes. Assim, a intenção era a participação ativa dos cidadãos no desenvolvimento da própria cidade, de acordo com a carta das Cidades Educadoras redigida na ocasião (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004), conforme apontado por Leite (2015) e Leite e Carvalho (2016). Para esses autores, a possibilidade de deslocamento constrói o sentimento de pertencimento à cidade, bem como a identidade do próprio bairro dos estudantes.

No decorrer de 2017, as crianças de 6 anos realizaram passeios a parques de diversão, parque ecológico e clubes. A aceitação das crianças pelos passeios era

⁷³ Por este motivo, identifico ao longo do trabalho esta turma como sendo a de “Sabrina /Lúcia”.

muito grande e, dias antes, aguardavam com ansiedade a hora de “ir para a excursão”. Pelas minhas observações, o diferencial ou o grande evento da escola para elas foi o dia dos passeios.

3.3.3 A organização do cotidiano

Toda a organização da escola levou um tempo para se tornar cotidiano ou transformar-se em rotina. Em geral, percebi que tal tempo foi dos adultos, no sentido de se organizarem, organizarem o espaço e direcionarem as práticas. Apesar de estar desde o primeiro dia letivo de 2017 na escola, o tempo da escola de se organizar para proporcionar práticas de cuidado não era o mesmo que o meu, que já estava ali desde janeiro, na ansiedade por querer “ver algo” no mesmo ritmo de construção dos fluxos no campo de pesquisa.

O etnógrafo da cultura escolar busca, assim, descrever e analisar o modo como professores, alunos e outras pessoas vivem e interpretam o cotidiano da escola. Ao fazer isso, ele apresenta um interesse especial pelos modos distintos como tais sujeitos se posicionam em relação ao seu cotidiano. (AMADO e SILVA, 2017, p. 151)

Descrevo a seguir o resultado deste processo dinâmico e flexível, principalmente no período da tarde. Para além de uma “agenda a ser cumprida”, passo à descrição do que me foi revelado na repetição e na frequência com que estive na escola, observando esta organização.

Pela manhã, as crianças chegavam às 7h, se dirigiam à quadra da escola e permaneciam na fila de sua turma, assentados no chão. As coordenadoras da manhã Katy e Cláudia acolhiam aos estudantes e aos professores, geralmente comentando no coletivo alguma questão de organização do dia ou informe, seguido, por vezes, da oração do “Pai-Nosso”.

Em sequência, em fila as turmas desciam as rampas de acesso às salas de aula, permanecendo por lá até o recreio. Os horários das disciplinas eram montados baseando-se nos conteúdos curriculares clássicos do primeiro ano do Ensino Fundamental, em associação a projetos de ensino de curta duração.

As professoras-referência⁷⁴ de cada turma do 1º ano (Consolação, Isabela ou Maristela) atuavam em conjunto com as professoras das demais áreas, sendo Zinha a de Educação Física, Artes com Elis e Ciências/Geohistória com Lena. A coordenação do 1º ano ficava a cargo de Cláudia. Todas elas conversavam muito entre si, se consultavam e dialogavam sobre as crianças.

O Quadro 2 resume a organização dos tempos no cotidiano da EMTF. Cabe a ressalva que no decorrer do ano observei, pela manhã, com maior proximidade a turma da professora-referência Maristela. Já durante a tarde, alternei-me na observação de ambas as turmas do 1º ano (monitoras-referência Zulmira e Sabrina/Lúcia)⁷⁵. Além disso, houve mudanças na grade, mas em geral os tempos parciais não se alteraram significativamente.

O recreio ocorria mais cedo para as turmas do 1º ano, a partir de 8h40min. Elas iam para a cantina em fila, em companhia da professora. Chegando lá, enquanto a professora observava pelo portão da cantina, as crianças que desejavam comer ou tomavam o café da manhã servido ou levavam em vasilhas e merendeiras e saquinhos o lanche trazido de casa. Após a merenda, as crianças saíam para brincar, escolhendo principalmente o parquinho, as rampas de acesso aos andares, as mesas de alvenaria, além do gramado ao lado da sala dos professores e o pátio coberto da escola.

Finalizado o recreio às 9h20, se reuniam novamente na quadra em fila para aguardar a professora, que retornaria de seu intervalo e as acompanharia para as salas de aula. Por lá, permaneciam até às 11h, quando a turma era orientada a organizar as mochilas, guardar materiais e, em fila, esperar no corredor externo da sala para subirem as rampas e encontrarem com a equipe do PEI.

⁷⁴ Conforme o caderno de “Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação”, “cada turma do 1º ciclo deverá ter um professor-referência que concentre toda a sua carga horária de regência nessa turma, sendo que a equipe pedagógica deverá levar em consideração: a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor nos anos anteriores em experiências bem-sucedidas como alfabetizador; o perfil profissional indicado neste documento; a prioridade da continuidade do trabalho do professor-referência nesse ciclo da alfabetização, ao apresentar uma prática que resulte em bons resultados de aprendizagem e envolvimento nas discussões sobre os processos de alfabetização e letramento; o interesse em investir na própria formação e no aperfeiçoamento profissional; a disponibilidade e o interesse do professor para assumir a referência; o envolvimento com as decisões que se fizerem necessárias para o avanço da aprendizagem dos estudantes” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 14).

⁷⁵ Justifico na subseção seguinte os motivos pela escolha de Maristela, em específico, e pela alternância entre as turmas da tarde.

Quadro 2 – Os tempos da escola de tempo integral EMTF

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turma da Maristela					
7:00	Ed. Física	Português	Português	Português	Geo-História
7:50	Português	Português	Português	Ciências	Geo-História
8:40	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
9:20	Matemática	Ciências	Matemática	Geo-História	Ciências
10:10	Matemática	Biblioteca	Artes	Geo-História	Matemática
11:20	Almoço				
11:40	Sala de vídeo ou <i>hip-hop</i> ou parquinho ou para casa				
12:20	Informática/Turma	Turma	Turma Informática	Turma	Turma
13:00	Deslocamento para a casa do PEI e Tia Vitória				
Turma da Sabrina/Lúcia					
13:10	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
14:00	Turma	<i>Taekwondo</i>	Turma	Informática	Turma
14:50	Artes	Turma	Turma	Turma	Recreação
Turma da Zulmira					
13:10	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
14:00	Informática	Artes	Turma	Turma	Recreação
14:50	Turma	Turma	<i>Taekwondo</i>	Turma	Turma
15:30	Retorno à escola				
15:40	Janta				
16:00	Saída das crianças				

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: 1. Registro do trabalho de campo, em especial nas datas 13/03/2017 e 07/08/2017. 2. A palavra “turma” no período da tarde significa que as crianças estavam com as monitoras-referência, e não com aqueles monitores de áreas específicas.

Na saída da sala de aula, a professora Maristela já organizava sua turma em duas filas: em uma, as crianças que eram do PEI; na outra, as que não eram. No caminho até a saída as filas se separavam: as crianças do PEI iam guardar suas mochilas em uma sala de aula, enquanto as demais continuavam com Maristela em direção ao portão de saída.

Considerei peculiar este momento de “separação” dos alunos, pois ainda na rampa de acesso a comunicação entre as professoras referência do 1º ano e Drica, a coordenadora do PEI, ocorria de maneira rápida e ágil. Em poucos minutos, elas conversavam sobre as crianças, compartilhavam informações das famílias, as

dificuldades com determinados alunos, questões da rotina e ainda encaminhavam providências a serem tomadas em conjunto, já que seus estudantes eram os mesmos. O assunto “para-casa” era recorrente nas “conversas de rampa”.

Assim o turno da manhã terminava para as crianças do 1º ano, período conhecido na RME-BH como da “Regular” (Ensino Fundamental), ao mesmo tempo em que o período da tarde se iniciava, chamado de “Contraturno” (PEI).

Com suas mochilas entregues no laboratório, as crianças desciam para a fila do almoço, após terem lavado as mãos no lavabo, que fica ao lado da cantina. A turma de 6 anos sempre era a primeira a almoçar e geralmente às 11h40min elas já estavam quase todas terminando.

O intervalo entre o almoço e o horário das 13h foi o momento mais variado no dia das crianças. Em geral, inicialmente todas eram orientadas pela monitora Sabrina/Lúcia a beber água e ir ao banheiro, no espaço do pátio coberto. Na sequência, subíamos as rampas em direção à sala de vídeo⁷⁶, onde permaneciam, assistindo a filmes de animação infantil. Neste período também eram convidadas a participar da oficina de hip-hop (que começava às 12h), ou por orientação, algumas delas eram distribuídas em outra sala para fazer o para-casa. Houve dias, entretanto, que brincar no parquinho ocorria antes mesmo de irem para a sala de vídeo.

Às 13h, dependendo da turma que em que eu estava no dia, observava as crianças na rotina de escovação dos dentes com Zulmira ou, caso estivesse na outra turma (a de Sabrina, por exemplo), era frequente irmos direto para a casa do PEI.

Independente da atividade deste momento, antes de pegarmos a rua da casa, todos nós parávamos na “vendinha” de Tia Vitória. Zulmira e Sabrina orientavam as crianças a se sentarem no chão da calçada para, em seguida, organizarem a vendinha. Quem tinha dinheiro para comprar, ia até a Tia e comprava. Quem não tinha, permanecia sentado e pedia um pouco para aquele que havia comprado⁷⁷. Às segundas e às sextas, elas permitiam às crianças comprar de tudo. Nos outros dias, apenas chup-chup. Entretanto, essa regra era frequentemente flexibilizada, até mesmo porque as próprias monitoras compravam o que desejavam.

⁷⁶ A sala de vídeo e as rampas foram os dois espaços que considere de maior ressignificação pelas crianças dentro da escola. Analisarei tal fato nos capítulos seguintes.

⁷⁷ Desde o início da aula da manhã até este horário, as crianças mostravam suas moedas (de R\$ 0,25 até as notas de R\$ 2,00) umas para as outras, afirmando e reafirmando para seus colegas suas vontades pela bala e algo doce da Tia. Entretanto, era freqüente sumir dinheiro das crianças e tanto as professoras quanto as monitoras tinham que resolver tais tensões.

Na sequência do dia, retornávamos para a escola ou subíamos a ladeira, em direção à casa do PEI, atravessando a rua ali mesmo, em frente à Tia. A distância é pequena, mas a subida e o sol de 13h cansavam a todos, em especial as crianças. Elas subiam a ladeira pulando os obstáculos da calçada, brincando com as lixeiras das casas, com os colegas, com os pequenos objetos que encontravam na rua – dentre outras formas de se subir uma ladeira.

Chegando à casa, beber água e ir ao banheiro eram as primeiras orientações das monitoras. As oficinas então se iniciavam, conforme o dia e os espaços (cômodos, quintal, garagem e a academia de *taekwondo*, que ficava em frente à casa).

Em torno de 14h, um pequeno lanche era servido às 14h, apenas para as crianças de 6 anos, composto por uma fruta ou biscoitos ou leite batido. Excepcionalmente havia surpresas, como pipoca, suco ou bolo⁷⁸.

Em torno de 15h30min, iniciávamos o retorno para a escola pelo mesmo caminho de ida. Como descida, o deslocamento era mais rápido. Atravessávamos a rua em frente à escola e íamos direto para a cantina.

A janta era servida na cantina às 15h40min e, em seguida, as crianças iam ao banheiro ou tomavam água no pátio coberto, subindo a rampa para chegar ao laboratório. Buscavam suas mochilas por lá e iam para o portão de saída às 16h. No portão, aguardavam pelas mães, por irmãos, parentes, vizinhos ou mesmo pelo transporte escolar, enquanto conversavam sentadas no chão, chegando ao final do dia da escola.

3.4 Eu-pesquisadora e os colaboradores da pesquisa

3.4.1 Sobre a relação entre adultos

As aproximações com os adultos da escola foram pautadas pelo respeito e pela sutileza como ferramentas metodológicas, de maneira coerente com aquilo que era o meu objeto de estudo. Inicialmente, um estranhamento ficou evidente sobre o que eu fazia ali: professora, estagiária, fotógrafa ou informante da rotina?⁷⁹ Para eles, tomar

⁷⁸ Após os primeiros meses do ano, a ocorrência deste lanche das 14 h ficou mais espaçada.

⁷⁹ No início do campo, quando ainda fazia uso da câmera e do tripé, as pessoas me vincularam inevitavelmente a estes artefatos. Foram comuns os pedidos dos adultos para eu registrar momentos festivos da escola ou me pedirem alguma informação do tipo “Aline, o que aconteceu na sala?”, pois estavam muito cientes da minha atuação de observadora.

consciência do meu papel de pesquisadora foi mesmo um processo gradual, que aconteceu com meus reiterados esclarecimentos e minha presença constante nos espaços de convivência, na sala dos professores, no pátio, na entrada e na saída da escola.

Assim, a relação foi construída sem percalços e estive muito atenta a algumas pistas que pudessem sinalizar desconfortos com minha presença. Neves (2010, p. 60) já havia discutido essa questão em seu trabalho como “um processo de identificação mútua, sendo eu [ela] também professora e mulher”.

Considero que uma estratégia imprescindível, especialmente na fase inicial do campo, foi o exercício da horizontalidade do olhar em meio aos processos de negociação com os adultos. Inicialmente, todas as pessoas me interessavam, todos os tempos, todos os espaços eram “os meus”, desde que as crianças de 06 anos por lá estivessem.

À medida que os dias de observação foram passando, ao mesmo tempo em que me tornava uma pessoa conhecida, conseguia perceber as questões atreladas ao meu objeto empírico, notando, com isso, o que a continuidade no campo me oferecia de oportunidades de registro.

Conforme Patton (2002), quando a investigação revela padrões nas principais dimensões de interesse, o investigador começará a focar na verificação e elucidação de que está emergindo - uma abordagem mais dedutiva à coleta e análise de dados. Em essência, o que é descoberto deve ser verificado voltando ao mundo em estudo, examinando até que ponto a análise emergente se ajusta ao fenômeno e a ele se adequa para explicar o que foi observado⁸⁰.

Foi, portanto, na construção da minha relação com os adultos e com as crianças que passei a entender as relações de cuidado. Afinal, tempos, rotinas, combinados, dinâmicas, normas, (etc.) somente tinham significado se eu compreendesse como adultos e crianças ali se relacionavam. Preocupei-me, portanto, em criar vínculos e saber, posteriormente, o que isso implicava para a pesquisa.

Uma das minhas frequentes preocupações foi informar os adultos sobre as escolhas metodológicas que fazia para conseguir acompanhar a quantidade e a velocidade dos acontecimentos na escola. Procurei justificar-me sobre estas escolhas,

⁸⁰ Tradução minha.

pois o próprio campo se constituía fonte de informações que me subsidiava, e, com isso, afastava-me de decisões arbitrárias.

Um exemplo disso foi a decisão pela observação das tardes de segunda e de sexta-feira. No início da pesquisa, acreditávamos que a marcação entre o início e o final da semana seria interessante para a observação das práticas de cuidado, pois para nós a segunda-feira correspondia a um dia no qual as crianças estavam menos cansadas, sendo a sexta-feira, o oposto disso. Entretanto, dois episódios ocorreram que nos chamaram a atenção para uma realidade com lógica inversa.

Assistíamos ao filme “A era do gelo” na sala de vídeo, quando Drica (coordenadora do PEI) entra às 12h43min pedindo a atenção das crianças. “Hoje como é sexta-feira a gente não vai precisar descansar.” As crianças comemoraram muito, após ela dizer isso. “ÊÊÊ...”, (ela reforçou o coro das crianças) e completou: “Nós vamos subir para a casa para brincar!”. Em seqüência, ela fez combinados sobre as brincadeiras. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/03/2017).

Estávamos no momento de descanso na sala 41, em torno de 12h15min. Deitadas nos colchões azuis, as crianças começavam a se silenciarem, algumas sonolentas ou já dormindo. Sabrina veio até mim me mostrar a grade de horários, organizada pela coordenação do PEI. E perguntei a ela: “Sabrina, fica melhor assim?” Ela respondeu: “É, e dá tempo de planejar né?” (se referindo aos horários de planejamento). Minutos depois ela diz: “Na segunda-feira eles são super agitados”. Eu respondi: “É? Por que você acha?” Ela completou: “Aqui, durante a semana, querendo ou não, a gente impõe uma disciplina. No fim de semana eles ficam soltos, não tem momentos com pai e mãe, eles fazem o que querem. Eu perguntei: “Então você acha que é um efeito do final de semana?” Ela respondeu: “É, até os professores da manhã já notaram isto. E a Integrada inteira é assim, você pode ver. Poucos são os que estão dormindo”. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/03/2017).

Assim, mantive as observações às segundas e às sextas, desconstruindo noções ou pré-noções, que passam a fazer parte do exercício do estranhamento entre o familiar e o exótico (VELHO, 1978).

a capacidade de ver, no familiar, o exótico torna-se um instrumento precioso para o pesquisador. (...) Como isso é possível? Colocando-se no lugar do outro. Ou seja, relativizando. É sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar prioridade ao discurso do outro, sendo necessária reconhecer e aceitar a diferença a fim de captá-la. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 51)

Quanto à turma do 1º ano que acompanharia durante as manhãs, defini por estar com todas as três turmas no momento de entrada no campo, observando professoras e crianças em esquema de rodízio, esclarecendo os objetivos da pesquisa com cada professora e obtendo seus consentimentos. Para o aprofundamento das

observações, a turma da professora Maristela foi a escolhida por mim, pois sua relação com as crianças, ao mesmo tempo em que era pautada pela autoridade, era também mediada pelo cuidado. Maristela desempenhava rotineiramente ações explícitas de cuidado e atenção com as crianças de sua turma, tais como atitudes de acolhimento, preocupação, segurança, orientação e criação de um ambiente mais lúdico na sala, por meio de formas diferenciadas de comunicação (contação de histórias, cantos, criação de rimas, etc.). Com o tempo, tal postura foi chamando minha atenção em relação às demais professoras, o que me deixava como pesquisadora, mais próxima do objeto empírico. O trecho abaixo demonstra um evento neste sentido.

Logo no início da manhã, às 7h38, duas funcionárias entram na sala de Maristela, cada uma segurando um braço do aluno Rick, que chorava muito e gritava. Uma delas abriu a porta da sala, dizendo: *“Presentinho para você!”*, olhando para a professora e sorrindo. Eu me surpreendi com o ocorrido, tanto pela forma da criança ser orientada para sua sala de aula quanto pela sua rejeição a ocupar este espaço. Maristela pede à sua turma: *“1º ano, abaixa a cabeça, por favor!”*. Na seqüência, ela acolhe Rick, acalmando-o, pedindo para ele respirar, inicialmente o segurando, depois, abraçando-o e conversando com ele. *“Eu não gosto da escola, eu quero minha mãe, eu quero ir embora”*, Rick chorava e gritava. *“Na hora que você se acalmar, eu converso com você”*, Maristela disse. Ele permaneceu ao lado da mesa da professora, se acalmando aos poucos, ainda de pé. As demais crianças observavam tudo atentamente em silêncio. Maristela, entretanto, me pareceu desgastada com a situação da criança, pois isto se repetia dia após dia. Ela, então, disse à turma: *“Na minha sala mando eu”*, continuando a aula na seqüência. Rick tinha um olhar distante, enquanto Maristela veio ao fundo da sala para buscar livros em seu armário. Eu estava próxima e percebi que ela queria falar. Então me disse baixinho: *“Ele sabe muito bem o que está fazendo. A família sustenta a manha dele, o problema é que o irmão mais velho foi estudar em outra escola e ele quer ir pra lá, e a família alimenta, ao invés de cortar.”* Às 7h54 Rick se assenta em sua carteira e passa a olhar e observar seus colegas fazerem suas atividades. Rick pega o seu livro e começa a participar. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/02/2017).

Além disso, Maristela foi quem se sentiu mais confortável com minha presença em sua sala, o que prontamente facilitou minha permanência no decorrer do ano.

Ao fazer a escolha por sua turma, em abril de 2017, coincidentemente a turma de Maristela foi a que continha o maior número de alunos que participavam do PEI com frequência (14 crianças), quando comparado às duas outras turmas.

Cabe ressaltar o fato de que as demais professoras do 1º ano foram importantes da mesma forma, na medida em que todas ali estavam exercendo suas funções e em interação com as crianças. Foi o contraste entre as práticas delas e as

de Maristela que deu luz para minha escolha, favorecendo-a e enriquecendo as observações⁸¹.

Já no período da tarde, momento da ampliação do tempo escolar, observei desde o início do ano ambas as turmas de 6 anos com as monitoras Zulmira e Sabrina (Lúcia) como referências. Neste caso, não houve escolha por uma única turma, pois a organização da rotina favorecia momentos nos quais as turmas estavam juntas, se encontrando todos os dias, em algum momento da tarde. Em esquema de rodízio, fui me apropriando da relação com Zulmira, Sabrina e, posteriormente, Lúcia.

As coordenadoras da escola também tiveram papel imprescindível para meu acesso e continuidade na EMTF: Cláudia (coordenadora do primeiro ciclo), Katy (coordenadora do turno da manhã) e Drica (coordenadora do PEI).

Encontrava-me com Katy especialmente no início da manhã e nos recreios, conversávamos sobre diversos assuntos e ela demonstrava bastante curiosidade sobre a pesquisa. Entretanto, éramos sempre interrompidas por uma criança, solicitando apoio e ajuda, o que fazia com que nossas conversas se tornassem breves.

Cláudia, por sua vez, foi a coordenadora que eu passei a conhecer somente depois de vários meses em campo. Sua demanda de trabalho tinha uma dinâmica na qual ela pouco permanecia nos lugares onde as crianças frequentavam, pois mais circulava e passava pelos espaços, do que permanecia, o que impedia um contato mais próximo com elas; e conseqüentemente, comigo.

Já Drica foi com quem eu consegui ter uma proximidade maior ao longo de toda observação. Além de eu estar mais presente no período da tarde, portanto a encontrar mais, ela se preocupava em me fornecer informações sobre a rotina, sobre as crianças e fazer convites para mim. De certa maneira, senti que ela conseguiu apreender o cerne das minhas questões de pesquisa, pois sua experiência e sua coordenação à frente do PEI demandavam rotineiramente a tarefa de cuidar, não só das crianças, mas também dos adultos de sua equipe.

Particpei da “1ª Reunião Administrativa e Pedagógica de 2017” e a equipe de monitores do PEI se reuniu com a diretora Maria e a coordenadora Drica na sala de vídeo. Em uma das suas primeiras falas, Drica orientou: “A Integrada não foi criada com a função de diversão. Quem me conhece há muito sabe o quanto eu sou pedagógica. Não se preocupem com a falta de formação. Pensem: se eu tenho um filho, o que eu faria para estimular essa

⁸¹Além destes elementos, houve uma professora que se incomodou nitidamente com minha presença, justificando-se para mim o tempo todo na sala, como se eu a estivesse avaliando. Além disso, sua postura autoritária perante as crianças foi algo que me incomodou bastante. Em conjunto, tais fatos foram importantes para que sutilmente eu deixasse de frequentar a sala desta professora.

criança? (...) a importância de estudar, entender o que a criança tem, não só da inclusão. O que valeu ali? O cuidado e a atenção que vocês tiveram. Não permitir que essa criança, principalmente da inclusão, fique ociosa. Podem contar comigo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/02/2017).

No trecho acima, quando Drica se refere a “podem contar comigo”, ela tem a intenção de reforçar a informação de que ela pode orientar a todos os monitores. Quanto ao “sou pedagógica”, durante as observações, eu percebia a sua organização para proporcionar e orientar com afinco momentos de formação para a equipe, em um tempo coletivo, geralmente no final do horário de trabalho.

Em várias outras situações frequentemente me sentia surpreendida, quando eu chegava à escola e não sabia de algo que iria acontecer naquele dia: um passeio, um banho de mangueira, ou mesmo uma nova rotina. As dinâmicas de funcionamento orientadas pelos adultos, inclusive para o cuidar, demandavam um tempo para serem organizadas. A escola era muito mais do que o meu olhar alcançava.

A apreensão do cotidiano de uma escola de tempo integral adquire uma complexidade maior em relação às observações na escola de turno único. As dinâmicas, as práticas, as rotinas diversificadas, além dos grupos diferenciados de adultos responsáveis pelas crianças, entre os horários da manhã e da tarde, sem dúvida, trouxeram também uma demanda maior quanto aos acessos da pesquisa.

Quando as práticas passaram a ser de domínio comum, seus sentidos e significados puderam ser aprofundados por mim, para além das normas e ordenamentos institucionais. Em outras palavras, fui me sentido parte e participando desta cultura escolar do tempo integral da EMTF, na especial companhia das crianças, sobre as quais passo a descrever minha relação.

3.4.2 Pesquisar cuidando e cuidar pesquisando: minha relação com as crianças

A complexidade que envolve pesquisar crianças em suas infâncias tem sido pauta de muitas discussões sobre questões metodológicas, seja no bojo do debate ético ou da participação (CORSARO, 1985; KRAMER, 2002 e SILVA *et al.*, 2005). Alcançar o campo da pesquisa na EMTF significou para mim, finalmente, observar as crianças no interior das relações humanas, dentro das peculiaridades da dinâmica etnográfica.

Ainda mais importante em relação aos adultos, frente à centralidade das crianças na pesquisa, minha preocupação era de criar associações mais adequadas

ao meu papel de pesquisadora. Apesar de alguns adultos me solicitarem já nos momentos iniciais do campo para “*correr o olho nas crianças*” ou “*acompanhar o final da fila de crianças*” (por exemplo), também fui criando minhas estratégias com o tempo para desviar-me de tais funções disciplinadoras. E foi com as crianças que o fiz.

Participar das brincadeiras, correr na rampa, desenhar com elas, moldar massinhas, estar onde elas estavam; enfim, ações dessa natureza tiveram uma importância significativa no contexto de pesquisa, pois, de fato, me ocupava com as crianças. Estar em relação o todo tempo com elas certamente ajudou no processo pelo qual os adultos se mostrassem confiantes com a minha presença.

Pires (2007) em seu trabalho de doutorado também descreve algumas estratégias de pesquisadora para a aproximação das crianças de Catingueira (Paraíba).

Eu, de certa forma, realizei meu intento na medida em que falhei como mulher adulta – deixando as crianças “destruírem a casa” onde morava – e, ao mesmo tempo, expus-me às atividades tipicamente infantis, como as brincadeiras. Não acredito que as crianças tenham me visto como uma criança. Mas acredito que o fato de eu ser adulta e elas serem crianças deixou de ser um imperativo negativo para a relação. (PIRES, 2007 p. 235).

De antemão, considerava-me pronta para tal incursão, visto o aparato teórico construído a partir dos Estudos da Infância. Já entendia a criança como sujeito social, reflexivo, que se apropria da linguagem e da cultura ao seu redor, ou melhor, que a reproduz interpretando-a (CORSARO, 1992); sabia da importância de se considerar o centrismo das crianças nas pesquisas, procurando os sentidos e significados de suas experiências (MAYALL, 2008), contra uma lógica adultocêntrica (ROSEMBERG, 1976); e tinha ciência das discussões sobre o reconhecimento da infância como categoria estrutural (QVORTRUP, 2011).

Diante dos pressupostos teóricos, comecei o campo querendo saber de tudo e registrar tudo que acontecia na escola, o que rapidamente se constituiu como um dilema. Tive que negociar comigo mesma, pois quanto mais escrevia no diário, menos observava, menos participava, menos criava vínculos. Dei-me conta disso quando ocorreu no meio da tarde do quinto dia de campo o seguinte:

Zulmira (uma das monitoras da escola) começou a organizar na sala 41 uma roda das duas turmas de 6 anos. Eu sentei em um plano que podia observar as duas rodas. Zulmira perguntou às crianças: “Eu fui à biblioteca, quem sabe o que é uma biblioteca? Ouvimos elas responderem e, então, continuou: “Agora é o momento da leitura, todos os dias faremos um momento de leitura”. E, interrompendo bruscamente a fala, diz: “Peraí, a Aline vai anotar o

nome de quem não está prestando atenção em mim”. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/02/2017)

Definitivamente não gostaria de ser reconhecida na função disciplinar de “anotadora de nomes”, principalmente perante as crianças. De início, esta foi a maneira que encontrei de “deslocar-me” do meu papel de professora, assumindo o de pesquisadora e registrando para pensar posteriormente sobre os fatos. Entretanto, foi um tiro no pé, eu diria. A proximidade do que eu fazia com as formas escolares de ser adulto (um adulto anotando coisas) provocaram a associação que Zulmira fez. E talvez, das crianças também, caso eu permanecesse com tal comportamento.

Assim, passei a “entrar mais na roda”. E na roda das crianças, na fila delas, no chão onde elas se assentavam, nas carteiras da sala de aula, ampliando as observações pela participação, sem sentir-me insegura, ansiosa ou confusa. Sarmiento (2011) nos ajuda a pensar sobre estes pontos, quando discute pressupostos epistemológicos do interpretativismo crítico.

Em todas as investigações que se fazem sob o paradigma interpretativo, o investigador é o primeiro instrumento da coleta e análise da informação. (...). Aliás, a reflexividade metodológica é o *quid* distintivo de um paradigma interpretativo, relativamente ao positivismo e ao empirismo. (...) A atitude crítica e reflexiva, adotada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença (do pesquisador na etnografia). (SARMENTO, 2011, p. 151).

Paralelamente, eu, como adulta, não conhecia quase nada daquele contexto escolar. Considero que esta foi uma escolha metodológica muito acertada: estar no primeiro dia letivo com as crianças, em 02/02/2017. Apesar de ter ido à escola em alguns dias antes, tudo era novo para mim e para elas ao mesmo tempo: a escola, os sujeitos adultos, os espaços, os tempos. Enfim, este processo de “entrar em campo da pesquisa” com as crianças “entrando na escola” foi muito rico, na medida em que ambos (eu-adulta e elas-crianças) tinham propostas muito semelhantes: estar ali para conhecer e serem conhecidos.

Foi então que, no exercício da reflexividade metodológica, adotei algumas posturas as quais foram permitindo às pessoas construir uma noção do que é ser pesquisadora na escola. Tal postura foi inspirada nos conceitos de “adulto atípico” e de “entrada reativa” de Corsaro (1985), somados ao aprofundamento teórico-metodológico do trabalho de tese de Neves (2010).

Como em um jogo de atitudes, ao mesmo tempo em que buscava criar os vínculos com crianças e adultos, evitava ao máximo ser o sujeito adulto que controlava e disciplinava⁸². Ou seja, fui algo entre uma “adulta que não era” – não era uma educadora, não era controladora, não era disciplinadora, não era professora, não interferia, não xingava – e “uma adulta que queria saber”, pois me aproximava, conversava com todos e, por vezes, fingia não entender o que tinha acontecido.

Após o almoço, fomos para a sala de vídeo. Rafaela começa a conversar comigo: “Todo mundo gosta de você, né?” Eu sorri e disse: “Você acha?” Ela balançou a cabeça afirmativamente, sorrindo também. E depois eu disse: “Fico muito feliz, Rafaela.” Neste momento, Fernanda se aproxima de nós, olhando para meu diário e me pergunta: “Deixa eu anotar de mentirinha?” Eu deixei e ela ficou um pouquinho com o diário no colo. Foi o suficiente para ocorrer uma aglomeração de crianças em torno de nós, chamando a atenção de Zulmira (monitora). Ela diz, em seguida: “Turma da Zulmira, sentar aqui (se referindo a um lado da sala de vídeo), turma da Sabrina, lá (se referindo ao outro lado da sala de vídeo). Não quero ninguém conversando com a Aline, quero todos aqui”. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/03/2017).

Na situação descrita, fica perceptível pelo olhar de Rafaela a minha busca pela horizontalidade nas observações. E o olhar de Fernanda evidencia uma das minhas ações de pesquisadora, anotar. Mas também fica claro que não se pode esquecer que, ao se centrar na criança como sujeito, existem as interações que elas estão submetidas para com os adultos na escola.

Mayall (2008) esclarece em um de seus textos que, no seu programa de pesquisa que durou oito anos, tentou trabalhar com assuntos geracionais como algo entre duas abordagens. Ao mesmo tempo em que se afastava de assumir um conhecimento superior do adulto, trabalhava com as crianças, pedindo a elas diretamente para ajudá-lo, como adulto, a entender a infância.

Ou seja, concebi pesquisar as crianças em relação com os adultos, focando o que havia entre esses sujeitos. Dessa maneira, meu olhar esteve voltado tanto para as crianças quanto para os adultos e, melhor dizendo, para a relação entre eles, assumindo que são sustentadas pela autoridade, suas complexidades e múltiplos arranjos, em geral inscritos na dependência física. E, em se tratando de estudar uma categoria relacional tal como é o cuidado, esta questão ganha ainda mais relevo.

⁸² Fiz a opção pelo verbo “evitar”, pois houve vários momentos que precisei intervir como adulta típica, como em uma situação de agressão entre as crianças, por exemplo, ou mesmo quando alguém se machucava, fornecendo o apoio e o suporte que fosse necessário. Nestes momentos, mesmo intervindo, frequentemente buscava pelos adultos responsáveis da escola e fazia o relato do ocorrido.

Destaco também que a construção da imagem de um adulto diferente que fui passou tanto pelas minhas atitudes quanto meu tipo de roupa e minha aparência, no contraste com que os demais adultos costumavam usar ou parecer⁸³.

Uma das estratégias que elaborei foi pensar na minha vestimenta de pesquisa. Usava uma blusa de malha comum, mas para as pernas, revezei entre uma calça e uma bermuda. A calça e a bermuda eram o uniforme azul com listra verde lateral, da Prefeitura de Belo Horizonte, iguais àquelas que os estudantes usavam. Eu tinha mochila também, grande como a das crianças, mas em nada parecida com as bolsas das professoras e monitoras. Eu sempre estava de tênis, também de uso costumeiro das crianças.

Eu usava lápis e borracha para anotar os registros no meu diário de campo, assim como os utilizados pelas crianças. Minha aparência também chamou a atenção delas. Meu cabelo estava bem curto na época e eu não fazia unhas, o que se diferenciava em muito da maioria das meninas e das mulheres da escola.

No meio da tarde, estávamos brincando com cadarços na casa da Integrada. Keven parou e me perguntou: “Por que você não corta o seu cabelo igual a de menina?” Eu disse: “Por que, você não gosta assim?” Ele respondeu: “Não”, ficando com vergonha. E aí perguntei: “Mas você acha que sou bonita?” Ele respondeu fazendo um coração com suas duas mãos. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/03/2017).

Na medida em que o tempo da minha permanência na escola aumentava, cada vez mais me aproximava das crianças. Desde o início do campo, foi muito agradável estar com elas, a receptividade foi imediata e o carinho que demonstraram por mim foi estimulante. A alegria ao me verem, os pedidos para escrever no meu diário, os pedidos para eu lê-lo, o contato físico, as brincadeiras, tudo isso foi sendo construído e constitutivo da nossa relação. Este foi um dos motivos pelos quais não fiz a escolha por determinadas crianças ou por observar um pequeno grupo delas. Todas as crianças recém-chegadas à escola e que estavam no PEI me interessavam. Por onde este grupo andava, lá estava eu⁸⁴.

Evidentemente, isso não quer dizer que eu fui interessante para todas. Havia meninos e meninas que não se interessavam por mim, pelo que eu estava fazendo,

⁸³ O trabalho de tese de Maria Manuela Martinho Ferreira, “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os meninos! As crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância”, (2002) apresenta vários pontos semelhantes aos que descrevi nesta seção.

⁸⁴ A quantidade total do grupo de crianças variou um pouco, mas se manteve em torno de 50 crianças (APÊNDICE A).

ou por uma simples conversa. Com isso, deixei que elas me escolhessem no sentido do interesse por se aproximarem. Eu tentava fazer um rodízio, fazendo presença entre os grupos de meninos e meninas, pois notei que nos primeiros meses de campo, as crianças escolhiam estar com os pares do mesmo gênero. Em certos momentos, percebi que a minha presença no meio dos meninos, atraía as meninas e, com isso, afastava os meninos. E vice-versa. Esse comportamento mudou bastante quando o fim do ano foi se aproximando e as interações passaram a ser de todas as ordens. E, de certa maneira, esta mudança facilitou minhas aproximações.

Outro motivo pelo qual não fiz escolha por um recorte específico do grupo de crianças foi porque os adultos da escola estavam em relação com todas, de alguma maneira, em ambos os turnos. Todas as crianças estavam sob controle e autoridade dos adultos, em uma instituição adulta, pensada para as crianças. Portanto, meu olhar de pesquisadora teve como característica esta oscilação, entre observar as crianças (todas elas) e os adultos (que estavam com elas).

Com a confiança sendo estabelecida, as questões de pesquisa tomavam corpo no decorrer de minha inserção no campo. Como disse, escolhi estar com as crianças, que estavam sob responsabilidade dos adultos, incluindo-me. No início, admito que fiquei um pouco confusa do que fazer, pois me questionava sobre interferências, legitimidade da pesquisa e a confiabilidade dos dados.

Estar com as crianças significou pesquisar sobre aquilo que eu estava partilhando com elas, o cuidado. Dessa maneira, realizei boa parte do campo de pesquisa com a leitura de uma dupla função: pesquisei cuidando e cuidei pesquisando.

Às 12h30min, cheguei na escola e logo encontrei com as crianças já assentadas na calçada próximas à venda da Tia Vitória. Perguntei à Zulmira porque elas já estavam lá e ela disse: *“É que hoje tem Prova Brasil, não podemos ficar na escola para não incomodar”*. Aguardamos uns 20min e saímos em direção à pracinha, que fica distante uns 200 m da escola. O sol estava de lascar e abri minha sombrinha. As meninas logo disputavam comigo um lugar na sombra da sombrinha. Emy foi comigo na ida, mas Rhaissa ficou com raiva porque não a escolhi. Como eu percebi, na volta Rhaissa veio comigo para “resolver” a raiva. As monitoras não levaram água para a pracinha e as crianças me pediam incessantemente a água da minha garrafinha, mas não tinha água suficiente para todos. Resolvi então esperar chegar à pracinha e distribuí um gole de água, pelo menos para quem ficou à minha volta. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2017).

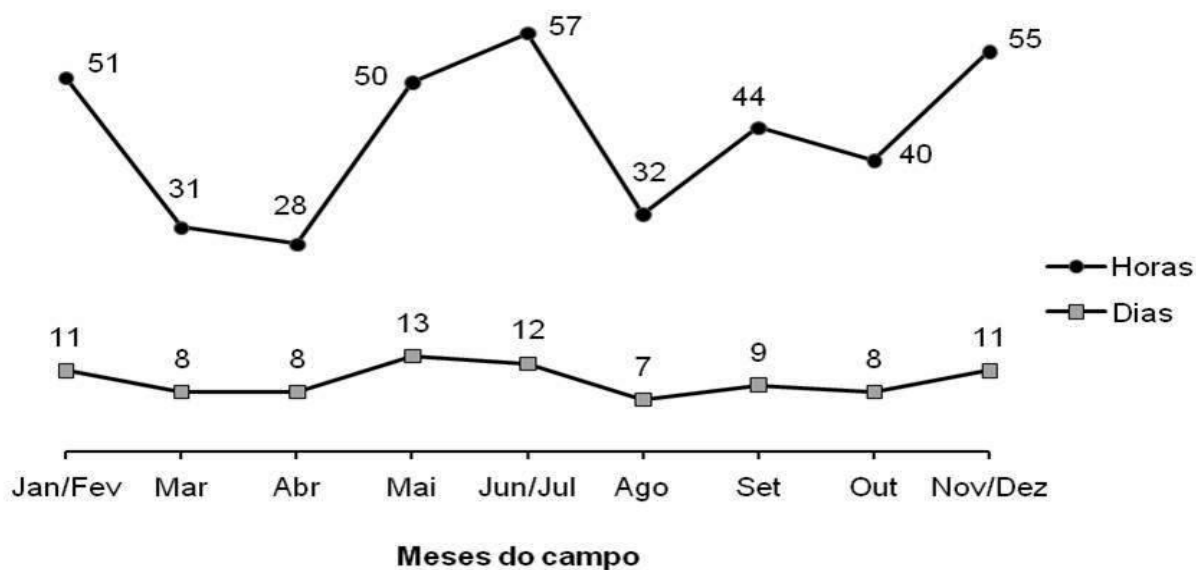
Houve muitas situações semelhantes a esta e fica claro como o objeto de pesquisa construiu meu lugar de pesquisadora. Na medida em que “penso em uma

sombra”, “resolvo a raiva” e “distribuo a água dentro do possível”, estou cuidando. Mas não me furto a observar a impossibilidade de permanência das crianças na escola neste dia, a exposição ao calor e ao sol e a ausência da disponibilidade de água.

Por um lado, estou certa de que a aceitação desta dupla função foi determinante para o fortalecimento de minha relação com as crianças, além da riqueza dos dados e das análises que realizei. Por outro lado, a dupla função também trouxe meu cansaço. Como disse em alguns momentos ao longo do texto, a escola de tempo integral envolve várias peculiaridades e pesquisá-la também compreendeu entender este tempo integral – manhã e tarde.

Minha presença se deu em uma carga horária maior que a habitual das pesquisas realizadas no contexto escolar. Em geral, as pesquisas envolvem o ambiente da sala de aula, um turno somente da escola ou, em alguns casos, apenas o tempo a mais escolar. Na presente pesquisa, tratei de acompanhar ambos os turnos, alguns passeios, os deslocamentos rotineiros, as transições de horários, a entrada e a saída da escola. Obviamente, não fiz tudo isso nos mesmos dias de campo, mas meu cansaço ocorreu na perspectiva de cuidar-pesquisar-em-tempo-integral. Os dados quantitativos do campo de pesquisa como um todo ajudam na compreensão de tal questão (GRÁFICO 1).

Gráfico 1 – Registros do trabalho de campo, 2017



Fonte: Elaboração própria.

Faço menção ao cansaço com frequência no diário de campo, principalmente nos meses iniciais do ano, os quais ia direto do trabalho para o campo de pesquisa. É nítido o decréscimo dos períodos de observação nos meses que correspondem aos meios dos dois semestres, o que resultou em menos horas e menos dias observados.

O meu cansaço leva a reflexão para pensá-lo na perspectiva também das crianças, sobre como elas experimentaram viver este tempo integral. Estar nove horas diariamente não foi o meu caso, pois estive 95 dias na escola de maneira alternada. Mas para as crianças, as nove horas ocorreram diariamente, conforme os 200 dias letivos determinados na diretriz da SMED-BH (NOTA DE RODAPÉ n. 50). Isto significou que elas estiveram durante 1800 h na escola em 2017, o que para um trabalhador de 8h semanais, sua jornada no mesmo ano foi de 2080 h (40h semanais x 52 semanas)⁸⁵. Obviamente são valores aproximados, mas que tratam da dimensão do tempo por outro viés. Uma carga horária escolar tão ampliada como esta precisa ser problematizada com os sujeitos que participam da vida escolar, em que a maior parte do dia é vivido num contexto de relações, espaços e tempos institucionalizados; desde os responsáveis pela gestão dos Programas (PEI e Novo Mais Educação, até então) até as famílias que cuidam e são responsáveis pelas crianças.

Com a presente pesquisa espero sistematizar pontos para um debate mais ampliado, que pense as subjetividades que envolvem o cuidar de crianças de 6 anos na escola pública, mas que as associe aos sentidos e significados que estão em voga quando se quer proteção social destas crianças.

Vejo-me, portanto, também neste lugar de quem anuncia certas infâncias do Ribeiro de Abreu e de Belo Horizonte. Talvez o sentido de anúncio tenha fronteira muito tênue em relação ao desejo de denúncia. Ao querer estudá-las e analisá-las, firmei-me na nobreza de valorizá-las. Pesquisei cuidando e cuidei pesquisando!

⁸⁵ Uma ressalva neste sentido é que a escola permitia às famílias optarem por atendimentos parciais no PEI, de maneira que a criança poderia comparecer a duas ou três tardes, ao invés de cinco tardes, por exemplo, durante a semana. Entretanto, esta opção não era o caso da maioria das famílias.

CAPÍTULO IV – RELAÇÕES DE CUIDADO A PARTIR DAS PRÁTICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No presente Capítulo passo ao estudo das relações de cuidado analisadas a partir das práticas propostas pela escola, quer seja, ações, situações ou momentos que, frente à repetição e à regularidade, se destacaram como possibilidades de análise nesta tese.

Quais práticas evidenciaram o cuidar na escola investigada? Quem se envolvia e quais papéis ocupavam na relação de cuidar na escola? Havia utilização de artefatos para cuidar? Em quais espaços da escola elas ocorriam? E, por fim, quais foram os tempos dedicados ao cuidado tendo em vista a jornada ampliada?

Cabe considerar desde já que, em sua totalidade, as práticas referem-se aos processos pedagógicos organizados pelos adultos, voltados para os cuidados das crianças. Ainda assim, as crianças participavam das práticas, negociando-as, redefinindo-as e reconstruindo-as. Apresento uma análise mais institucional, focada na ação dos adultos, para o presente Capítulo, sendo que no Capítulo seguinte terei como foco um olhar sobre a perspectiva das crianças e de suas experiências nas relações de cuidado.

É interessante perceber como em certos campos do conhecimento, como os da Saúde ou mesmo na Puericultura, o cuidado é notadamente concebido a partir de protocolos, técnicas ou procedimentos, termos que em si encerram idéias do “saber fazer” com domínio na execução, somente possíveis se realizados repetidamente e regularmente (DUMONT-PENA; SILVA, 2018; GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011).

Na escola, parece haver confluências com tal concepção do “saber fazer”, pois se trata de um espaço onde a regulamentação é também muito definida, com regras, padrões e orientações institucionais, que conformam os sujeitos e seus lugares (ARROYO, 1992; FARIA FILHO *et al.*, 2004; GOFFMAN, 1961).

Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 1992, p. 48).

Nessa instância social, frequentemente as práticas de cuidado são abordadas como rotinas, em especial nas discussões da Educação Infantil, nos termos de “rotinas/atividades do cuidado” ou “rotinas diárias” (BARBOSA, 2006; BARBOSA; QUADROS, 2017; DUMONT-PENA, 2015). Entretanto, o “poder das rotinas na pedagogia da educação infantil”, parafraseando Barbosa (2006, p. 116), ao mesmo tempo em que traz significativas contribuições teóricas e evidências para o diálogo da presente empiria, tal contexto se diferencia do que pesquisei.

Se na Educação Infantil a indissociabilidade entre o cuidar e o educar dão sustentação, muitas das vezes, à construção das rotinas, no contexto do Ensino Fundamental tais questões não assumem institucionalidade, mesmo quando associadas ao tempo integral da escola. Assim, optei por nomear na tese tais situações como “práticas”, no sentido de aproximação com as “rotinas” tradicionalmente associadas à Educação Infantil, onde a indissociabilidade do cuidar-educar é uma construção pedagógica específica, com tensões e concepções diversas em cena (BITTENCOURT; SILVA, 2017; DUMONT-PENA, 2015; MONTENEGRO, 2001; 2005; REDONDO; ANTELO, 2017; SILVA, 2014; TIRIBA, 2005).

Por outro lado, situações esporádicas ou emergenciais, por mais que ocorressem excepcionalmente, acabavam por dar luz àquilo que a rotina já me evidenciava. No contraste entre o previsível e o imprevisível (escovar dentes e levar um tombo, por exemplo), algo parecia ser muito semelhante. Uma vez instituído, era “o poder da rotina” da EMTF que se destacava nestes momentos. Seja nos termos de rotinas ou de práticas, a organização da escola como um todo se institui a partir dos sujeitos frente às demandas de cuidado que eles trazem.

As práticas de cuidado foram, portanto, meu ponto de partida para analisar as relações de cuidado construídas na EMTF, localizada em um território de paradoxos, tensões e complexidades. Ainda que se tenha como cenário geral a invisibilidade da dimensão do cuidar e do educar no projeto curricular do Ensino Fundamental (seja ou não de tempo integral), os registros nos mostram que tal dimensão se mostra presente no cotidiano da escola, especialmente no contexto do PEI.

Os registros também nos permitiram avançar na perspectiva sobre a qual há ainda certa crença: os adultos são os “detentores” do cuidado – aqueles que sabem cuidar, especificamente as mulheres adultas em nossa sociedade –, enquanto que às crianças é reservado o lugar de receber cuidados.

Acrescenta-se a tal premissa o fato de estarmos em um território onde as noções de vulnerabilidade e carência estão fortemente associadas, o que contribui para evidenciar concepções distintas sobre o cuidar, especialmente na relação com as crianças mais novas⁸⁶.

Diante disso, as práticas de cuidado foram analisadas na tese no diálogo com o conceito de “rituais”, tendo em McLaren (1991) o referencial básico como suporte teórico.

o ritual serve como **pivô do mundo social**: a dobradiça da cultura, a chave da sociedade e o fundamento da **vida institucional**, tal qual é encontrada nas escolas. (...) A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em **nossos atos e gestos corporais** e através deles. (...) **Ocultos** na rede privada e institucional, os rituais se tornam parte dos ritmos socialmente condicionados, historicamente adquiridos e biologicamente constituídos, bem como das metáforas da ação humana (McLAREN, 1991, p. 72-73, grifo meu).

Conforme essa abordagem, o cuidado como fenômeno se confunde com o próprio ritual como forma de construção do mundo social. Ocultos, estruturantes e dependentes de gestos e ações são características da natureza de ambos, fazendo dessa relação uma pertinente referência analítica.

Os rituais são abordados pelo autor como processos simbólicos, poderosos transmissores dos valores positivos e negativos de nossa sociedade, apesar de raramente nos tornarmos conscientes de seus efeitos estruturantes em nossa percepção e comportamento (McLAREN, 1991, p. 60; 75).

Assim, os rituais de dormir/descansar, beber água, ir ao banheiro e se alimentar, dentre outros, serão abordados no decorrer do Capítulo, no sentido de que “há uma organização institucional que determina uma sequência de procedimentos a fim de que mantenham a padronização de comportamentos” (COUTINHO, 2002, p. 5).

Nesse contexto ritualístico, trago na sequência aquilo que a minha relação com os adultos e com as crianças evidenciou. Pude apreender como situações ao longo

⁸⁶ Em uma das devolutivas da pesquisa (dezembro/2017), após combinar com a coordenação e direção da escola, reuni-me com todas as professoras do período da manhã (1º ao 4º anos do Ensino Fundamental), durante uma reunião pedagógica. Como tive pouco tempo e a pauta da reunião era extensa, solicitei a elas que, antes de minha exposição, registrassem em um papel a resposta à seguinte pergunta, não havendo necessidade de se identificarem: “O que você entende por cuidar aqui na EMTF?”. As respostas evidenciaram a multiplicidade de concepções de cuidado em jogo, pois em sua maioria apareceram questões associadas aos cuidados com o corpo das crianças, bem como os sentimentos e as tarefas que as professoras realizavam para suprir “a falta de compromisso e responsabilidade das famílias”.

dos dias na escola se repetiam, agregando-as ao processo de pensar o lugar de pesquisadora durante minha permanência prolongada na escola.

O desafio de observar o cotidiano foi, antes de tudo, o desafio de acompanhar sua paulatina construção. Na medida em que adultos e crianças se relacionavam uns com os outros, entre si e comigo, este processo se traduzia ou se materializava progressivamente nas práticas escolares.

Barbosa (2006, p. 36), ao se referir ao estudo das rotinas, argumenta que “explicitar a existência de uma categoria pedagógica e seu modo de operar é uma atitude importante, pois, tendo certa visibilidade, ela se torna mais consistente e passível de análise, crítica e transformação”.

Compreendo que discutir o cuidado como categoria pedagógica é uma das formas de explicitá-lo como constitutivo da condição humana e constituinte das relações (GILLIGAN, 1982; TRONTO, 1993; ARENDT, 2007), ainda que se tenha a invisibilização e a naturalização deste fenômeno no plano macrossocial (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011; MOLINIER; PAPERMAN, 2015).

4.1 As práticas de cuidado nos turnos da manhã e da tarde

No primeiro dia de observação na escola, circulei pelos diversos espaços, tentando imaginar o que viria na pesquisa. A secretaria da escola estava movimentada em função do período de matrículas dos estudantes pelas famílias e tive a curiosidade de ir até lá. Ao chegarem, as famílias apresentavam a carta de encaminhamento da criança e alguns documentos pessoais. Em seguida, preenchiam e assinavam uma ficha, recebendo uma cópia das “Normas da Escola”, na conclusão da matrícula. Pedi às moças da secretaria para folhear as fichas das crianças do 1º ano que já haviam sido matriculadas no horário **da manhã**. Como não notei nenhuma informação sobre o PEI na ficha da criança, perguntei a uma das auxiliares: “Como é feita a adesão das famílias ao PEI?” Ela me respondeu: “É tudo **lá** com eles (apontando a sala da coordenação do PEI). Nada da Integrada [**turno da tarde**] a gente tem controle”. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/01/2017, grifo meu).

O “lá” a que ela se referiu se destacou como um dos primeiros registros do diário de campo. As crianças, os professores e os monitores permaneciam em férias, mas os turnos da manhã e da tarde pareciam marcar, na minha entrada em campo, antes mesmo de iniciar o ano letivo, um processo de diferenciação de práticas.

O mês de fevereiro foi um período intenso, quando todos se reconheciam e se apropriavam das organizações consideradas provisórias, em função do “troca-troca” nos espaços e nas atividades. Eu e as crianças, sendo recém-chegadas à escola,

passamos juntas por processos similares de nos situarmos no contexto, descobrindo coisas, pessoas, lugares e materiais.

Entre março e abril, já percebia certo modo sistematizado de organização da escola, conforme as normas, as regras e as orientações se tornavam de domínio comum, sendo chamados de “combinados” pelos adultos. O modo estruturado de se conceber a escola se revelava ao mesmo tempo em que a construção das práticas de cuidado nesta estrutura revelava a densidade do campo.

Uma das primeiras providências tomadas pela escola foi a progressiva inserção de compartimentos de tempo, chamados de “horários”, que continham as atividades/disciplinas a serem desenvolvidas com as crianças em cada dia da semana, no decorrer das horas. O horário era a referência da organização escolar, um item de grande valia e expectativa, especialmente por parte dos adultos, contendo também os tempos de planejamento em serviço dos professores e dos monitores⁸⁷.

No horário da manhã, constavam as disciplinas e os tempos de cada uma para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental; já no horário da tarde, as oficinas do PEI eram apontadas ao longo dos dias da semana (QUADRO 1, p. 67). Alguns ajustes em seus conteúdos eram realizados pelas coordenadoras, em função de imprevistos ou de questões que o próprio cotidiano trazia para o trabalho das equipes em determinados dias. Entretanto, uma vez colocados em prática, a dinâmica de funcionamento dos horários se mostrou diferenciada ao contrastarmos os turnos da manhã e da tarde.

Primeiramente, cópias dos horários do turno da manhã foram distribuídas pela escola: fixados em quadros na sala dos professores, coordenação, direção e secretaria; colados nas agendas e cadernos das crianças, para que mostrassem às famílias. Assim, todos teriam ciência sobre as disciplinas, a materialidade e o preparo solicitado para cada dia da semana. Já os horários do turno da tarde se mantiveram somente de circulação interna, entre os monitores e a coordenadora.

87 Na RME-BH, os tempos de planejamento dos professores em serviço são conhecidos como ACEPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar) e para o cargo de 22h30min semanais “é destinado o equivalente a 20% de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação” (BELO HORIZONTE, Lei nº 7577 de 21 de setembro de 1998). Já os monitores também têm direito ao tempo de trabalho para planejamento/formação em serviço. Dependendo da carga horária total de atuação, geralmente, em torno de 30h ou 44 h semanais, este tempo corresponde a uma média de 15% (entre 5 e 6 h semanais, respectivamente) (BELO HORIZONTE, 2015).

Com o tempo, observei que ambos os horários não continham informações sobre algumas atividades que eram realizadas com as crianças, já que, tanto pela manhã quanto à tarde havia, por exemplo, momentos de alimentação, ida aos banheiros, beber água. Procurei estar atenta ao que me levou à escola e, assim, de antemão o que me saltou aos olhos foram os contrastes entre os turnos no que tange ao trato com a dimensão do cuidado.

Pouco mais de um mês após o início do horário do PEI, a coordenadora Drica realizou uma reunião com a equipe de monitores para estabelecer combinados para “melhorar a organização dos horários da Integrada”. Discutiu-se a organização das mochilas, o almoço, a ida para a sala de vídeo, os deslocamentos para a casa, o auxílio nas filas, o local de suporte de cada monitor em momentos coletivos; enfim, questões que não apareciam até então no “horário”, mas que demandavam do grupo um significativo tempo, esforço e atenção, especialmente durante o período do almoço e na saída das crianças em torno de 16h. Enfim, situações que revelavam práticas do cuidado.

As observações iniciais (entre fevereiro e abril/2017) me provocaram a pensar como a organização dos turnos parecia delegar ao turno da tarde a tarefa de cuidar das crianças, o que pode ser paradoxal quando se tem a criança em tempo integral na escola. Em outras palavras, ao focar em formas “mais explícitas” do cuidado, como as que consegui captar desde o momento inicial no campo, o cuidar foi tarefa revelada pela ação dos monitores e da coordenadora do PEI, nos tempos e lugares que ocupavam à tarde.

Ainda que possa parecer paradoxal, é absolutamente compreensível tendo em vista que as lógicas da cultura escolar do Ensino Fundamental na Educação Básica já estavam legitimadas, anteriormente ao PEI; quanto à organização disciplinar, os processos avaliativos, os tempos parciais, enfim, todas as dinâmicas de funcionamento da escola.

De acordo com Tronto (2007), o “cuidado necessário” é aquele em que a pessoa não pode obter por si própria e, necessariamente, precisa de outra pessoa. A autora ainda salienta que neste tipo de cuidado são mais poderosos os que cuidam, diferenciando-o do “serviço pessoal” – forma de cuidado que alguém pode fornecer a si mesmo, mas escolhe não fazer, o que coloca o poder, neste caso em quem recebe o cuidado. Dumont-Pena (2015, p. 79) acrescenta que, em se tratando do cuidado

necessário, “a questão não é sobre perícia, mas sobre a capacidade que se tem de satisfazer as necessidades específicas de alguém”.

Assim, percebia na equipe da tarde, desde os primeiros momentos de interação com as crianças, uma relação mediada pelo poder dos “cuidados necessários”. Cabe a ressalva que, como observado anteriormente, adultos e crianças, em ambos os turnos, ainda passavam por processos de se conhecerem, trocarem mutuamente impressões e estabelecerem vínculos.

Além disso, o fato das tarefas do cuidado não aparecerem em quadros, agendas, cadernos ou murais informativos da escola, me sinalizava quais práticas se constituiriam nas beiradas, às margens do currículo prescrito e formal.

Os horários de português, matemática, informática, *taekwondo* etc., estavam garantidos ao longo do dia na medida em que temporalmente reservados. Por outro lado, ao observar práticas fora dos reconhecidos “horários” (incluindo-se as práticas de cuidado), ou nos interstícios do dia, o conceito de “currículo oculto” nos fornece suporte para a discussão. Nesse sentido, Sacristán (1998) esclarece que

ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando idéias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real. (SACRISTÁN, 1998, p. 131-132).

Corroborando, Silva (2016) acrescenta que

para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência e o individualismo. (SILVA, 2016, p. 78-79).

Assim, as práticas de cuidado, uma vez sendo observadas, visibilizadas, como eu pretendo discutir na presente tese, ajudam a destacar a importância de contextos ou ambientes escolares mais democráticos, menos individualistas e mais desejáveis, portanto. Ainda nas palavras de Sacristán (1998),

o currículo que na realidade incide nos alunos/as depende, em grande parte, das condições do ambiente que se vive nos meios escolares, dos estímulos sutis que têm sua origem aí. Intervir no currículo real implica modificar esse ambiente em suas dimensões fundamentais: físicas, organizativas e pedagógicas. (Sacristán, 1998, p. 134).

Sob outro viés, o fato das práticas do cuidado ter sido pauta de uma reunião para discussão, explicitação e organização dos adultos no período da tarde (PEI) e não pela manhã (Ensino Fundamental), marca, conforme Tronto (2007) ressaltou, determinadas posições políticas, quais sejam: (1) uma intencionalidade pedagógica específica e valorativa de tais práticas neste turno do dia, o que corrobora minhas impressões iniciais do ano, baseadas nos horários; (2) a responsabilidade pelo cuidar, neste caso, distribuída entre os monitores do PEI, relacionada a uma dada concepção do Programa legitimada por este grupo de educadores.

Nessa ocasião, a coordenadora Drica preparou uma lauda para discussão coletiva, onde constavam as tarefas do cuidado com as quais cada monitor se envolveria a partir de então. Para as monitoras Zulmira e Sabrina, com as quais as crianças de seis anos mais se relacionavam, constava o seguinte:

Zulmira – almoço às 11:00/ orienta no para casa às 12:00/ assume a turma de 6 anos às 12:50/ chegar na cantina com 6 anos às 15:40.

Sabrina – recebe a turma de 6 anos 11:20 e leva-os para o almoço/ 11:45 encaminha a turma de 6 anos para o video/ 12:00 sai com a turma para a casa ou encaixa nas atividades do dia/ 15:40 auxilia na saída no corredor de cima dois outros monitores. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/01/2017).

Receber, assumir, levar, encaminhar, auxiliar, orientar são verbos que designam claramente atitudes de cuidado a serem desenvolvidas nas práticas cotidianas. Mesmo que não tenha havido referência sobre como cada um dos monitores e monitoras o fizeram, em conjunto, os registros favorecem a discussão de uma dimensão pouco explorada nas pesquisas: a aprendizagem do cuidado (DUMONT-PENA; SILVA, 2018).

Refiro-me a uma aprendizagem do cuidado diferente daquela que ocorre tacitamente, a qual envolve a construção de saberes baseados nas histórias da vida pessoal dos monitores, ou mesmo aquela que a convivência possibilita ao compartilharem saberes entre si, entre um monitor que sabe fazer com o outro, que não domina (DUMONT-PENA, 2012).

A dimensão social do saber de cuidados quando relacionado à doença, ao “cuidado necessário”, sobretudo em um contexto de falta de assistência, é evidentemente importante na consolidação das trocas. Assim, (...) num âmbito mais particular, microssocial – especialmente quando não se pode “comprar” o cuidado ou mesmo tê-lo garantido pelo Estado –, as práticas de cuidado constituem poder diante do outro. (DUMONT-PENA, 2012, p. 86).

A aprendizagem do cuidado por parte dos adultos, uma vez sendo compartilhada na escola, pode ser uma forma de questionar a ideia de que se trata de algo como um não-conhecimento; aquilo que se distancia do valorizado e do reconhecido socialmente. Essa aprendizagem também vai de encontro às análises de base mais feminista, que frequentemente se referem ao cuidar como um saber compreendido como nato, feminino e transmitido informalmente de geração para geração (HIRATA; GUIMARÃES, 2012)⁸⁸.

Assim, a lógica dos horários sinalizou-me uma diferenciação entre os turnos de práticas educativas baseadas no cuidado, uma vez recém-chegada à EMTF como pesquisadora, na companhia das crianças de seis anos, também novatas na escola.

Não se está, com isso, desqualificando as práticas do cuidado que ocorriam no turno da manhã, ou mesmo sinalizando que elas não existissem. É que a diversidade de experiências que as crianças tinham à tarde proporcionava outro “currículo real” (MOREIRA, 2012; SILVA, 2013; CARVALHO, 2013; RAMALHO, 2014; CARVALHO, 2015), evidenciando, com isso, as demandas diferenciadas do cuidar. Esclareço também que em ambos os turnos, as crianças sentiram-se cuidadas por todos os adultos ao longo do ano⁸⁹.

Na mesma direção, poder-se-ia concluir que os adultos não estabeleciam combinados ou dialogavam entre si na EMTF. Pelo contrário. Havia esforços de todos e uma clara intenção, notadamente da direção da escola, em prol da integração entre os turnos. Presenciei diálogos e reuniões entre as coordenações de ambos os horários e participei de momentos os quais os monitores do PEI e os professores partilhavam espaços da escola, organizavam em conjunto atividades para as crianças ou mesmo consultavam entre si sobre assuntos diversos.

Sob esta perspectiva, são os adultos que passam pelas crianças ao longo do dia, nos diversos papéis que exercem, desde os porteiros, as cantineiras, até as monitoras, professoras e coordenadoras. Tais funções profissionais são exercidas em horários que delimitam turnos de trabalho na escola. Havendo educadores diferenciados entre os turnos, por si só tal fato já poderia me sinalizar relações de cuidado diferenciadas, uma vez que os sujeitos adultos são outros a participarem de

⁸⁸ Conforme minha análise, a afirmação de que “quem nunca foi cuidado não vai conseguir cuidar, de si e dos outros” tem forte influência de tal crença como construto socialmente aceito.

⁸⁹ No Capítulo seguinte, transcrevo trechos das entrevistas realizadas com as crianças, nas quais elas afirmam que foram cuidadas e citam em sequência os vários educadores que cuidaram delas.

tais relações. Dessa maneira, foram as crianças que viveram *ipsis litteris* a jornada diária de nove horas na escola.

Cabe, ainda, ressaltar que o PEI, no processo histórico de implantação em Belo Horizonte, foi agregado ao já estabelecido formato de organização das escolas municipais associado ao Ensino Fundamental da RME-BH. Na maioria delas, o início das atividades do PEI não coincidiu com o início do Ensino Fundamental, sendo implantadas como uma extensão da jornada, sem a modificação da estrutura organizacional anterior, já existente. Tal fato pode ter dificultado processos de construção coletiva, colaborativa e integradora em cada escola, ainda que a direção e a coordenação do PEI exercessem esse papel de integração com grandes desafios e tensões⁹⁰ (COELHO, 2011; CLEMENTINO, 2013; BELO HORIZONTE, 2015; BRAGA, 2015).

Conquanto que muitas unidades deem conta desse diálogo de diferentes maneiras, como é o caso da EMTF, institucionalmente o PEI e o Ensino Fundamental ainda parecem apresentar desafios para efetivar a integração curricular (COELHO, 2011; LECLERC; MOLL, 2012; BRAGA, 2015).

Além disso, 2017 foi o ano da chegada do modelo de reforço escolar no contraturno das escolas da RME-BH, com o início da implantação do PNME. Dois programas passam a funcionar simultaneamente, com concepções distintas e divergentes (MENDONÇA, 2017). Tal fato gerou instabilidade e pode ter fragilizado institucionalmente o PEI em suas diferentes realidades na cidade, à custa da valorização de um tempo a mais para as disciplinas escolares.

A questão de fundo me parece ser a inexistência de um currículo *da* Educação Integral em nosso país, o qual poderia se basear na centralidade do estudante como sujeito integral, com maior possibilidade de valorização das dimensões subjetivas, dentre elas o cuidado no Ensino Fundamental. As intencionalidades e suas correspondentes práticas, com isso, iriam ao encontro de uma escola mais diversa, democrática e humanizadora (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

⁹⁰ Em resposta esses históricos desafios e tensões do processo de integração nas escolas municipais, a PBH criou em 2018 a função pública de “Coordenador Pedagógico Geral” de cada escola municipal, tendo como “competência coordenar a gestão dos processos de ensino aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município” (BELO HORIZONTE, Lei n. 11 132, de 18/09/2018).

Dessa maneira, evidencia-se aqui que tal contraste entre os turnos pode marcar as experiências educativas das crianças, desde o momento de chegada na instituição. Enquanto sujeitos que permanecem durante um dia inteiro na escola, as crianças são as que mais rapidamente captam como os adultos as orientam, quem são eles, em quais espaços, tempos e formas.

Observei, desde o início do ano, as crianças desejosas pela chegada do horário da Integrada (tarde), pois era hora de tirar os tênis e os sapatos, colocar os chinelos no pé (como prática orientada para evitar o chulé e as crianças se sentirem mais confortáveis), brincar intensamente (inclusive com os chinelos), estar com amigos e monitoras e ocupar diversos espaços na escola.

Com isso, os acontecimentos do horário da manhã e os da tarde forneciam claras evidências para que as crianças criassem representações de um horário cansativo (manhã) e o outro legal (tarde), fragilizando processos de integração das práticas educativas pela própria construção a elas associadas.

O Quadro 3 foi elaborado como forma de resumir as práticas e dar maior visibilidade ao que trago desse contraste entre os turnos; fato que não se trata de uma evidência inédita. Pesquisas anteriores vêm demonstrando essa característica em outras experiências de Educação Integral, que operam com modelos semelhantes ao PEI (BRASIL, 2010a; 2010b; MOLL *et al.*, 2012; MOREIRA, 2012; RESENDE, 2012; SILVA, 2013).

Diante dos horários da EMTF e na medida em que conhecia as atividades e as formas de organização da rotina, a continuidade do período de observações me provocou novas perguntas.

Quadro 3 – Os turnos da manhã e da tarde na EMTF

	MANHÃ	TARDE
Atividades	Aulas de português, matemática, ciências, geo-história, educação física, artes	Oficinas das áreas temáticas, alternadas com atividades diversificadas (projetos de curta duração). Fazia parte da rotina a realização de passeios para a pracinha, momentos festivos, banhos de mangueira, lanches especiais e sessões de filmes de desenhos animados. Os passeios a clubes e parques ocorreram em cinco oportunidades ⁹¹ .
Horários	Módulos de 50 minutos, com horários fixos e cronometrados.	Módulos de 50 minutos, com horários flexíveis.
Espaços	Salas de aula Biblioteca (uma vez por semana) Quadra (uma vez por semana) Cantina e pátio (no recreio)	Cantina (almoço, lanche e janta) Sala de vídeo Sala Multiuso com espelhos Pátios Parquinho Sala de informática Corredores da escola Tia Vitória Rua Casa do PEI (quartos e pátio) Academia de <i>taekwondo</i> Pracinha do bairro
Formas de organização nos espaços	Dentro das salas de aula, as carteiras eram dispostas em duplas, sendo dispostas em fila no sentido do quadro da sala. A postura adequada (coluna ereta) dos corpos das crianças ao se sentarem nas cadeiras era um foco de atenção das professoras. Em todos os deslocamentos dentro da escola, filas indianas eram formadas (descer para a sala, subir para a cantina, chegar e ir embora da escola, ir para o recreio, ir e voltar da quadra, ir e voltar da biblioteca).	Quando chegavam a qualquer espaço, a organização era feita em rodas, realizadas no chão. As crianças se deitavam, deslizavam sob o chão e, em seguida, se assentavam, geralmente na posição “de perninha de índio”. Ao se deslocarem, as filas eram solicitadas pelos adultos, mas logo eram desfeitas pelas crianças.
Materiais	De posse dos pertences de suas mochilas, as crianças usavam seus próprios materiais, a maioria fornecidos pela própria escola. Havia reposição ou empréstimo pela professora, caso a criança os tivesse perdido/esquecido. O cuidado e a conservação, além do adequado manuseio, eram temas rotineiros nas orientações das professoras em sala de aula.	Antes mesmo de almoçarem, as crianças guardavam as suas mochilas em uma sala, junto aos sapatos ou tênis, trocando-os pelos chinelos. Elas só teriam acesso aos seus materiais na saída. Durante a tarde, havendo necessidade dos materiais escolares, a monitora orientava o uso compartilhado, recolhendo-os ao final da atividade.

Fonte: Elaboração própria a partir do Diário de Campo (2017).

⁹¹ Chamadas de “Aulas Passeio” no escopo do PEI (BELO HORIZONTE, 2015), as crianças de seis anos foram para o “Clube Pousada do Rei”, “Parque Guanabara (duas vezes)”, “Parque das Mangabeiras” e “Clube Vila Olímpica”. Considero pertinente a comparação entre a frequência dos passeios para os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental e a rotina de passeios da Educação Infantil, no contexto da mesma Rede Municipal de Educação, considerando o mesmo ano letivo de 2017. A tese do colega Túlio Campos (“Exploração dos espaços da cidade pelas crianças na Educação Infantil: experiências de uso e apropriação do mundo urbano”) pode auxiliar nesta compreensão, pois realizamos os campos de pesquisa no mesmo período e partilhamos, com isso, as experiências de pesquisa.

A ampliação da jornada escolar estaria evidenciando um modelo educativo baseado na centralidade da criança ou na centralidade dos conteúdos? Quais influências as práticas curriculares da manhã teriam nas práticas curriculares da tarde e vice-versa? Se por um lado, a indissociabilidade do cuidar-educar é uma discussão presente em nosso país na Educação Infantil, o que impede do cuidar ser explicitado nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral?

Talvez os registros deste trabalho não deem conta de responder a todas as perguntas, mas percebi que a dimensão temporal na escola se tornou imprescindível para fornecer elementos a esse debate.

Interessante perceber que os horários facilitaram a organização escolar, mas acabaram por não serem suficientes para tantas atividades e tarefas. Inicialmente como um facilitador, a delimitação dos tempos passou a determinar (leia-se delimitar) as experiências e a convivência entre adultos e crianças. O tempo se tornou um direcionador da vida na escola, ainda que, nas interações cotidianas, este organizador fosse fragilizado.

Não deu tempo, Aline.

Turma do 1º ano, já deu tempo de almoçar?

Aline, quantas horas? [eu respondia olhando para meu relógio] ... isso tudo já? Nossa, 1º ano, fila aqui que tá na hora de subir para a casa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Esses foram registros corriqueiros no diário de campo. Na companhia dos adultos e das crianças do 1º ano da EMTF, dia após dia, a pressa e a correria passaram a atravessar a escola, em ambos os turnos. Antes mesmo do meio do ano letivo na EMTF, uma escola de tempo integral, faltava exatamente aquilo que a escola tem a mais: o tempo.

Durante as refeições, notadamente no almoço pela quantidade maior de comida servida – mas também na merenda da manhã e no jantar da tarde – me impressionava a pressa com que a maioria das crianças se alimentava. Mesmo sendo a primeira turma a entrar na cantina, as crianças do 1º ano matavam a fome e rapidamente ansiavam pelos espaços externos da escola e suas possibilidades de brincar. Já eu me questionava se o almoço era em si uma atividade escolar, ainda que ocorresse em um ambiente como a cantina da escola.

Registrei almoços com cinco minutos de duração, por exemplo, como se a cantina fosse um lugar de passagem das crianças. Isto não ocorria com todas elas. Evidentemente, havia crianças que, após se servirem, assentavam-se nos bancos, repetiam o prato, conversavam com os colegas e em seguida, terminavam suas refeições. Entretanto, para as crianças da pressa, a quantidade servida já era muito pouca, elas se escoravam nos bancos, colocavam os pratos nas mesas, davam duas colheradas e terminavam a refeição em pé, caminhando em direção ao portão de saída, desejosas pelo pátio ou pela próxima atividade. Quando eu as percebia, pegava-me refletindo sobre questões tais como a saciedade, o sentido nutricional do alimento, a reposição de energia para o corpo infantil, mas também pensava no repertório cultural que trazemos associado ao alimento, bem como nas ricas interações sociais que as demais crianças estavam tendo no ato da refeição com os colegas.

Assim, o aumento do tempo foi associado com um aumento quase que exponencial (e não proporcional) no número de tarefas a se cumprir. No diário de campo, houve dias em que registrei 11 atividades no período da tarde, entre o momento em que as crianças saíam da sala de aula pela manhã até a hora de ir embora, às 16h.

De uma maneira frenética, a dinâmica acelerada do PEI trouxe demandas peculiares para o educar e o cuidar. O fato das crianças estarem em diversos espaços, com frequentes deslocamentos (inclusive na rua), realizando uma variedade de atividades, dentro e fora da escola, evidenciou, sem dúvida, situações nas quais os monitores cuidaram mais que os profissionais que estiveram com as crianças no período da manhã.

Nesse sentido, a relação entre as crianças e os monitores da escola tornou-se influenciada pela maior “presença” do cuidado. Quando se usou mais tempo para cuidar, isto incidiu prontamente na consolidação dos vínculos e do sentimento mútuo de confiança, concordando com os achados de Geber (2015).

De fato, o desafio de articular os tempos da escola e de organizá-los são objetos de intensos debates na Educação, principalmente, quando se pauta a ampliação da jornada escolar nas políticas públicas (ARAÚJO *et al.*, 2015; ARAÚJO, 2017; LECLERC; MOLL, 2012).

As experiências de Educação Integral no Brasil – especialmente, a partir do Programa Mais Educação, do qual o PEI em Belo Horizonte foi uma das inspirações

– trouxeram temporalidades e espacialidades diferenciadas para o contexto escolar, diversificando práticas educativas e inserindo novas aprendizagens (MENEZES; LEITE, 2012).

Essa forma escolar não é característica exclusiva da EMTF, nem tão pouco das instituições públicas de ensino. Faz parte de um modelo de institucionalização da vida contemporânea, desde os cuidados com a infância e, conseqüentemente, dos processos educativos por meio da escola (BARBOSA, 2000; MOLL *et al.*, 2004; BURKE, 2010; CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, relacionam-se a processos sociais mais amplos, pois a dimensão do tempo tem conexão direta com o modo institucionalizado de se organizar a vida e institucionalizar a infância, ainda que as crianças não estejam somente submetidas passivamente a esse tempo (BARBOSA, 2000; CARVALHO, 2015; MOLL *et al.*, 2004).

O tempo dos calendários ilustra com simplicidade essa pertença do indivíduo a um universo onde existe uma profusão de outros seres humanos, ou seja, uma realidade social, e múltiplos processos físicos, ou seja um mundo natural. Com a ajuda de um calendário, cada um pode determinar com precisão o ponto em que ele mesmo veio se inserir no fluxo dos processos sociais e físicos. (ELIAS, 1998, p. 26)

Em se tratando de analisar o caso de uma escola de tempo integral, cabe considerar que a ampliação desta jornada escolar implica em uma profusão de sujeitos e processos sociais, cada qual com seu tempo. Torales (2012, p. 134) nos chama a atenção para “o sentido que essa presencialidade [da permanência prolongada] adquire para os envolvidos nesse processo”.

Em estudo sobre a produção acadêmica nesta temática, Junckes e Carvalho (2017) evidenciaram a forma como a organização escolar se constitui pautada especialmente na questão das idades e do uso do tempo. Entretanto, conforme as autoras, esta forma é concebida a partir do olhar do adulto, referente às necessidades político sociais da atualidade e as peculiaridades formativas da criança. Com isso, as autoras pontuam a necessidade de visibilizarmos como se desenvolve o tempo sob o ponto de vista da criança, a partir de estudos que demonstrem seu modo de ser e viver, de expressar o que sente, pensa, sabe e produz.

O cerne da questão para o escopo desta tese é o modo como se dá o *continuum* do tempo da escola na conexão com o *continuum* do tempo da vida das crianças, no tempo geracional infância. As discussões do cuidar-educar advindas da Educação

Infantil nos apontam a presença das práticas de cuidado na escola, tanto no cuidado de si, quanto do outro, demandando, portanto, tempo para sua execução (MONTENEGRO, 2001, 2005; TIRIBA, 2005; SILVA, 2014; DUMONT-PENA, 2015; BITTENCOURT; SILVA, 2017; REDONDO; ANTELO, 2017).

Entretanto, o cuidado não é considerado uma questão do Ensino Fundamental, ainda que os registros tenham apontado que as crianças continuam apresentando demandas por serem cuidadas, não apenas no primeiro ano deste segmento, mas ao longo de suas vidas escolares.

Essa discussão vem ganhando força com o crescente interesse dos pesquisadores pelos processos pedagógicos que envolvem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As ideias de rupturas, descontinuidades, desarticulação, desconexão, antecipação e dicotomias têm sido demonstradas como realidade nos diversos contextos pesquisados.

As práticas escolares diferenciadas entre os dois segmentos, tão temporalmente próximos na vida das crianças, acabam por explicitar certa desconexão com a infância como tempo geracional e produção cultural e, neste sentido, o próprio significado construído pelas crianças do que é uma escola (SANTOS; VIEIRA, 2006; KRAMER *et al.*, 2011; NEVES *et al.*, 2011; SILVEIRA; COUTINHO, 2015).

Entretanto, conforme nos lembra Barbosa (2004), essa separação entre os dois níveis não é algo presente apenas no sistema educacional brasileiro. É preciso avançar nas possibilidades de conexão, integração e permanências.

Várias características da escola de educação infantil poderiam ser pensadas para contribuir para a construção de uma escola sem abismos entre os seis e sete anos. Já falamos da concepção de temporalidade ampliada – para crianças e educadores –, podemos ainda citar a multiidade, ou a idéia de não dividir os grupos por faixa etária; a ênfase no lúdico e corporal, o não separar a cabeça do corpo; a prioridade no fazer concretamente e não no copiar; a não-fragmentação em disciplinas, mas o trabalho interdisciplinar; a consideração da importância das artes – plásticas, musicais, cênicas e outras – ; as aulas multimídia; o envolvimento com o entorno: a cidade e a natureza, entre outros. (BARBOSA, 2004, p. 71).

Diante disso, trouxe para a discussão algumas práticas de cuidado que envolveram as crianças, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental da EMTF. Analiso na sequência o que se poderia chamar de práticas de cuidado com o corpo, elementares à sustentação do seu bem-estar, que se relacionaram muitas vezes às necessidades fisiológicas. Ao mesmo tempo, outras práticas se fazem

presentes, expressando, no conjunto, a demanda pelo outro na construção das relações na escola.

Além disso, o fato das práticas não se mostrarem estanques – sendo revisitadas e (re) construídas continuamente pelos adultos, ainda que na relação de autoridade que exercem perante as crianças – tensiona as idéias de naturalização e invisibilidade que incorrem sobre o cuidado como fenômeno social. Enquanto formativo, o cuidado humaniza, compondo uma condição nada simples: a condição humana (GILLIGAN, 1982; CAMPBELL, 1990; TRONTO, 1993; BOFF, 1999; ARENDT, 2007).

4.2 No vai-e-vem da Escola de Tempo Integral: os cuidados necessários

4.2.1 Os banheiros e a água

Pela manhã, o acesso aos banheiros e ao bebedouro se dava individualmente, mediante pedido das crianças diretamente às professoras. Na maior parte das vezes, elas autorizavam, mas se mantinham atentas ao tempo em que a criança permanecia fora de sala. Como o banheiro e o bebedouro usados se localizavam no mesmo corredor da sala de aula, as professoras tinham a noção do tempo suficiente para ir e voltar. As crianças também, por sua vez, não deixavam de dar aquela escapulida da sala pelo acesso à água e ao banheiro.

Já durante o recreio, as crianças faziam uso do bebedouro e do banheiro localizados no pátio coberto (FIGURA 9). Até maio de 2017, assim que o recreio terminava, as professoras buscavam suas turmas na quadra e deixavam as crianças beberem água e irem ao banheiro no caminho das salas de aula. Entretanto, isso causava “aglomeração de várias turmas no mesmo local, além de retardar o retorno do intervalo às atividades de sala, conforme orientação da coordenadora Cláudia”. Com isso, no início de junho, as crianças deveriam usar o tempo do recreio para beberem água e irem ao banheiro, sendo que esse se manteria fechado assim que findasse o intervalo.

No período da tarde, as crianças eram estimuladas por Zulmira, Sabrina e Lúcia a irem ao banheiro e a beberem água em diversos momentos: após o almoço, antes de iniciarem as atividades, na chegada a casa, no meio da tarde e antes da janta. Tal prática era orientada coletivamente e acompanhada, podendo a criança sentir a

necessidade ou não. Assim, excepcionalmente uma criança solicitava individualmente a fazer uso dos banheiros ou beber água.

Figura 9 – Estrutura do bebedouro e dos banheiros



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (Instantâneo do vídeo de 29/08/2017). Na parte superior, bebedouro e banheiros feminino (esquerda) e masculino (direita) no pátio coberto. Na parte inferior, banheiro *unissex* da turma de 6 anos na casa (esquerda) e crianças bebendo água na casa do Pei (direita).

Destaco também a estrutura física diferenciada de acesso à água entre a escola e a casa. Na escola, as crianças se curvavam para beber água no bebedouro, mesmo com um degrau construído para que as mais novas alcançassem a torneira. Elas precisavam juntar as mãos para acolher o volume de água que saía das torneiras. Na casa, havia copos plásticos e as crianças, efetivamente, conseguiam se servir de água, informando o uso de artefatos que nos remetiam ao contexto doméstico.

Quanto aos banheiros, estando na escola, o uso dos banheiros era compartilhado com todos os estudantes, de diferentes idades. O papel higiênico era entregue pelas faxineiras, que permaneciam próximas aos banheiros, aguardando pelo pedido de papel das crianças.

Frequentemente, eu optava por não usar esse banheiro, dado o cheiro forte de urina, por estar molhado e não ter portas em alguns vasos, o que me causava constrangimento, já que sempre eu estava na companhia das crianças

Na casa havia um banheiro específico para as crianças entre 6 e 7 anos, com porta, vaso sanitário e pia adaptados à altura das mais novas, toalha para se enxugar as mãos e papel higiênico ao lado do vaso, possibilitando maior autonomia no cuidado com o corpo e sinalizando uma maior valorização do corpo e seus cuidados.

Em conjunto, a construção de tais práticas nos instiga a refletir sobre as formas pelas quais a sede, a micção e a defecação são tratadas na escola.

Estes processos [da criança lidar com suas excreções], então, não são puramente fisiológicos, mas acontecimentos culturais na medida em que a sua ocorrência passa a depender de situações exteriores ao organismo e não apenas de necessidades funcionais intra-orgânicas. São processos por meio dos quais o educador incute toda uma visão do mundo e todo um complexo de símbolos. (RODRIGUES, 2006. p. 100).

A discussão de Rodrigues nos remete novamente aos rituais na escola. Na ritualização de se beber água e ir ao banheiro, assim como nas demais práticas descritas, “os rituais servem a funções normativas, governadas pelos imperativos categóricos ou “deves”, que estão enraizados nas estruturas psíquicas dos atores sociais através do processo de contínua socialização” (McLAREN, 1991, p. 75).

Fatores objetivos como a frequência de acesso aos banheiros e ao bebedouro, a estrutura física e o estado de limpeza se somam ao uso ora compartilhado, ora individual dos espaços reservados a tais funções. Ainda se torna mais complexa a análise quando diversificadas orientações dos adultos são construídas para este fim.

Coutinho (2002), no diálogo com McLaren, afirma que a ritualização das diversas situações que compõem o cotidiano educativo revela tanto a busca pelo funcionamento harmônico da instituição como um todo, chamada pelo autor de *estrutura superficial*, como o condicionamento das posturas das crianças aos padrões de conduta aceitos socialmente, a sua *gramática profunda*. No Capítulo seguinte, veremos que essa ritualização não se dá de maneira simples ou direta. Há rupturas e processos de negociação em jogo, quando as crianças adquirem sua autoria maior.

No período da tarde, deu-se uma significativa atenção para fazer xixi, cocô e beber água, reveladas também pelo suporte material a tais práticas (o papel higiênico ficava dentro das mochilas das monitoras, por exemplo). Além disso, o fato de serem estimuladas a ocorrer em diversos momentos deste período, de maneira coletiva,

reforça a legitimidade do cuidar pela repetição e os processos relacionais intrinsecamente associados ao fenômeno.

4.2.2 A alimentação

A relação entre a infância e a alimentação tem sido mais recentemente explorada na produção acadêmica contemporânea. Revistas de alcance internacional, além de periódicos nacionais, têm dedicado espaço a essa discussão, o que traz visibilidade ao cuidado em diferentes contextos (BEZERRA, 2009; SANTOS, 2012; BARBOSA *et al.*, 2013; SOUZA; CADETE, 2017; RAMOS; ALMEIDA; GIORDANI, 2019)⁹².

Como panorama da alimentação na EMTF, no período de 7h às 11h20min um lanche era realizado na cantina logo antes do recreio (por volta de 8h50min), com a presença de uma das professoras. De 11h30min às 16h, havia três refeições: o almoço (11h30min), o lanche das 14h (sendo esta ocorrência mais variável) e a janta (às 15h40min). Somadas as durações de todas as refeições, em média uma hora do dia era dispensada para a alimentação, o que representava em torno de 10 a 11% do tempo que as crianças permaneciam na escola.

Outro momento foi a passagem na Tia Vitória, que ocorria entre o almoço e o lanche das 14h, e, apesar de não se constituir uma refeição, as guloseimas vendidas por ela faziam parte da alimentação das crianças.

A alimentação possuía, na verdade, uma centralidade na escola, que, a meu ver, nenhuma outra prática de cuidado apresentava. Posso dizer que as refeições, com seus horários fixos e suas peculiaridades, ancoravam o cotidiano das crianças em seus dias de nove horas na escola. A organização das atividades se dava até que chegasse a hora das refeições. Tudo era interrompido em nome do intervalo da merenda (manhã), do almoço, do lanche e da janta (à tarde).

Nesse sentido, as refeições realizadas conformavam diversos contextos de alimentação na EMTF. Para além de um sentido de saciedade da fome, as refeições se revelaram como terreno de ressignificações, sentidos e lugares, de adultos e de crianças.

⁹² Destaco o número temático da revista interdisciplinar *Children & Society: Children's and Young people's food practices in contexts of poverty and inequality*, v. 32, n.03, May 2018, organizado por Wendy Wills and Rebecca O'Connell, publicado em nome da *National Children's Bureau* (NCB).

Tais práticas, consideradas por Mauss (2003, p. 399) como uma das “técnicas corporais”, ajuda a pensar todos os elementos (histórico-cultural-contextual) acumulados pela humanidade e constitutivos do ato de se alimentar. Conforme o autor, as técnicas corporais são maneiras pelas quais as pessoas, em diferentes sociedades, sabem servir-se do seu corpo. “Em cada uma das técnicas está presente uma confluência de forças sociais, em relação às quais a base física do corpo não é senão a matéria sobre a qual tais forças se aplicam” (RODRIGUES, 2006, p. 90).

Já nos primeiros dias do campo, assim que percebi a centralidade das refeições (ou mesmo certo rigor em realizá-las), passei a me alimentar com as crianças de seis anos, buscando, através das observações, construir um olhar etnográfico sobre o comer na escola. Eu permanecia ao final da fila da turma, aguardando minha vez de servir. Com isso, conseguia observar algumas crianças se servindo, outras já terminando a refeição (as crianças da pressa) e outras me esperando para começar.

O cardápio de todas as refeições, em todas as escolas da RME-BH é determinado e prescrito pela Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN, [201?]), mas são as cantineiras que o preparam. Percebia que elas faziam frequentes ajustes no sentido de adequá-lo ao gosto das crianças, especialmente no sabor e a apresentação da comida. Além disso, como a entrega de alimentos à escola ocorre uma vez por semana, vários são os fatores que podem alterar o cardápio prescrito, tais como o tempo de preparo, o grau de conservação dos alimentos, a disponibilidade dos gêneros, a quantidade de pessoas para se alimentar, a ocorrência de algum passeio ou imprevisto na escola⁹³.

Assim, dentro do que era prescrito pela SMASAN e preparado pelas cantineiras, as crianças podiam escolher o que colocar no prato, com exceção da proteína, que era servida por uma das cantineiras para determinar o tamanho da porção. Além disso, nos momentos de repetição nem sempre havia a disponibilidade dos mesmos itens da primeira servida. Apesar disso, sendo as crianças mais novas, elas eram orientadas a passar na frente das mais velhas, inclusive para repetir.

As crianças gostavam de se alimentar, com raríssimas exceções. O almoço foi a refeição na qual havia adesão maior, talvez pela maior fome, já que pela manhã elas

⁹³ Em um dos dias (27/03/2017), por exemplo, observei banana sendo servida na sobremesa do almoço, no lanche da tarde e o mingau de banana da janta. A fruta estragaria para o dia seguinte em função do calor, e então foi colocada em todas as refeições. Outro exemplo é a realização dos passeios, quando as cantineiras ajustavam a disponibilidade dos itens durante a semana para chegar ao dia e ser possível levar, além de cozinarem apenas para os estudantes que permaneciam na escola.

traziam um pequeno lanche de casa ou comiam muito pouco o ofertado na cantina. O lanche da tarde também era bem aceito, mas no jantar, poucas se alimentavam e a adesão era mais dependente do cardápio do dia.

Passo à descrição mais pormenorizada de cada refeição, como forma de demonstrar especialmente nesta prática um entrecruzamento de fatores do cuidado, quando os sujeitos e os arranjos envolvidos (condições, espaços e normas) determinam a alimentação como “cuidado necessário”.

4.2.2.1 A merenda da manhã

A merenda da cantina em geral era constituída por uma batida de leite (vitamina ou queimadinho) ou suco e biscoitos (de maisena ou de sal) ou um pão, podendo haver frutas também. As crianças recebiam das cantineiras os biscoitos embrulhados em um guardanapo (na quantidade de cinco unidades) e a caneca com o líquido. Já o conteúdo do lanche trazido pelas crianças foi bastante variável, pois até o final de maio não houve restrição quanto a isso, sendo que o refrigerante e os chips e os biscoitos recheados dominavam. A partir de junho, as merendas saudáveis (sucos, iogurtes, biscoitos não recheados) passaram a ser obrigatórias, após uma profissional do posto de saúde comparecer à escola.

Após Maristela organizar a fila no corredor externo da sala de aula, saímos em direção à cantina. Na fila, notei algumas crianças com vasilhas, merendeiras ou saquinhos plásticos trazidos de casa, notadamente as meninas. No caminho, as crianças conversaram sobre os conteúdos de seus lanches. Ao chegar à cantina, Maristela solicitou às crianças para cumprimentarem às cantineiras: “bom dia!”, seguido de “Meninas primeiro!” – se referindo à entrada das meninas em primeiro lugar, antes dos meninos. As crianças olharam o cardápio e decidiam se servir ou não. Em seguida, se assentaram nos bancos para lanchar ou acompanharam a professora, que se posicionou diretamente no portão de saída da cantina. Após ouvir o sinal do recreio, ela subiu para a sala dos professores, enquanto as crianças saíam para o recreio. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2017).

No evento descrito, quando Maristela decide direcionar primeiramente a entrada das meninas na cantina, ela marca uma diferenciação de gênero na construção do lugar de cada um na preparação para se alimentar. Ela não solicita, por exemplo, as meninas ocuparem os primeiros lugares na fila durante o deslocamento até a cantina. Para as crianças, na medida em que o lugar na fila é um lugar de disputa acirrada, ganha relevância quem entra primeiro e quem fica para depois.

Em ambos os sentidos, para Maristela como mulher e para as crianças, quando o assunto é o cuidado, as meninas parecem assumir um lugar privilegiado. Por outro lado, isso pode guardar relação com construção social de ideias como fragilidade feminina e gentileza masculina. Tal fato nos remete também à “voz ética do cuidado”, proposta por Gilligan (1982, p. 24), ao se referir à essência feminina. Conforme a autora, as meninas teriam experiências ao longo de suas vidas que reforçariam o bem universal (comum), diferentemente dos meninos (ética da justiça). A atitude de Maristela na organização da fila demarca, em um simples exemplo, como essa voz vai delineando as experiências sociais e os lugares das meninas.

Além disso, o fato de a merenda da manhã ser o único momento de refeição em que as professoras estavam com as crianças (com duração média entre cinco e sete minutos), mas não se envolviam diretamente, revela que às professoras é delegada a tarefa de ensinar dissociada da tarefa de cuidar, em se tratando da alimentação. Assim, percebia uma clara diferenciação de papéis sociais durante o dia, pois a postura das monitoras, nos horários do PEI, era de certa preocupação, acompanhamento e incentivo, inclusive se servindo da mesma comida que as crianças.

Outra questão que destaco na merenda da manhã (FIGURA 10) é que no decorrer dos meses, percebi as crianças se interessando em fazer o lanche da manhã em outros espaços da escola, principalmente nas mesas da área de convivência e em um gramado ao lado da sala das professoras, quando elas chamavam de piquenique.

Entretanto, somente participavam desses lanches aqueles amigos (as) das donas dos lanches, pois eram elas quem organizavam o momento. No instante em que a normatização adulta era aliviada, neste caso durante o recreio, a autoria e a cultura de pares se evidenciavam espontaneamente na escola (QVORTRUP, 1993; 2010).

Uma clara evidência dessa dimensão era o fato de eu não ser convidada a participar dos piqueniques; talvez porque, como adulta, elas sabiam que eu comeria mais de seus lanches ou mesmo porque não gostariam da companhia de alguém adulto naquele momento de intervalo.

Figura 10 – Hora do lanche



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Crianças merendando de manhã na cantina, 12/09/2017 (esquerda) e Alice compartilhando bolo e suco com Vinicius na mesa do pátio, 30/11/2017 (direita).

4.2.2.2 O almoço

O horário do almoço era de uma movimentação intensa e peculiar do dia: a troca de turnos de professores, estudantes e funcionários; pais, mães e responsáveis buscando os filhos na escola; motoristas das vans escolares buscando as crianças; alguns estudantes indo embora; outros chegando para almoçar; coordenadores e direção acompanhando a saída da manhã; enfim, um breve período de vinte minutos que evidenciava um momento de passagem intenso dos atores da escola, em direção a outros lugares.

As crianças de seis anos subiam a rampa em fila com Maristela e deixavam suas mochilas guardadas no laboratório, descendo, em sequência, ao lavabo para lavar as mãos e almoçar. Uma fila era formada no portão de entrada da cantina, organizada geralmente por Sabrina, pois Zulmira havia iniciado seu horário de almoço. Ao entrarem na cantina, desde o início do ano, as crianças foram estimuladas a se servirem à vontade no *buffet self-service*, podendo escolher entre colheres, garfos e facas para manuseio da comida (FIGURA 11). No cardápio, em geral, constavam arroz, feijão, uma porção de carne, um tipo de legume, uma verdura e uma fruta de sobremesa. A fruta era entregue por uma cantineira ou monitora do PEI, assim que elas pegavam os talheres. Em seguida, se dirigiam para as mesas da cantina e geralmente escolhiam se sentar próximo dos amigos.

Figura 11 – Crianças se servindo no almoço



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo 23/02/2017).

Enquanto as crianças almoçavam, havia uma circulação constante dos adultos entre as mesas, principalmente em fevereiro, quando os coordenadores e monitores do PEI exerciam essa função na cantina no processo de adaptação das crianças com a comida, elogiando-as e estimulando-as a comer melhor. Posteriormente, havia uma organização de cada monitor com sua própria turma. Neste caso, Sabrina circulava pelas mesas, enquanto ela mesma se alimentava em pé e com o prato na mão, fazendo observações pontuais junto às crianças.

No decorrer do ano, a demanda de maior atenção por parte dos adultos era quanto à quantidade de comida jogada fora, a chamada “sobra de comida”. A sobra era pesada diariamente, registrada e verificada pela técnica-referência da SMASAN. O aumento na sobra poderia provocar redução na quantidade de comida enviada para a escola, pois a orientação institucional é que se mais comida é jogada fora, o aporte deve, portanto, ser diminuído. Assim, as monitoras e as cantineiras orientavam incessantemente as crianças sobre a importância de servir somente o que fossem comer. Entre meados de março e início de abril, percebi um aprendizado das crianças quanto à quantidade de comida servida.

Ao mesmo tempo em que reduzia a parcela de comida jogada fora (ou na sobra), a repetição era compreendida como possibilidade de almoçarem mais:

Às 11h20 fui almoçar com as crianças. No cardápio havia arroz, feijão, carne de panela desfiada, repolho refogado, couve e melão de sobremesa. Alice se sentou ao meu lado e, minutos depois, foi servir novamente. Voltou de lá, dizendo: “Eu não desisto, Aline.” Eu perguntei: “Do que, Alice?”. Ela respondeu: “De repetir, uai. Mesmo quando fala que não pode, eu fico lá, até conseguir”. Ela esperou um pouco ao meu lado, atenta no buffet e foi de novo. Na volta, perguntei: “Conseguiu, Alice?” Ela: “Aqui ó (apontando no seu prato o arroz e o feijão)”. E comeu com muito gosto. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2017).

Finalizando o almoço, as crianças limpavam seus pratos na lixeira da sobra, onde um adulto permanecia como “vigia da sobra” (FIGURA 12). Caso fosse excessiva a quantidade de comida que ficou no prato (especialmente no início do ano), as monitoras estimulavam a criança a comer um pouco mais, se referindo a informações sobre “você precisa comer para ficar mais forte”, “isso faz bem para os cabelos e pele”, “só mais um pouquinho”, em um processo de convencimento pelo alimento, diminuindo, assim, a quantidade da sobra na lixeira. Em certas ocasiões, a “vigia da sobra” até mesmo tomava algumas colheradas do prato da criança para colocar em sua boca, enquanto conversavam. Percebe-se que a negociação em relação à quantidade de alimento ingerido pelas crianças referia-se não apenas à repetição, mas também à sobra do alimento. Neste processo, a criança buscava negociar e romper com a norma restritiva⁹⁴.

Figura 12 – Crianças próximas à lixeira da sobra



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo 23/02/2017).

⁹⁴ No Capítulo seguinte, discuto melhor os processos de negociação entre as crianças e os adultos.

Em seguida, as crianças deixavam os pratos sobre um container, para que fossem lavados pelas cantineiras. Assim que se formava um pequeno grupo de crianças que já haviam almoçado, Sabrina (ou Lúcia) saía da cantina, acompanhada das crianças, que se dirigiam ao pátio coberto, enquanto as demais terminavam a refeição.

A constituição do almoço das crianças nos ajuda na discussão sobre o sentido da alimentação na escola: seria uma atividade escolar, concebida como mais uma oportunidade para cuidar e educar as crianças? Ou poderia ser considerado um breve momento de intervalo de todos os sujeitos de seus papéis sociais, já que se encontravam saciando a fome? Entendemos que tal momento pode ser compreendido como relaxamento dos papéis institucionais, ainda que estivessem presentes e informassem as interações.

4.2.2.3 Tia Vitória

A barraca da Tia Vitória⁹⁵ era um *point* nas proximidades da escola. Adultos e crianças que passavam pela rua, ainda que não estivessem no horário escolar, paravam para levar alguma coisinha ou bater papo. Diria que Tia Vitória era lugar de todos, ponto comunitário, com voz e vez do Ribeiro de Abreu (FIGURA 13).

Figura 13 – Barraca de chup-chup da Tia Vitória



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo: 14/09/2017 (esquerda) e 30/08/2017 (direita).

⁹⁵ Tia Vitória não autorizou o uso de sua imagem na pesquisa, mas consegui convencê-la a me conceder uma entrevista, na calçada mesmo, junto às suas guloseimas, no dia 22/11/2017. Estes registros foram incorporados ao capítulo VI, e adianto que foi emocionante ouvi-la.

Pouco depois das 13h, chegávamos à vendinha. Enquanto os professores do turno da tarde chegavam, os estudantes adolescentes entravam para a aula e, nós, junto com os monitores saíamos em direção à casa do PEI. O movimento na Tia se intensificava e, assim que passava este horário, em torno de 13h30min, Tia Vitória recolhia sua barraca e ia embora, encerrando suas atividades profissionais do dia com chave de ouro.

Certos dias, somente as crianças que tinham moedas (de R\$ 1 ou R\$0,50 ou R\$ 0,25) compravam; em outros, Zulmira, Drica, Sabrina ou Lúcia faziam isso para a criança que não tinha. Se elas mesmas não tivessem dinheiro, penduravam na conta na Tia. Independente de quem comprava, ninguém ficava sem o chup-chup. O comprador dava metade de seu chup-chup para o colega que estivesse sem.

Às 13h15, Drica assumiu a turma de 6 anos, pois Lúcia (nova monitora da turma) participaria de uma palestra na escola. Saímos da escola e paramos na Tia. Drica comprou chup-chup para todas as crianças que não tinham dinheiro. “Para quem não trouxe, faz uma fila aqui. Hoje não é dia de bala.” Ela comprava o chup-chup e partia-o ao meio, distribuindo cada metade para uma criança. Perguntei à Emy que dia era dia de bala e ela respondeu: “Nas sextas”. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2017).

A compra de todas as guloseimas ficava autorizada às sextas-feiras. Entretanto, ao longo do ano percebi certa flexibilidade nesta norma, já que os próprios adultos também faziam suas compras ali, desejando frequentemente outros itens para além do chup-chup. Afinal, havia de tudo para se comprar na Tia: balas, chup-chup, pirulito, biscoito, chips, bolo gelado, água, refrigerante, suco, geladinho.

Tia Vitória, assim, foi importante colaboradora da tese (também) pelo sentido de equalização que a equipe do PEI demonstrou em proporcionar as guloseimas para todas as crianças. Cabe a ressalva que Drica, no evento acima, fala com as crianças nos termos de “quem não trouxe”, evitando a expressão “quem não tem dinheiro”.

Sabedoras do grande interesse infantil nos itens de Tia Vitória, as educadoras se preocupavam em garantir que todos tivessem acesso às guloseimas. Ao mesmo tempo, elas negociavam com a defesa da alimentação saudável, fixando as sextas como o dia do acesso liberado, sendo o restante da semana contemplado com o chup-chup colorido.

4.2.2.4 O lanche da tarde

Em torno de 14h, um lanche era servido para as crianças. Apesar do interesse das monitoras em ofertar o lanche todos os dias, nem sempre era possível, por conta da disponibilidade dos itens na cantina e da logística para organizá-lo ou carregá-lo.

Carregar o lanche para a casa, subir a ladeira e observar as crianças na rua, ao mesmo tempo, não eram definitivamente tarefas fáceis de serem feitas pelas monitoras. Dependia do que havia de alimento disponível na cantina, se a turma estava acompanhada de mais monitores subindo ao mesmo tempo naquele dia, da quantidade de crianças para comer, enfim, de vários aspectos. Quando eu estava presente, me oferecia para carregar o lanche como forma de ajudar e, assim, carreguei bastante melão. Houve dias também que a coordenadora Drica levava o lanche de carro no horário de 14h a casa, quando ela conseguia sair da escola para esse fim.

Assim, observei Zulmira mais disponível na oferta do lanche em relação à Sabrina. Quando Sabrina se desligou da escola, em julho de 2017, a partir de agosto, Lúcia assumiu a turma. Elas se apoiavam uma na outra em tarefas conjuntas, como esta do lanche das 14h e conseguiam ofertar com mais frequência o lanche para as crianças de seis anos. Servia-se algo que fosse prático para as crianças comerem e que não necessitasse de uma estrutura material: frutas de fácil consumo ou biscoitos com batida ou bolo e suco foram os mais frequentes.

Além disso, o lanche ocorria em lugares mais variados, sempre com as crianças assentadas no chão: pátio coberto ou corredor da cantina (caso permanecêssemos na escola) ou quintal e cômodos, estando na casa do PEI.

Quando permanecíamos na escola à tarde, o lanche era servido no corredor externo à cantina, o que me causava certo estranhamento, pois a cantina estava sempre vazia e limpa neste horário. Minha hipótese é que as crianças não podiam entrar para lanchar em função da limpeza que seria necessária na sequência. Dada a proximidade da merenda para o turno da tarde (às 15h), as cantineiras não teriam tempo para realizar a limpeza, pois estavam no preparo da merenda da tarde (FIGURA 14).

Figura 14 – Lanche da tarde no corredor externo da cantina



Fonte: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo de 16/02/2017)

Quanto às crianças, era raro alguma delas recusar o lanche. Na verdade, quem mais esperava pelo lanche da tarde eram “as crianças da pressa” do almoço, em função de já estarem com fome.

Outro aspecto que se destacou foi o fato deste lanche ser servido apenas para as crianças de seis anos. As crianças maiores, de 7 a 10 anos, não o recebiam. Na realidade, este lanche não consta na prescrição normativa da SMASAN. Trata-se de uma organização interna das cantineiras em disponibilizá-lo, a pedido da coordenadora, para que as crianças menores não ficassem tanto tempo sem comer. E, como elas “eram as primeiras a almoçar, se alimentavam pouco, sendo mais novas e recém-chegadas à escola, a prioridade era delas”.

Após passarmos na água e nos banheiros do pátio coberto, Zulmira nos levou para o corredor externo da cantina por volta de 13h30. As crianças se assentaram no chão e ela voltou lá de dentro da cantina, mostrando uma caneca com uma colher para as crianças e comendo com uma cara ótima: “Hummmm, que delícia, gente! Quem vai querer mousse? Hummm...Quem vai repetir?”, colocando a colher na boca, provando e fazendo caras de delícia. Era um ato teatral para convencer as crianças a aderirem ao mingau gelado de banana. Várias pegaram suas canequinhas e experimentaram o “mousse”. Quando as crianças haviam pegado, ela me diz: “Eles não gostam de mingau, Aline”. Achei sensacional não somente a idéia de o mingau virar mousse, mas o esforço dela em convencer as crianças. Várias canecas ficaram cheias de mingau, no entanto. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2017).

Os registros do lanche foram importantes na explicitação de diversos fatores que envolvem o cuidado: a discussão sobre quem cuida (a oferta diferenciada do lanche entre as turmas de seis anos por causa da monitora e a tentativa de Zulmira como profissional do cuidado em proporcionar um “mousse” para as crianças); dos suportes materiais ao cuidado que, muitas vezes, faltam na escola (a logística para levar e trazer o lanche); do gosto alimentar das crianças, de caráter individual e subjetivo, em desarticulação com a normatização na merenda (o mingau gelado que elas não gostam estava prescrito e tinha que ser ofertado); enfim, o lanche evidenciou elementos que colaboram para a natureza complexa e multifatorial do cuidar, ser cuidado e estar nesta relação de cuidado.

4.2.2.5 A janta da tarde

Dentre todas as refeições do dia, a janta foi a que considerei de menor adesão pelas crianças. Muitas delas apenas entravam na cantina para verificar o que seria servido.

Já outras, se alimentavam bem, inclusive repetindo o que era servido. Havia crianças que tinham conhecimento que esta seria a última refeição de seu dia, pois não haveria nada a ser ofertado ao chegarem a suas casas. João era uma delas, conhecido no grupo de monitores por sua ânsia pelo alimento, por repetir muitas vezes e pelas dores de barriga constantes⁹⁶.

Em geral, a janta ocorria no esquema de prato único, no qual elas recebiam o prato já com a porção servida pelas cantineiras, sem uso do *buffet self-service*. Outro fator que influenciava a adesão era a ocorrência do lanche das 14h. Nos dias em que o lanche não acontecia, o interesse pela janta aumentava (FIGURA 15).

Com exceção do horário e do local, que ocorria sempre às 15h40 na cantina da escola, a janta foi difícil de ser caracterizada como tal, uma janta. O cardápio variava da comida salgada (tal como macarrão, arroz temperado, farofa enriquecida) ao lanche mais adocicado reforçado (vitamina/suco com bolo, biscoitos e mingaus).

⁹⁶ O caso de João será discutido no Capítulo V.

Figura 15 – Crianças recebendo a janta



Fonte: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo de 23/02/2017).

De fato, a proximidade do término do dia de nove horas na escola junto com o cansaço de todos (crianças, monitores, eu mesma) foram questões que influenciaram esta refeição a ter normativas significativamente mais flexíveis. Isto incluiu, por exemplo, a vigilância menos efetiva sob a sobra de comida, bem como a entrada de várias turmas na cantina ao mesmo tempo, não sendo priorizada a turma de seis anos.

4.2.3 A higienização das mãos e a escovação dos dentes

Optei por agrupar estas práticas na mesma subseção, pois em ambas houve a participação da monitora do PSE (Programa Saúde na Escola) Ane, estando ou não acompanhada das demais monitoras do PEI. Dentre as atribuições do PSE, que se associavam diretamente às crianças e às práticas cotidianas, consta o seguinte:

(...) potencializar as ações de **promoção da saúde** para as crianças e os adolescentes, juntamente com outros parceiros do poder público, da sociedade civil e/ou do setor privado, além de universidades e outras instituições, tornando a Escola um espaço promotor de saúde; zelar pelo atendimento de qualidade às crianças e adolescentes participantes do PSE, **assegurando a indissociabilidade do cuidar e educar**; dedicar uma hora diária de suas atividades à **supervisão e orientação das crianças e adolescentes durante os momentos de refeição, horário de almoço**, garantindo assim, que eles possam desenvolver atividades educativas relacionadas aos hábitos de higiene, escovação e educação alimentar. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 42-43, grifo meu).

Observei tanto a higienização das mãos quanto a escovação dos dentes somente no período do PEI, não havendo registros de tais práticas ao longo da manhã, ainda que a merenda acontecesse nesse horário e que Ane estivesse na escola. Ane começou a orientar as crianças com a higienização das mãos a partir de março. A escovação iniciou em maio e, neste caso, foi Zulmira quem ficou responsável pela tarefa com sua turma, após Ane e Drica auxiliá-la adquirir a materialidade necessária (escovas e pastas de dente). Com o início da atuação de Lúcia como monitora da outra turma de seis anos (no lugar de Sabrina), a partir de agosto, todas as crianças passaram, assim, a escovar os dentes.

Antes de entrar na cantina para o almoço, observei as crianças se dirigindo para o lavabo. Foi o primeiro dia que as observei higienizando as mãos (no diário faço um destaque na palavra primeiro). As crianças molhavam as mãos no lavabo e em seguida, Ane apertava duas vezes o recipiente de sabão para que o jato saísse nas mãos das crianças; que já estavam juntas, em posição de recebê-lo. Na seqüência, as crianças voltavam ao lavabo, esfregavam as mãos umas nas outras, brincando com a água que saía forte da torneira. Algumas toalhas de mão já estavam posicionadas na grade em frente ao lavabo para que as crianças secassem as mãos, sob a orientação de Ane. E saíam correndo para a fila do almoço na cantina. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/03/2017).

Fomos para o lavabo, após descermos da sala de vídeo. Alice me chamou assim que eu perguntei para as crianças quando elas começaram a escovar os dentes: “Oh, Aline, quando a gente acaba de escovar os dentes, ai a gente vai lá no parquinho”. Respondi: Ah é, e você gosta de escovar os dentes? Alice respondeu: “Eu gosto, e fica nenhuma cárie. Se tivesse, ai eu taria sem escovar os dentes por oito dias. Eu perguntei: E vocês escovam sempre com a Zulmira? Alice: “Sempre. E ontem aqui começou pelas meninas, e hoje é pelos meninos”. Eu: Como é que é, Alice? Ela começou a me explicar todas as etapas da escovação: “Primeiro vai lavar a mão (esfregando suas mãozinhas uma na outra e me mostrando), depois passa álcool (nova esfregada de mãos), depois coloca a pasta de dente aqui (me mostrando a base do dedão de uma das mãos onde Zulmira coloca a pasta), depois pega a escova de dente e passa na pasta e depois a gente vai escovando os dentes (fazendo o movimento de escovação de uma das mãos junto à boca), aí depois a gente vai enxaguando a boca e vai colocando a escova de dente dentro da bolsinha”. Eu: Entendi tudo, Alice, vamos ver então os meninos escovando os dentes? Um pouco mais tarde perguntei Zulmira quando foi o início da escovação e ela disse que era o quarto dia que as crianças escovavam. Fiquei impressionada com a descrição pormenorizada que Alice já fazia. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/05/2017).

O início mais tardio de cada uma destas práticas, não coincidente com o início do ano letivo, nos remete à discussão sobre a associação das demandas das crianças com o tempo de organização da escola como um todo. Ou seja, desde o início do ano, havia a necessidade de se lavar as mãos antes das refeições e de se escovar os dentes enquanto cuidados necessários (FIGURA 16), porém a escola ainda não se

encontrava pronta para ofertar tais práticas da maneira que desejava. Assim, após a articulação de Zulmira, Ane e Drica e, uma vez feita a organização da materialidade específica, do local, do horário e da turma, deu-se o início de tais práticas. Ou seja, a presença da monitora do PSE ajudou a proporcionar situações de cuidado na escola⁹⁷.

Figura 16 – Cuidados necessários



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Crianças escovando os dentes em 28/09/2017 (esquerda) e Zulmira organizando as bolsinhas individuais das escovas de dente, 09/05/2017 (direita).

O fato de não haver a escovação no período da manhã ou de Sabrina não se envolver com a tarefa pela tarde, mesmo no PEI, nos traz a discussão de que o cuidar na escola desenvolve-se em função da disponibilidade e interesse dos profissionais, estando submetido a subjetividade de cada educador. Assim, a legitimidade do cuidado ainda não é uma realidade institucionalizada, em se tratando de uma escola do Ensino Fundamental, ao se pensar o tratamento da questão com as crianças de seis anos.

Barbosa (2006) contribui com esta discussão quando apresenta, já na transição entre creche e pré-escola, uma análise contrastiva das rotinas, pois

nos modelos para a pré-escola acontece uma mudança, e a atenção da rotina passa do corpo para a mente das crianças. As rotinas tornam-se mais próximas do modelo escolar, cada vez há uma menor preocupação com a pedagogia das situações de cuidados. (BARBOSA, 2006, p. 45).

⁹⁷ A partir de 2019, este Programa não conta mais com a atuação profissional dos monitores PSE nas escolas, após as Caixas Escolares receberem a orientação da SMED-BH para demissão de todos. Conforme a Secretaria, o Programa não acabou, mas está em processo de redesenho institucional. Não é difícil concluir que tal fato fragiliza ainda mais a discussão do cuidado no contexto escolar de Ensino Fundamental.

Entretanto, fica evidente que a ampliação da jornada escolar, como no contexto descrito da EMTF, pode significar mais atenção ao cuidado, o que faz o tempo ampliado adquirir estreita relação com uma experiência de Educação que se diz integral. Ou seja, aquela que, independente de haver ali um contexto de fragilidades, se percebe com o papel educativo de cuidar, pois a relação se funda nos sujeitos estudantes (MAURICIO, 2009; LECLERC; MOLL, 2012; MOLL *et al.*, 2012). É com essa concepção de Educação Integral que se potencializa dimensões tais como a atenção, o zelo, a preocupação e a proteção das crianças e dos adolescentes.

Além disso, as práticas de cuidado, uma vez iniciadas na escola, podem ser entendidas como oportunidades de compartilhar o ensino do cuidado, de si e do outro. A descrição de Alice apresentada no evento acima nos ajuda a pensar nesta dimensão. Em suas respostas, por mais que ela tenha correspondido a uma expectativa minha de adulta, Alice compreende claramente a importância da escovação e como isto se relaciona às etapas do processo, sendo capaz de ensinar, uma vez que aprendeu. Assim, algumas práticas do cuidado, ao serem inseridas na escola, são submetidas a uma lógica de aprendizado, diferente do doméstico, sendo, portanto, escolarizadas e assim compreendidas pelas crianças.

4.2.4 O sono e o descanso

As análises que realizo neste subtópico, sobre o sono e o descanso, se referem a momentos nos quais havia uma orientação adulta para tal. Anuncio-os como descanso/sono, pois algumas crianças adormeciam ou ficavam sonolentas, enquanto outras não tinham sono nessas ocasiões, permanecendo acordadas, deitadas, conversando baixinho ou simplesmente em silêncio.

As crianças também tinham suas maneiras de descansar, mas eram intervalos curtos, diante do ritmo acelerado das atividades. Escorar o corpo em alguma monitora, se deitar no colo ou permanecer nos “cantinhos” eram formas de se negarem a realizar as atividades frente ao cansaço.

No turno da manhã, presenciei raros momentos de descanso, geralmente na presença da professora de Ciências Lena, após o recreio, quando solicitava, por cinco minutos, às crianças abaixar a cabeça sobre as carteiras e “respirar “fundo”. Já pela tarde, dormir ou descansar ocorria principalmente no início da semana, com diversas configurações (duração, espaços, orientações e materialidade diversificadas). No

início do ano eram situações mais regulares, que foram se espaçando cada vez mais e sinalizando, enfim, o lugar de dormir na escola.

Selecionei cinco eventos que ocorreram em diferentes períodos do ano (FIGURAS 17-20), procedendo na sequência do texto, a discussão sobre aspectos em comum ou que se destacaram.

Figura 17 – Descanso/sono na casa do PEI (13/02/2017, segunda-feira às 13h15)



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo de 13/02/2017): sala de Sabrina (esquerda) e sala de Zulmira (direita).

Chegamos à casa do PEI próximo de 13h10 e, após irmos ao banheiro e bebermos água, as crianças foram para dois cômodos da casa, na sala da Zulmira (18 crianças) e na sala da Sabrina (13 crianças). As crianças deixaram seus sapatos e tênis nas portas das salas e entraram cada uma em suas salas, se deitando nos colchonetes azuis colocados no chão, conforme orientação das monitoras. Na sala de Sabrina, uma criança se deitava para a direção da porta e a outra para a direção da parede, pois assim cabiam duas crianças em cada colchonete. Sabrina cantava uma música infantil e fazia carícias nas cabeças das crianças, se movimentando pela sala e se sentando ao lado das que não conseguiam adormecer. Na sala de Zulmira, havia colchonetes azuis também, metade deles cobertos com um tecido (TNT) vermelho. Ela contava uma história com a voz bem baixa, assentada, gesticulando e interagindo com as crianças que queriam prestar atenção, enquanto as demais dormiam.

Nas duas salas, o calor era forte e inicialmente não entendi porque as crianças foram levadas para lá, pois havia uma sala mais ampla na casa. Entretanto, passados vinte minutos do início do descanso, a turma de oito anos chega à casa, ocupando esta sala mais ampla e acordando, em função do barulho, várias crianças que já haviam conseguido adormecer. Não havia outro espaço um pouco mais silencioso para elas ficarem. O descanso durou mais dez minutos e as monitoras começaram a chamar as crianças para o lanche das 14h. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/02/2017).

O segundo evento ocorreu na casa do PEI (28/06/2017, quarta-feira às 13h30), como pode ser observado a partir do relato:

Próximo de 13h30, chegamos à casa do PEI e Zulmira orientou fazer uma roda no quintal. Enquanto isso, ela servia água nos copos coloridos de uso comum. Na seqüência, fomos para a sala geralmente usada pela Sabrina. Ela distribuiu os colchonetes azuis e as crianças deitaram às 13h53. Havia 22 crianças e a maioria se deitou com o corpo de lado ou de bruços. Apenas cinco se mantiveram acordadas e Zulmira se aproximava delas, tentando fazê-las dormir. O silêncio tomou conta do lugar e foi um momento ímpar de se observar. Foi como se o tempo pela primeira vez parasse na escola. Todas dormiam. Senti como se estivesse em (minha) casa, senti as crianças entregues ao dormir, um ambiente acolhedor, de paz. Às 14h23, Zulmira me perguntou as horas, eu respondi e ela me disse: “Dá vontade de deixar assim né?” Eu concordei, afirmando com um gesto de cabeça. Ela completou: “Até eu estou com sono.” Rimos juntas e eu disse: “Eu também”. Às 14h34, Zulmira começou a acordar as crianças: “Quem está acordado, se levanta e pode calçar os sapatos para fazer uma roda lá fora.” Treze crianças dormiam mais profundamente e não se levantaram. Eu fiquei com elas na sala, enquanto Zulmira auxiliava o outro grupo. Às 14h43, todos haviam acordado e fomos lanchar. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/06/2017).

Figura 18 – Descanso/sono no laboratório



Fonte: Arquivo da autora.

O terceiro evento se deu no laboratório da escola (12/09/2017, terça-feira às 13h) e está representado na Figura 18. Os eventos 4 e 5 aconteceram na sala 41 (FIGURAS 19 e 20).

Às 13h02, após sairmos da sala de vídeo, fomos para o laboratório com Zulmira. “*Abaixa a cabeça e fecha os olhos. Vamos descansar. Silêncio! Agora eu quero silêncio. Vamos descansar 20 minutos*”, ela disse para as crianças. Algumas responderam: “*Nú, 20 minutos?*” Algumas crianças ficaram sonolentas. O barulho do corredor atrapalhava. Às 13h15 já estávamos saindo do laboratório em direção ao portão da escola. Ficou perceptível que o momento não era do descanso em si. Zulmira precisava aguardar pela Drica coordenadora para alguma providência e organizou o descanso com este arranjo. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/09/2017).

Figura 19 – Descanso/sono na sala 41 (06/04/2017, quinta-feira às 13h)



Fonte: Arquivo da autora.

Após passarmos no bebedouro e nos banheiros do pátio coberto, Zulmira chamou às 13h10: “Vem, 6 anos!” Saímos da roda, subimos a rampa e fomos para a sala 41. Drica entrou na sala, orientando: “Agora é hora de descansar, usa a mãozinha para não colocar o ouvido no chão. Não quero ninguém sem descansar. Se não, vai para minha sala que nem o Paulo⁹⁸”. Minutos depois, Sabrina e Zulmira começaram a cantar, como forma de estimular o sono das crianças. Elas se aproximavam de Zulmira, querendo colo, mas não de Sabrina. Às 13h37, Zulmira chama: “Turma da Zulmira”. As crianças se levantam e saem com ela. Em seguida, Sabrina: “Turma da Sabrina, acordem ela ai ó”, se referindo a uma menina. Às 13h38, todos haviam saído da sala 41. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/04/2017).

Figura 20 – Descanso/sono na sala 41 (13/03/2017, segunda-feira às 12h)



Fonte: Arquivo da autora.

⁹⁸Ir para a sala da coordenadora Drica significava se afastar das atividades com a sua turma. Geralmente, devido aos comportamentos inadequados ou atos de indisciplina das crianças.

Às 12h chegamos à sala 41 para o descanso. Sabrina e Zulmira pediram às crianças para tirar os tênis, sapatos e chinelos e colocá-los próximos ao espelho. As crianças começaram a se deitar nos colchonetes azuis, distribuídos pelas monitoras. Elas organizavam as crianças para que ficassem em pequenos grupos, baseando no tamanho e no comportamento. Crianças menores ficavam com outras menores e as mais “agitadas”, ficavam mais próximas das monitoras. Esta organização demorou em torno de 15 minutos. Enquanto organizavam, conversavam com as crianças: “Tá na hora de descansar, gente. Vai ter hora de brincar, de conversar, agora é hora de descansar!”

Em seguida, Drica entra na sala e diz à Sabrina: “Os uniformes chegaram, Sabrina, vou ter que pôr aqui. Juntas eles mais pra cá que vou colocar as caixas no outro canto.” A organização que as duas tinham feito foi rapidamente desfeita e crianças permaneceram deitadas. Na seqüência, Drica contou uma história para as crianças: “A história do rei sem orelha”. Às 12h32, Sabrina chamou sua turma e as crianças começaram a se calçar. Quase nenhuma adormeceu, pelo que pude perceber. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2017).

Os registros, com exceção do evento do dia vinte e oito de junho, evidenciam que o sono/descanso foi uma das práticas de cuidado corporal menos valorizada pela escola. Foram ligeiros momentos dos dias das crianças, com duração média de vinte minutos, geralmente entre 12h e 14h, em dias diversos. Uma vez observados, pareciam ter funções alheias ao cuidado em si, sendo uma forma de passar o tempo; ou realizar um intervalo para preparar para as atividades da tarde; ou mesmo como algo compensatório.

Além disso, a variabilidade de condições nas quais ocorreu (sobre o chão, com ou sem colchonetes, com ou sem espaço, deitadas ou sentadas, em silêncio, ouvindo ou não histórias) me sinalizava que se tratava de um momento improvisado e, de certa maneira, fragilizado diante do “poder das rotinas” escolares. Tais características não foram observadas em nenhuma das demais práticas de cuidado aqui descritas.

Essa hipótese ganha força na medida em que trago o contraste do evento do dia vinte e oito de junho, quando as crianças dormiram por quarenta minutos. Senti-me tão surpresa e absorvida pelo descanso das crianças que não me dei conta que não o registrei em imagens. Todas adormeceram naquela tarde, o que até então eu não havia observado. Por mais que notasse Zulmira sempre atenta e zelosa com as crianças, nesta tarde ela evidenciava como havia planejado o dormir (ou descansar). Não havia interferências, tais como outras turmas chegando e saindo; não havia compartilhamento de espaços; nem tampouco barulho e agito. Ao notar as crianças efetivamente dormindo, Zulmira tem a certeza da sensação de bem-estar delas, ao

lamentar “Dá vontade de deixar assim né?”. A certeza dela era de que cuidava e de que tinha ali as condições para isso.

Quanto a mim, restou a felicidade de vivenciar aquela tarde. Afinal, que modos são esses de se fazer escola que impedem proporcionar mais momentos como esses? O que me fez sentir diferente (“em casa”) foi o tempo, o silêncio, o espaço; todos elementos do lugar que já se encontravam ali, desde o início do ano. Importante ressaltar que o ritmo coletivo da vida contemporânea cada vez mais impõe limites ao descanso, seja pela intensificação do tempo do trabalho (também no trabalho escolar), seja pela ampliação de atividades desenvolvidas hoje, tanto por crianças como adultos (ELIAS, 1998).

Obviamente, o sono coletivo adquire características diferenciadas em relação ao sono individual, em ambiente doméstico e com as acomodações próprias das crianças⁹⁹. Além disso, a criança em idade escolar (conforme o estudo, de 6 a 13 anos) necessita de nove a onze horas de sono diárias (HIRSHKOWITZ *et al.*, 2015) e, possivelmente aquelas que frequentam as escolas de tempo integral, como as da presente pesquisa, necessitem ainda mais.

O descanso é cuidado necessário, devendo ser assunto de escola e, portanto, há que se ter o tempo para dormir ou descansar na escola de tempo integral. Educar integralmente, portanto, deve passar também por proporcionar o sono e o descanso como prática do cuidado.

4.2.5 A temporada de piolhos e quando se sai da rotina

Desde o início de março, registrei Zulmira e Drica atentas às crianças com o início da temporada de piolhos na escola. Elas tinham por hábito observar os cabelos das meninas durante as refeições e prendê-los, com a desculpa de que era “para não cair na comida”. Ao longo destes meses, o caso de Lavínia me chamou a atenção.

Após almoçarmos, Zulmira levou sua turma para beber água e ir ao banheiro. No caminho, notei Drica conversando com Zulmira e observando Lavínia, passando a mão por entre os fios e o couro cabeludo da menina. Drica então conta à Zulmira que conseguiu uma consulta no posto para Lavínia e pergunta se ela poderia levar a menina. Zulmira diz que sim e ficaram de combinar a ida ao posto. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2017).

⁹⁹ Nas entrevistas realizadas com seis mães, o hábito de dormir foi um dos interessantes aspectos abordados. Apresento tal discussão no capítulo VI.

Quando estávamos no laboratório de informática, Tina [uma das faxineiras] veio buscar Lavínia para pentear seus cabelos. Eu fiquei mais um pouquinho na sala e desci atrás delas. Elas estavam na área do parquinho, mas Tina já tinha lavado o cabelo de Lavínia quando cheguei. Enquanto Tina penteava e trançava os cabelos crespos de Lavínia, Zira e Ana [as outras faxineiras] se revezavam entre segurar o pescoço de Lavínia, pois ela tinha adormecido, e matar as lêndeas e os piolhos já crescidos. Conforme Tina, já era a terceira vez que trançava os cabelos de Lavínia, pois Drica havia pedido que toda segunda não deixasse de fazer, para que ela não ficasse descabelada durante a semana. Fiquei impressionada com a agilidade de Tina no manuseio dos fios.

Ana: “Nossa, Zira, olha a lendaiada aqui!”

Tina: “Puxa ai, Ana!”

Ana: “Mas como minha filha, tem que ser umas duas mãozadas aqui. Ah tá agarrada, já virou piolho já, olha aqui ó! Já tipo chocou já. Os piolhos já tão andando por ai já. Põe mais creme ai.”

Tina: “Meu Deus, se deixar a Ana só quer creme, tem que economizar creme”.

Ana: “Mas hidrata o cabelo uai.”

Tina: “Ai ó, o piolho ó. Pega, Gente!”

Ana: “Pega Alzira, vai Alzira, mata!”

Tina: “Mata, Aline!”

Eu: “Achei ele, peguei. Gente, que tamanho é isso. Matei, esfarelei ele aqui.”

Tina: “Piolho dela é pouquinho, boba. Tô boba, porque das outras vezes nunca vi, não achei nenhum. Já penteei duas vezes já e não vi piolho. Agora, hoje, a menina aparece toda piolhenta. Piolho gosta de cabelo sujo mesmo né?”

Ana: “Gosta sim, tem o que alimentar né, além do sangue. Acordou? Acorda, acorda que tá ficando linda, Lavínia!”

Tina: “Lavínia, tá quase acabando.”

Esperei acabar e levei Lavínia para a casa do PEI para encontrar sua turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2017)

Ambos os eventos sinalizam a construção do lugar de Lavínia como estudante da EMTF. Ou seja, a menina que apresenta durante quase todo o primeiro semestre, questões que indicavam a falta da higiene e de cuidados pessoais no ambiente doméstico. A recorrente incidência do piolho associada ao fato de estar frequentemente descabelada eram anúncios evidentes para a escola. Neste caso, para a equipe de educadores do período da tarde, que tomaram providências para cuidar.

O contato com a família de Lavínia tinha sido em vão, conforme Drica me informou, pois a menina continuava com aparência distinta da valorizada pela escola. Assim, levá-la à consulta no posto por causa dos piolhos e cuidar de seus cabelos faziam parte das atitudes rotineiras dos educadores da tarde no PEI.

Ao conversar com as faxineiras, elas me contaram que o caso de Lavínia não era o único. Havia casos bem piores com relação aos piolhos das meninas. Quanto aos meninos, a dificuldade geralmente se apresentava com o chulé. E conforme Zira,

a gente entende mais dos meninos do que os professores. A gente dá mais atenção, é um ou dois que vem até a gente, e elas, é aquele monte na sala. Então não tem como, é difícil. [Tina e Ana concordam com ela]. Às vezes um precisa delas naquele momento e ela não pode atender porque está ocupada com outras coisas. A gente não. A gente larga o que tá fazendo e vai. E outra, a gente fica mais parte do tempo aqui né? (DIÁRIO DE CAMPO, 21/06/2017).

O caso de Lavínia se destaca, pois evidencia quem foram os sujeitos que cuidaram dela na escola: os monitores e as faxineiras. Nos eventos citados, ainda que Lavínia permanecesse o dia inteiro na escola, foram as faxineiras que executaram essa tarefa (de cuidar e educar). No período da manhã, as professoras do 1º ano ensinaram e, à tarde, a coordenadora do PEI solicitou a tarefa para as faxineiras. Nesse sentido, as relações de cuidado que envolve as crianças mais novas são permeadas, por um lado, pela realização do “trabalho sujo” a partir de quem está em uma posição inferior na hierarquia de funções profissionais dos adultos na escola; por outro, a desqualificação (ou dissociação) do cuidar em relação ao educar.

No comentário de Zira no excerto acima, novamente, é dada à dimensão do tempo seu lugar nesta discussão, associado às características da relação entre elas [as faxineiras da escola] e as crianças. Aqui a hierarquia (ou mesmo a desigualdade nas posições profissionais) se associa à dinâmica acelerada da escola (o frenetismo) discutida anteriormente.

Cabe destacar que as três faxineiras são moradoras do bairro e pertencem à vizinhança de Lavínia. Todas concordam quando Zira relata a mim que isto faz diferença, pois “a gente sabe né, o caso de vida dos meninos. A gente entende o lado deles né?” (Diário de campo, 21/06/2017).

A dimensão do território, assim, se faz presente nas relações, conforme será abordado no Capítulo VI. Para o momento, percebe-se que os aspectos trazidos pelas funcionárias da escola sobre as crianças nos informam um saber da experiência de ser do Ribeiro de Abreu, o qual coordenadoras e professoras parecem não possuir.

Outro evento do período da tarde nos auxiliou na compreensão sobre como o sujeito adulto que regularmente cuida se situa na relação com as crianças. Neste evento, foi a ausência de Zulmira, ou seja, uma situação inusitada, no contraste com aquilo que é rotineiro, que trouxe mais uma evidência ao debate, corroborando a noção de que aquele quem cuida faz a diferença para a construção da relação.

Hoje Zulmira não esteve na escola, pois foi resolver uma questão trabalhista referente à transição de vínculo entre a “AMAS” e a “Caixa Escolar”. Por coincidência, era dia de observar a turma dela, no esquema de rodízio que

eu havia adotado. Permaneci com as crianças da turma e a monitora de informática, Thalita, foi quem nos buscou para beber água e ir ao banheiro do pátio coberto, após sairmos da sala de vídeo. Por lá brincamos em torno de uma hora com as crianças, mas não fomos ao parquinho. “*Eu tenho medo de levar eles no parquinho. Essa turma de seis anos é estabanada*”, logo ouvi Thalita comentando com outra monitora. Na seqüência, subimos para o laboratório de informática e por lá permanecemos durante uma hora. Ao terminar a oficina, voltamos para a sala de vídeo, que estava muito fria por causa do ar condicionado ligado com a sala vazia. Assim que sentamos, Luiz me chamou e disse: “*Professora, eu estou com fome!*” Era em torno de 14h50min e eu respondi: “*Fala para ele*”, apontando o monitor Clayton que neste momento nos acompanhava. Luiz balançou a cabeça se negando e dizendo: “*Eu não! Ele vai me xingar*”. Matheus, ouvindo a conversa, também confirmou que estava com fome. Chamei o monitor para contar e, então, ele me perguntou se as crianças não lancharam e eu disse que não houve lanche das 14h. Ele saiu da sala para se informar e voltou dizendo: “*Gente, a merenda é daqui a vinte minutos já*”. Ele se referia à janta, mas Luiz e Matheus continuavam se dirigindo a mim, inquietos, lidando com suas fomes. Eu tentava distraí-los, conversando e brincando com eles. Chegada a hora de descer para a cantina, as crianças comeram com gosto o mingau de banana morninho na janta. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/04/2017).

Luiz, ao se negar a contar sobre sua fome para o monitor Clayton, que naquele dia nos acompanhava, decide se remeter a mim. Tanto ele quanto Matheus não se sentiram à vontade para expor suas necessidades ao “adulto diferente”, ou seja, aquele que não fazia parte de suas rotinas. Assim, Luiz coloca luz na importância do vínculo e da construção do sentimento de confiança como condicionantes do cuidar.

Por outro lado, quando a monitora Thalita assume sua insegurança para levar as crianças no parquinho, isto informa uma posição de distanciamento perante a este grupo. Tal fato é confirmado quando ela diagnostica seis anos como “estabanadas” em um dos lugares mais frequentados por elas e onde elas mais gostavam de estar na escola: o parquinho.

De fato, naquela tarde permanecemos na escola e não fomos à casa do PEI. Também não houve o lanche das 14h e o acesso à água, aos banheiros e ao parquinho não foi o mesmo. A permanência na sala de vídeo fria foi outro raro registro ao longo do ano.

Diante disso, apesar das crianças não ficarem desacompanhadas pelos monitores da escola e, mediante a ausência de Zulmira, a organização habitual da tarde não aconteceu. Uma vez que as práticas de cuidado são aquelas invisibilizadas, foi este o ponto da organização que se tornou mais afetado. Assim, a relação de cuidado muda, portanto, quando os sujeitos mudam, ainda que se mantenha o papel social. Podemos dizer também de uma formação para cuidar? Que características essas monitoras apresentavam?

Em conjunto, os registros são extremamente relevantes para se pensar na escola o sujeito cuidador. Seja aquele que se encontra subalternizado na sociedade e que tem que se haver com o “trabalho sujo” (as faxineiras), ou mesmo aquela/e que decide não cuidar (os monitores que substituíram Zulmira), ambos os casos nos provocam a pensar a desconexão entre as tarefas do cuidar e educar.

O construto teórico do “cuidado-educação” torna-se, assim, de difícil análise em contextos diferentes aos da Educação Infantil, pois a dissociabilidade de tais tarefas parece ser bem evidente em contextos semelhantes ao pesquisado. Ainda que o cuidado seja realidade na escola de tempo integral, associado à sensibilidade de alguns profissionais e mediante a presença das crianças e de suas demandas, trata-se de pensar o cuidado quando ele tampouco se associa à educação, não tendo um lugar definido nos tempos e espaços da escola.

4.3 As tensões institucionais nos tempos e espaços do cuidar na ampliação da jornada escolar

Ao adentrar mais detalhadamente no processo de análise, os dados me sinalizaram algumas situações que vivenciei na escola que as compreendi no sentido de tensões e desconfortos. Trazer o cuidado como relação enquanto objeto desta tese significou refletir também sobre momentos os quais apareceu o mal-estar, as angústias, os incômodos, as dificuldades; enfim, os desafios de qualquer relação social.

Enquanto observadora e participante do cotidiano da EMTF, trouxe esta análise para evidenciar que há desencontros no processo de construção da relação de cuidado na escola. Desencontros que, muitas vezes, são explicados nos termos de “decisões erradas”, “violências sofridas”, “incompetência dos educadores”, anunciando ou denunciando supostos modelos de “bom” ou “mau” cuidado das crianças.

Não se está com isso negando que tais situações não aconteçam, mas cabe refletir se tais associações não estão sensacionalizando o fenômeno do cuidado no contexto escolar, especialmente na escola pública. Em caso afirmativo, reforça-se a noção de moralização, invisibiliza-se ainda mais a criança como participante da relação de cuidado e o que fica é a fragilização do papel de professor e do educador – que já não se tem valorizado há muito. Tudo isso vai de encontro a processos

educativos mais humanizadores, que passam necessariamente pela importância do cuidar, independente do segmento de ensino.

Em verdade, observei que o cuidado é relação, incorporado pelos sujeitos na escola, justamente na convivência entre suas alteridades e subjetividades. Na complexidade de uma escola pública de tempo integral, havia demandas e necessidades por toda parte e de todos que cotidianamente faziam a EMTF ser uma realidade.

Neste sentido, optei por analisar algumas práticas que, como tal, também se evidenciaram na regularidade e na repetição, nomeando-as de práticas desconfortáveis e de desconfortos. Não se tratou, portanto, de explorar aqui situações pontuais, eventuais ou excepcionais, comumente surgidas pelos imprevistos na dinâmica acelerada da escola.

Interessante pontuar que, talvez, algumas das descrições nas subseções anteriores já tenham sido consideradas pelo leitor como “desconfortáveis”, evidenciando vários elementos subjetivos da dimensão do cuidado. Se alimentar com a carne regrada ou não ser autorizado repetir ao longo da refeição; entrar no banheiro e não encontrá-lo limpo; a presença das crianças frequentemente sobre o chão (CAPÍTULO IV), todos podem ser exemplos já assim classificados.

Entretanto, o processo de imersão naquele cotidiano revelou outras interpretações, na medida em que observei e participei. Assim, optei por trazer situações as quais, além de eu mesma me sentir desconfortável, registrei de maneira similar o desconforto ora das crianças, ora dos adultos; ora de ambos. Afinal, analisar o lugar do cuidado na EMTF foi também pensar sobre como este lugar progressivamente trouxe certas experiências para os sujeitos que marcaram a leitura de si mesmos, do outro e da escola no todo social de seu território.

4.3.1 A condição de trabalho da coordenadora do PEI

A política de Educação Integral do município de Belo Horizonte estabelece que apenas uma professora servidora municipal do quadro docente da escola coordene a ampliação da jornada escolar. Apesar do trabalho em horário integral, este servidor não possui a gratificação por “dedicação exclusiva”, tendo o mesmo vencimento salarial que um professor que esteja com extensão de jornada completa (a chamada “dobra” completa).

Entretanto, Drica tem como tarefas principais ao longo do dia a coordenação de uma diversidade de educadores (monitores, parceiros, mediadores de aprendizagem, em sua maior parte sem o nível de escolaridade do ensino superior), a orientação formativa para a qualificação e diversificação das oficinas oferecidas aos estudantes, conforme o escopo do PEI; o diálogo com as famílias; o levantamento das demandas de materialidade, a organização dos passeios e a verificação das condições dos espaços; além de ser sujeito central na articulação dos processos educativos dos segmentos da escola, se reunindo regularmente com a direção, demais coordenações e professoras (SMED, 2015).

Percebia Drica muito focada em todas essas tarefas e exercendo-as com compromisso, esforço e identificação com o PEI. Entretanto, mesmo com a experiência de seis anos à frente do Programa na EMTF, ficou evidente ao longo do tempo a sobrecarga de trabalho para uma única profissional.

Eu evitava recorrer a ela, por mais que determinadas questões me instigassem a acessá-la como colaboradora da pesquisa, pois me receber seria outra função em seu dia de multitarefas. Como eu sabia que ela tinha encontros quase que diários com sua equipe de monitores, preferencialmente buscava informações diretamente de Zulmira, Sabrina ou Lúcia.

Na volta do primeiro passeio do ano para as crianças de seis anos, me assentei no ônibus ao lado de Drica. Aproveitei esta oportunidade para conversar com ela, pois até esta data era uma das raras brechas que o cotidiano nos permitiu. Ela sempre estava muito atarefada, pelo que eu observava, e hoje ela se lamentou comigo: “Eu não estou tendo tempo para a Integrada, to com saudades do PEI, por causa das tarefas do PDDE.” [Ela se referia ao Programa Dinheiro Direto na Escola-Educação Integral que era a forma de prestação de contas e justificativa financeira do Programa Novo Mais Educação]. E assim me explicou que, como coordenadora do Novo Mais na escola, na verdade, estava dando a ela novas tarefas, com novos educadores para orientar (mediadores de aprendizagem), organizando os alunos em outras práticas (oficinas de reforço escolar); enfim, outra função sem remuneração ao que ela já tinha de muito a fazer, ser coordenadora do PEI. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/05/2017).

Ainda no primeiro semestre de 2017, todos os coordenadores do PEI da RME-BH se tornaram automaticamente coordenadores do PNME em suas instituições. Isso fez com que uma tarefa que já poderia ser considerada hercúlea diante do direcionamento da política municipal, demandasse ainda mais desse profissional frente à política federal. Conforme ofício da SMED-BH vigente a época,

as ações propostas no Programa Novo Mais Educação (PNME) serão incorporadas pelo Programa Escola Integrada para que continue como instrumento para melhoria da qualidade da educação do município, ampliando não somente a aprendizagem dos conhecimentos Matemáticos e de Língua Portuguesa, mas as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. (SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS 15/2017, de 31/03/2017).

Com o início do PNME, o acúmulo de tarefas na mesma função ficou ainda mais evidente e Drica precisou fazer escolhas e, nesse caso, decidir, paradoxalmente, por “não ter tempo para a Integrada”. Assim, tal fato me indicou contornos de um constrangimento de natureza institucional incidindo sobre a escola e, com isso, frente à dificuldade de tempo de Drica, influenciando sua relação com os demais sujeitos, inclusive as crianças. Destaca-se um trecho da entrevista realizada com Drica, coordenadora do PEI da EMTF, em 30/11/2017.

Este ano foi um desgaste (...). O projeto [ela se referia ao PNME] chegou meio que de pára quedas para a gente assim, ‘vamos implantar um projeto de educação. Ele veio muito assim, não só para mim, eu acho que pra todo mundo. E como ele veio de supetão, não foi uma coisa assim, ‘vou te dar seis meses para se organizar’. Não. ‘Tô te dando um mês para contratar profissionais, tô te dando um mês para você buscar espaço na escola’, que já não tem. Prazos muito curtos para que seja implementado. Eles deram em torno de um mês e meio, dois meses para que todo o trabalho fosse implementado. E aí a gente começou a execução. E o grande desafio do PDDE [ela se referia ao Programa Dinheiro Direto na Escola-Educação Integral que era a forma de prestação de contas e justificativa financeira do Programa Novo Mais Educação. Ou seja, o PDDE era o financiamento do PNME] que por sinal eu não acho que é uma idéia ruim, eu acho que é uma oportunidade até bacana, qual que é? É você convencer um aluno que não quer aprender [silêncio] a aprender. Então eu acho que este foi o grande desafio. Num é correr para colocar dados no computador, num é correr para contratar. Eu acho que o grande desafio, que aí eu volto à questão da sala de aula. A criança e o adolescente para aprender, ele tem que ter gosto. E a qualidade do que é ofertado hoje dentro das escolas, matou este gosto pelo aprender. (...) Eu cheguei num momento tal que, quando eu fui ver, eu tava perdendo cabelo. Por quê? Não era convencer um profissional dar uma aula de qualidade, é tentar dizer para o aluno assim, ‘vamos que é importante’. E isso é muito sofrido. (...) É muito pesado, você ter que dar a volta nisso para fazer a coisa acontecer, é muito difícil. (...) Você lidar com a intimidade do aluno que já se sente fracassado, é muito pesado. Então esse foi para mim, a minha maior tristeza foi ver isso. (DRICA, 2017).

Em conjunto, esses registros se somam à discussão proposta por Mendonça (2017), sobre os princípios de classificação e escolarização trazidos pelo PNME.

Ao colocar como foco da ampliação do tempo na escola a aprendizagem de Português e Matemática e a obrigatoriedade de ampliação da carga horária no turno e contra-turno escolar com reforço pedagógico, oculta a realidade cruel dessas crianças e jovens que “não aprendem português e matemática (MENDONÇA, 2017, p. 163).

Além disso, os registros sobre a condição de trabalho de Drica concordam com o estudo de Andrade (2016, p. 7), que demonstrou a precarização do trabalho no PEI ao concluir que “os locais para realização das oficinas são na sua maioria adaptados, os instrumentos de trabalho medianos e os salários são considerados baixos. Apesar de a pesquisadora ter focado no trabalho dos monitores, o presente estudo aponta que a precarização é, da mesma maneira, extensível ao trabalho da coordenação do PEI.

Assim, as relações de cuidado, mediadas pelas práticas, vão sendo interpeladas por questões que a própria política educacional traz como desafios normativos à escola, acrescentando elementos de maior amplitude quando se pauta a discussão do cuidado em contextos similares. Tais questões serão exploradas no Capítulo VI, quando discutirei o território como categoria analítica.

4.3.2 A sala de vídeo, o calor e o sol forte

No período da tarde, logo após o almoço, a água e o banheiro, subíamos para a sala de vídeo, em torno de 12h. Permanecíamos lá de 40 a 50 minutos, com filmes infantis sendo exibidos. Em quase todos os dias, senti-me desconfortável dentro desta sala, pois o volume alto dos filmes em exibição, associado ao barulho das turmas (praticamente todas as crianças da tarde eram orientadas a irem para lá após o almoço) e a frequente ocorrência de brigas entre as crianças tornavam o ambiente perturbador para mim. Em várias ocasiões, não conseguia permanecer por lá e saía da sala. Certo dia, referi-me a este momento no diário como o “caos da sala de vídeo”.

Eu notava as crianças bem divididas quanto a este momento. Algumas dormiam entre as cadeiras, outras conversavam gritando por causa do volume do filme, outras brincavam de escorregar pelos degraus da sala, e outras ainda conseguiam assistir ao vídeo. Com o tempo, percebi que cada vez mais, as crianças escapavam da sala de vídeo, iam passear pela escola ou mesmo participar da oficina de hip-hop. Quanto aos adultos, como vários estavam em horário de almoço, geralmente havia entre um e dois monitores presentes, que não pareciam em nada gostar de participar desse momento.

Com isso, decidi observar o momento do “para-casa”, que ocorria no mesmo horário do dia, no laboratório da escola. Apenas algumas crianças de seis anos o realizavam, pois essas tinham autorização das famílias ou eram encaminhadas pelas professoras da manhã, visto que não o realizavam em casa.

Na verdade, o que observei foram dificuldades muito parecidas com a sala de vídeo, pois em geral havia duas monitoras para realização do para-casa, com uma turma de 20 crianças, orientando tarefas diferenciadas de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, além de eu ter sido solicitada pelas crianças para “ensinar o para-casa”, concluí que a dificuldade em estabelecer organizações melhores neste horário ocorria em função do momento de transição dos turnos. Neste período do dia, muitos monitores faziam seus

horários de almoço, com duração de uma hora; enquanto outros estavam para chegar, em vistas a iniciar o turno de trabalho da tarde. Isto provocava uma situação de ausência transitória dos monitores, sobrecarregando aqueles que permaneciam com as crianças. (RELATÓRIO ELABORADO A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO/ 1º SEMESTRE 2017).

Há lugares muito quentes em que as crianças frequentam, especialmente no período da tarde quando o sol está alto. Seguramente, a temperatura passa de 30º C. Destaco os seguintes espaços, com os horários que eram geralmente usados: o parquinho (entre 13h e 14h), a sala de informática (entre 12h e 14h30), os quartos da casa (de 13h30 a 15h30) e o deslocamento até a casa (subir a rua em torno de 13h). No parquinho, em certos dias não conseguia sentar-me no banco de alvenaria, dada a temperatura do local. Já na sala de informática e nos quartos da casa do PEI, apesar dos ventiladores, percebia que o problema era o abafamento em função do espaço pequeno e com pouca circulação de ar. No deslocamento até a casa, a exposição ao sol de 13h, associada ao asfalto quente e a ausência de sombra de árvores, fazia da subida um deslocamento cansativo e penoso. Destaco o seguinte registro no diário, ao chegarmos à casa do PEI: *“chegamos como de costume: com sede, com calor e querendo sentar”* (05/09/2017). (RELATÓRIO ELABORADO A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO/ 1º SEMESTRE 2017).

O “caos da sala de vídeo” me deu pistas para a compreensão do interturno como um momento delicado do dia das crianças, no sentido de pouca atenção às suas necessidades e demandas variadas. Paralelamente é legítimo o direito ao horário de almoço e ao descanso de uma hora dos monitores do PEI; exatamente o período que durava o interturno. Com o tempo, algumas crianças elaboraram suas formas de ressignificar a própria sala de vídeo; ou mesmo este tempo, escapulindo para brincar na escola.

Entretanto, isto não modificou a orientação adulta, e a sala de vídeo continuava a ser um espaço-tempo precário, de acúmulo de muitas pessoas em uma única sala, de barulho, de brigas, de pouca atenção e zelo, já que somente um adulto permanecia por lá. Como resultado, ainda que fosse um momento de transição, passei a perceber que a própria situação da sala de vídeo contribuía para que as crianças e a monitora responsável iniciassem o turno da tarde afetados pelo contexto de dificuldades por lá encontradas.

Como exemplo, nos dias de observação que eu chegava à escola no início da tarde, após o período da sala de vídeo, ao perguntar à Zulmira, à Sabrina e à Lúcia se estava tudo bem, frequentemente, a resposta se referia às crianças, na medida em que afirmavam com olhar já cansado: “como elas estão agitadas hoje!”. Não somente elas, mas todos se agitavam, inclusive eu, com as experiências da sala de vídeo.

Com relação ao calor e ao sol forte, compreendo ambos os fatores na estreita relação com a estrutura física, ergonômica e material dos espaços, além das

condições dos deslocamentos a pé. Todos pareciam se incomodar com essas adversidades da rotina. A frequência do chup-chup gelado na Tia Vitória, do estímulo frequente à hidratação, da realização dos banhos de mangueira na casa do PEI foram indícios de que os adultos, ao sentirem o desconforto térmico, desejavam proporcionar alívio às crianças. Eu mesma me senti muito cuidada quando, no lanche das 14h, foi servido chup-chup geladinho de vitamina de abacate às crianças, preparado pelas cantineiras.

Por outro lado, a permanência prolongada nessas condições ambientais me provocava a pensar nos comportamentos dos corpos, dos educadores e das crianças ao longo do ano. Quando estamos com calor, evolutivamente procuramos nos movimentar na busca por estratégias de resfriamento: ir até a sombra, sair para um lugar mais ventilado, sair para beber água, enfim, se mover de um lugar para outro, mais agradável. Além disso, a escola, como um contexto reconhecidamente regulado por normas (os 'combinados'), é um espaço onde o movimentar-se é pouco valorizado, ficando limitada a apropriação dos espaços pelas crianças e o livre brincar, mesmo considerando um contexto de tempo integral no Ensino Fundamental (CARVALHO, 2010; FREITAS, 2015; NEVES, 2010).

Ainda que tal questão não tenha sido o foco desta tese, parece-me razoável afirmar que as condições ambientais na escola influenciam no controle, na autonomia e na disciplina dos corpos, especialmente quando se pensa na educação das crianças ainda pequenas. “A percepção do espaço ocupado pode influenciar a escolha voluntária da posição que o usuário ocupa no ambiente, a vestimenta que utiliza e as interferências que realiza no espaço físico” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 112). É exatamente neste sentido que se estabelece uma tensão, entre a busca pelo bem-estar individual e a regra, de ordem coletiva.

4.3.3 A jornada ampliada na tensão com as práticas da escola

Na medida em que observava e participava do cotidiano da EMTF, percebia como as crianças gostavam cada vez mais de ir para a casa do PEI. Isso significava, evidentemente, o deslocamento da escola para casa. Entretanto, o desejo por estar na casa significava não apenas o gosto pelas oficinas e atividades ali realizadas.

Havia um banheiro apenas para elas, havia copos para todas se servirem ou serem servidas de água, salas específicas com brinquedos e materialidade

convidativa à participação. Enfim, ir para casa significava também se sentir mais em casa em um tempo escolar, junto a amigos e monitores de suas confianças.

Assim, o cuidado doméstico tensionou com o cuidado institucional-escolar. Algumas práticas de cuidado tomaram um sentido institucional na escola, mais ritualizado do que na casa. Ao se institucionalizar, se ritualiza e vice-versa.

Na casa havia um copo para se beber água; na escola, havia uma torneira (bebedouro). Lavar a mão e escovar os dentes não foram práticas orientadas na casa; na escola, havia rituais para ambas acontecerem. A alimentação na casa (lanche das 14h) poderia ou não acontecer; já na escola havia horários bem definidos para comer.

Como resultado, a ritualização do cotidiano na escola tensionou com os processos subjetivos que a casa permitia, sendo que a individualidade das crianças se mostrou mais evidente e passível de negociação, flexibilizando-se regras, horários e normas. Já na escola, isso não ocorreu, informando que frente à ritualização das práticas, o normativo ganhou mais relevo e importância; em contrapartida, fragilizou-se a dimensão subjetiva da relação de cuidado. É exatamente neste sentido que compreendemos o anseio das crianças pela casa.

Em verdade, com o avanço no processo de análise dos dados, compreendi que não se tratava apenas da casa do PEI. O anseio era pela chegada do horário da Integrada, me indicando que a ampliação da jornada em si, em seus diversos tempos e espaços, tensionava com as práticas da escola do horário da manhã (Ensino Fundamental). Ou seja, não foi apenas o fator “casa do PEI”, mas toda a flexibilidade que o PEI permitia, no contraste com a forte ritualização do horário das aulas.

A extensão do tempo na escola flexibilizou os rituais, o que ficou ainda mais nítido na casa do PEI. Novamente podemos pensar como exemplo a rarefação do lanche das 14h, podendo ou não ocorrer, e, quando ocorria, poderia ser na escola ou na casa.

A janta é outro exemplo. Apesar de realizada na cantina, as normativas de lavar a mão, da sobra, da fila e do *self-service*, observados durante o almoço, não ocorriam durante esta refeição. Poucas eram as crianças que lavavam as mãos antes da janta, poucas jantavam, não havia vigilância na sobra, as de seis anos entravam pela ordem de chegada (não eram as primeiras), além da janta ser servida em forma de prato único. Assim, alguns rituais perderam o grau de ritualização na continuidade do tempo na escola.

Uma segunda tensão que decorre dessa primeira é que a ampliação do tempo na escola amplia a visibilidade das subjetividades em cena, em interação, não somente das crianças, mas também dos adultos. Confluências, paradoxos e tensões do cuidar se revelam na medida em que os todos esses sujeitos têm vivências distintas do cuidar – do cuidar familiar, doméstico e institucional.

Ao descrever anteriormente algumas práticas de cuidado, frequentemente faço referência às crianças estando no chão da escola, lanchando, brincando, aguardando em roda por alguma atividade ou mesmo dormindo e descansando. Durante a entrevista com a coordenadora Cláudia, responsável por coordenar as turmas do 1º ano, levei algumas fotografias contendo cenas desse cotidiano, em ambos os horários. Quando Cláudia se depara com a foto da Figura 19, ela se choca com as crianças dormindo no chão.

Cláudia: Não gosto [passando o dedo indicador na foto].

Aline: Do que você não gosta?

Cláudia: Do chão, não gosto. Não gosto, não gosto. Uma sensação de jogado, né? [silêncio] Me remete a mendigo, não gosto. Eu sou muito assim, [demonstrando com as mãos], metódica, muito, eu gosto de higiene, de organização, de limpeza, mais assim, das coisas no lugar. Mas é uma característica minha. Eu não gosto disso assim [novamente passando o dedo indicador na foto]. Acabou? [querendo saber se tinha mais fotos]

Aline: Quer voltar para rever, pode voltar, fique à vontade.

Cláudia: Eu acho que a condição ainda é, dessa acolhida, ela é difícil né? (TRECHO DA ENTREVISTA REALIZADA COM CLAUDIA, COORDENADORA PEDAGÓGICA DA MANHÃ DA EMTF, EM 14/11/2017).

Já na entrevista com a coordenadora Drica (30/11/2017), a mesma imagem não provoca nenhum tipo de estranhamento ou surpresa. Drica chega a me perguntar, após ver todas as imagens, se eu gostaria que ela comentasse todas ou escolhesse alguma em especial. O objetivo de ter levado as imagens para a entrevista foi exatamente com que ambas refletissem sobre o cuidado naquela escola. Neste caso, fica explícita a tensão entre o modelo de cuidado que Cláudia traz para a escola, o que é assumido em sua fala, e o modelo de Drica, que não se estranha com nenhuma daquelas cenas. Por sua vez, ambas têm papel de orientar a organização da escola junto às crianças, com nítidas diferenças nas concepções próprias.

Assim, ainda que as práticas ancorem e estructurem o cotidiano na escola, em jogo estão as necessidades, as vivências e os modelos do cuidar, podendo ou não se chocar com as dimensões institucionais e objetivas da escola. Isto demonstra que o cuidado se torna tensionado pelas dinâmicas entre o subjetivo e as condições espaço-temporais na escola. A relação de cuidado entre os adultos e as crianças envolve,

portanto, todo esse complexo arcabouço normativo-subjetivo em interação durante as nove horas diárias.

Como pesquisadora, eu observava as crianças da EMTF no chão quase todos os dias, enquanto brincavam deslizando-se sob o chão. Elas não se sentiam chocadas, nem surpresas e este era um típico lugar onde elas estavam e se sentiam bem. Mais uma vez, os dados reafirmam a natureza relacional do cuidar, pois a relação me exigiu transitar o olhar tanto nas crianças quanto nos adultos, evidenciando que o olhar da criança é diferente do adulto. Quando o cuidar ganha visibilidade, a visibilidade se deu para ambos, inclusive aquele que é mais invisibilidade ainda, o olhar das crianças, que será tema do Capítulo seguinte.

CAPÍTULO V – AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES DE CUIDADO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Capítulo anterior trouxe visibilidade ao cuidado na escola de tempo integral por meio das análises de situações consideradas frequentes ou corriqueiras. Com a observação prolongada e como participante do cotidiano escolar foi possível gerar registros que evidenciaram a particularidade das experiências infantis no interior das relações de cuidado.

O objetivo deste Capítulo é compreender as relações de cuidado na escola na perspectiva das crianças. Como sujeitos das relações de cuidado, de que forma elas significam o cuidar e como o elaboram nas relações cotidianas? O que representa para elas cuidar e serem cuidadas? Como evidenciam contrastes entre as relações de cuidado no espaço doméstico/familiar e no contexto escolar?

Inicialmente, proponho uma discussão de como o cuidado nas interações das crianças é investido de um sentido dado pela brincadeira, tendo o corpo como dimensão de suas expressões. Em sequência, delimito questões relativas ao gênero e ao aprendizado do cuidar nas relações das crianças com seus pares. Na parte final do Capítulo, o sono/cansaço e a alimentação são analisados como experiências de cuidado protagonizadas pelas crianças na escola. Em todas as subseções, apresento elementos referentes ao ambiente doméstico das crianças, os quais nos sinalizaram que as relações casa-escola são construídas a todo o momento nas práticas de cuidado.

Buscou-se dar visibilidade às crianças como sujeitos das relações do cuidar que, como tal, são mais do que receptores das ações de cuidado pelos adultos. Considerando que a perspectiva infantil ainda é invisibilizada nas relações sociais, conceber o próprio cuidado como uma das estratégias metodológicas significou também ter as crianças como colaboradores da pesquisa. O método etnográfico de pesquisa em si já encerra uma significativa importância para a construção das relações no campo, neste caso, tanto com as crianças quanto com os adultos (os que me permitiam estar com elas). Assim, a compreensão do ponto de vista infantil se deu no interior da relação pesquisar-cuidar e cuidar-pesquisar, sobre a qual já discuti no Capítulo III.

Participar do cuidado das crianças me deu legitimidade no cotidiano da EMTF. Na medida em que eu desenvolvia atividades semelhantes à dos educadores

(relativas ao cuidar), tal fato me aproximava dos adultos, mais do que uma simples concessão à realização da pesquisa. Com as crianças, por sua vez, foi possível construir uma relação diferente daquela que geralmente se estabelece com uma professora, visto que eu era uma pesquisadora que participava das relações de cuidado.

No Dicionário Aurélio consta como um dos significados do verbete 'cuidado' a "pessoa ou coisa que é objeto de desvelos" (FERREIRA, 1999, p. 507). Percebe-se o sentido de convencionar a posição 'passiva' para aquele que é cuidado (o objeto), enquanto a parte 'ativa' fica com o cuidador. Refletir sobre o cuidado em nível de relação implicou, portanto, tensionar esta representação social sobre o sujeito que é cuidado, que incide predominantemente sobre as crianças, os idosos e os doentes no mundo Ocidental.

No presente contexto de pesquisa, as crianças de seis anos, estudantes do 1º ano da EMTF, não se mostraram passivas nas relações de cuidado, no sentido de serem apenas receptoras ou objetos do cuidar. Paulatinamente, foi possível notar as maneiras com as quais elas tomavam parte nas relações sociais, mesmo diante do automatismo das práticas de cuidado na rotina escolar. Ora colaboravam, ora rompiam com as prescrições, não se submetendo facilmente à lógica adulta da organização escolar. Assim, as crianças se faziam sujeitos do cuidado na perspectiva das interações.

O reconhecimento de que as crianças participam ativamente de seu meio social já é vastamente documentado e fundamentado há algumas décadas a partir do conceito de *agency* – na língua portuguesa, comumente conhecido como a criança tendo "agência" (CORSARO, 1992; GOUVEA, 2008; JAMES, 2009; PROUT, 2000). Mais recentemente, fruto de algumas análises críticas contemporâneas, alguns pesquisadores vêm defendendo a ampliação teórica e epistemológica deste conceito (MARCHI, 2017; SPYROUS, 2009; SANTOS e SILVA, 2016). O que seria, afinal, agência das crianças? Quais formas legitimam o conceito no interior das relações sociais? Tais autores criticam a banalização do conceito de agência, pois este muitas vezes é tomado como um pressuposto apriorístico e essencialista sobre a ação da criança no mundo, distanciando-o de não uma construção social que precisa ser compreendida nas pesquisas, inclusive com suas tensões.

Por outro lado, parece-me adequado afirmar que o cuidado é analisado na perspectiva dos adultos, notadamente interessado nas formas e nas concepções em

jogo com as quais cuidam-educam as crianças. De fato, as pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil ainda apontam desafios nesse sentido (BITTENCOURT; SILVA, 2017; DUMONT-PENA, 2015; MONTENEGRO, 2001; 2005; REDONDO e ANTELO, 2017; SILVA, 2014; TIRIBA, 2005).

Assim, a agência das crianças é necessária ser investigada de forma a compreender, nos diferentes contextos empíricos, as possibilidades e tensões de sua efetivação, especialmente quando estamos nos referindo à educação das crianças pobres ou em movimentos sociais contemporâneos (BEZERRA, 2009; ROSEMBERG, 2006; MARTINS, 1984; ROETS; ROOSE; BIE, 2013; GOUVEIA *et al.*, 2019).

Punch e Tisdall (2014, p. 1) chamam atenção sobre como se toma como modelo na análise da agência uma infância minoritária, advinda de países do chamado Hemisfério Norte, desconsiderando-se outras construções de agência das crianças em países do Hemisfério Sul (ou de uma “infância majoritária”).

Tomar a perspectiva das crianças nos estudos do cuidado ainda pode ser considerado um movimento raro nas pesquisas que buscam apreendê-lo. Assim, a compreensão da própria agência das crianças nas relações de cuidado, em nosso caso, das crianças de seis anos na instituição escolar, foi uma das formas de perceber a complexidade de tais experiências sociais. Anteriormente, Santos e Silva (2016, p. 131, grifo meu) propuseram esta discussão no contexto da Educação Infantil ao considerarem “as crianças no contexto de relações reguladas pelos adultos ao se utilizarem das categorias da ação social para o estudo das experiências vividas pelas crianças na escola”.

Soma-se à discussão o fato da presença de crianças cada vez mais novas no contexto escolar ter sido ampliada no Brasil. Concentra-se aí mais de 90% da população infantil após os seis anos de idade, bem como se aumenta, ainda que de forma mais lenta, a presença de crianças nas escolas infantis desde os primeiros meses de vida¹⁰⁰.

Na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – e na própria continuidade para o Ensino Médio –, evidencia-se o ensino dos conteúdos como foco e preocupação exclusiva da escola (CHECCONI, 2016; NEVES, 2010; MARTINATI, 2012; MOTTA, 2010). Não são raras as investigações científicas em métodos de ensino, didáticas, modelos, processos, políticas e materiais inovadores para

100 Dados recentes disponíveis no portal do Censo Escolar. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 03 nov 2019.

promoção da aprendizagem, sem, no entanto, considerar o viés dos sujeitos dessa aprendizagem. Com isso, a expressão, as subjetividades, a autoria e a participação das crianças no contexto escolar parecem ser abafadas ou silenciadas progressivamente, ainda que saibamos que existem e que são, por vezes, resistências em meio ao cotidiano escolar (ABRAMOWICZ, 2003; BORBA, 2007; FREIRE, 1996; GUIMARÃES, 2011; ROSEMBERG, 2006).

Assim, não há dúvidas de que a escola é um lugar potente de compreensão de quem são as crianças, suas ações sociais e de seus contextos de vida, notadamente quando se amplia a jornada escolar na perspectiva da Educação Integral (CARVALHO, 2013; CARVALHO, 2015). Entre aprendizagens, identidades e alteridades, a escola é um dos intensos lugares de expressão dessas e de outras autorias.

Longe de pretender a generalização ou homogeneização das experiências infantis, passo a seguir à descrição mais pormenorizada de situações de cuidado que compartilhei com as crianças. Observando o que fazem, sentem e expressam na EMTF, foi possível perceber que, a todo o momento, elas participam do cotidiano escolar, seja rompendo com as prescrições, brincando, cuidando ou contando sobre seus mundos de vida.

5.1 Brincar, corpo e cuidar: a brincadeira do cuidado e o cuidado da brincadeira

Inicialmente, cabe registrar que as brincadeiras se manifestaram com muita força no cotidiano escolar da EMTF. As crianças efetivamente brincavam na escola, tanto no sentido autoral de significarem o mundo social (WINNICOTT, 1975; BENJAMIM, 1983), quanto ao aderirem às atividades lúdicas a partir da preocupação pedagógica dos educadores, notadamente na ampliação do tempo escolar. Pela manhã, houve brincadeiras planejadas pela professora Maristela, ainda que com o viés do aprendizado das letras e dos números. Já pela tarde, a brincadeira atravessava o turno, informando-me o intenso desejo dos educadores (monitoras e coordenação) de proporcionar o brincar.

Com isso, discutir a experiência das crianças foi pensá-las em um contexto que envolveu ou permitiu tanto o brincar espontâneo quanto aquele planejado, na qual a brincadeira foi se desenhando e se revelando na teia de relações do cuidado. A apreensão do sentido da brincadeira foi tomada como construção de relações e não

uma ação ‘naturalmente’ exercida pelas crianças (como comumente expresso em ‘toda criança brinca!’).

Um segundo aspecto é que o próprio interesse das crianças ao se relacionarem com as pessoas foi bastante variável ao longo do ano, que mudou o cenário relacional. Inicialmente focadas nos vínculos com as professoras e as monitoras, com o tempo a relação se intensificou com os pares do mesmo gênero e, em seguida, com os colegas do outro gênero. Assim, houve intensa ‘plasticidade’ nas interações ao longo de um ano letivo, para além das significativas singularidades apresentadas pelas crianças e para além da homogeneidade etária de estarem todas com seis anos de idade.

Novamente, a dimensão do tempo aparece quando o assunto é a brincadeira. Como qualquer ser humano que permanece nove horas no mesmo espaço, as crianças apresentavam comportamentos os mais diversos. Ora se mostravam mais animadas, ora com sono; ora excitadas, ora cansadas; ora gostavam de alguma situação, objeto ou condição; ora não mais¹⁰¹.

Hoje cheguei mais tarde na escola e fui direto para a sala da professora Maristela. Sentei-me na roda das crianças, que estava formada na frente da sala para uma atividade. Maristela fazia caras, bocas, caretas, tonalidades de voz diferentes, interagindo de forma lúdica com as crianças. Quando achava necessário, também chamava a atenção delas para o comportamento adequado na roda. Em uma dessas ocasiões, ela diz ao logo: “logo, vai lá assentar em sua cadeira, saia da roda. Presta atenção lá de sua carteira. A hora que você souber se comportar, você volta”. Logo saiu da roda triste e começou a chorar assim que se assentou em sua carteira. Eu e a monitora Rebeca prontamente percebemos o choro de logo, assim como Maristela. Pouco tempo depois, ela se remete ao logo novamente: “Vai aprender, logo? (seguido de um silêncio e aparente feição brava). Pode voltar para cá.” Ao retornar para a roda, ele se sentou com o corpo todo contraído, abraçando suas pernas, olhar baixo e envergonhado, relaxando-se após alguns minutos. Ao final da atividade, antes da ida para o recreio, Junio, colega de logo, me procura para dizer: “Nú, Aline, hoje nós só brinco”. Eu sorri para ele, enquanto pensava na manhã de logo. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/04/2017).

Ainda que as condições tenham sido praticamente as mesmas, em se tratando do espaço e do tempo na sala de aula, Junio e logo passaram por diferentes momentos naquela manhã. O choro e a expressão de retração de logo contrastaram significativamente com a alegria e a excitação de Junio. Após ter chorado, logo volta para a roda, mas volta em posição quase fetal. Já Junio se diverte plenamente, sendo

¹⁰¹ A opção metodológica por ter definido observar o coletivo da turma de seis anos, ao invés de um pequeno grupo de crianças desta turma, foi extremamente acertada para enriquecer os registros frente à complexidade e à multiplicidade das experiências de cada uma delas.

que as formas lúdicas proporcionadas por Maristela o fazem sentir que a manhã foi agradável e diferente (“nú, hoje nós só brincô”).

Assim, o evento evidencia de maneira simples a diversidade de experiências das crianças na escola, em associação à constituição heterogênea do grupo de pares. Além disso, traz com significativa força como esta diversidade está notadamente inscrita no corpo das crianças, como formas de dizer de si mesmas (JAMES, 2000; MAYALL, 1998).

Logo e Junio são interpretados por Maristela na medida em que, corporalmente, se expressam de maneiras diferentes. Logo, ao se agitar na roda e conversar com os colegas, é repreendido e vai para a carteira chorando. Já Junio se mantém atento à professora e se diverte. Como sujeitos sociais (*embodied actors*, de Mayall (1998)) na relação intergeracional com Maristela, o corpo das crianças foi o lugar da expressão da subjetividade, ao mesmo tempo em que o lugar da convergência: por um lado, da autoridade de Maristela tensionada pela autoria de logo; por outro, da disciplina de Junio em resposta aos estímulos da professora.

O autocontrole ou a autogestão do corpo não é um processo natural, sendo fundamental para a criação dos hábitos dito civilizados (ELIAS, 1994), sendo que na pedagogia tradicional, a punição se dá pela contenção física. No caso deste evento, logo, que não consegue ‘se controlar’ na roda, é punido, retornando à sua carteira; Junio, por sua vez, se interessa pela proposta de Maristela e parece ter ‘conquistado’ certo autocontrole corporal, permanecendo na roda, brincando.

Interessante perceber como registros semelhantes a este se acumularam no diário de campo, especialmente no início do ano, quando as educadoras, em ambos os turnos, se referem às crianças como estando “impressionadas com a agitação delas” – citando, em seguida, que “elas eram mais novinhas” ou mesmo “que estavam demais”, se referindo, nesse último caso, a estarem indisciplinadas demais. Foi comum, por exemplo, o fato delas não subirem para a casa do PEI à tarde, permanecendo na escola, pois as crianças “precisavam adquirir mais autonomia” (Diário de Campo, nº 1, janeiro a maio/2017).

Assim, pelo e no corpo, as crianças ressignificam tempos, espaços e participam das relações sociais, representando suas formas de ver e viver o mundo (AGOSTINHO, 2018; ARROYO, SILVA, 2012; PROUT, 2000). Nas palavras de Arroyo (2012, p. 35), formas “(...) de uma identidade materializada, de um modo de ser no próprio corpo e de viver no corpo.”

O uso das rampas da escola no turno da tarde foi igualmente importante na análise sobre a dimensão corporal. Planejadas para oferecer acessibilidade e facilitação dos deslocamentos entre os andares da escola, as rampas foram usadas pelas crianças de inúmeras formas. Ainda que em breves intervalos de tempo, as grades eram escaladas pelas crianças, tendo os parapeitos como fácil apoio de suas mãos e pés. Geralmente eram os meninos que conseguiam escalá-las mais rápido, talvez por uma educação do corpo em que a agilidade e o movimento eram incentivados diferentemente da educação corporal do corpo feminino, voltada para o oposto disto.

O chão liso era motivo de deslizar tanto no declive quanto no aclave, o que fazia do pique-pega algo mais divertido. Corriam, caíam, saltavam, se levantavam, gritavam, empurravam-se, informando-me ser este um espaço de plena expressão das crianças pelo movimento, ao se apropriarem ludicamente do espaço.

Entretanto, as crianças tinham ciência destas permissões somente no período da tarde, pois eram raras as intervenções das monitoras, como se ali fosse uma janela do dia, um interstício ou intervalo do olhar adulto na escola. Pela manhã, isto não acontecia, pois elas deveriam subir e descer em fila com as professoras e, mesmo durante o recreio, havia o monitoramento das rampas pelas funcionárias da escola (FIGURA 21).

Figura 21 – Passagem das crianças pelas rampas no período da tarde



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (Instantâneo do vídeo de 23/02/2017).

Assim, as rampas possibilitaram também perceber como a corporeidade infantil era diferentemente significada nos distintos tempos da rotina escolar, em que o turno da tarde (do PEI) possibilitava maior liberdade na exploração dos espaços. Tal questão aponta para o desafio na integração das práticas, concepções e do currículo proposto pela escola.

Por outro lado, a ressignificação do espaço também envolvia quedas, tombos e machucados das crianças, na medida em que transgrediam a norma de como subir e descer as rampas. Frequentemente elas optavam por não pautar tais incidentes com as monitoras. Quase como um acordo entre as próprias crianças, elas sabiam que a continuidade das brincadeiras nas rampas envolvia não problematizar demasiadamente tais situações.

Como observadora, eu permanecia ao final da rampa para visualizar as subidas e descidas, presenciando as peculiaridades do percurso. Em alguns momentos ao longo do ano, precisei intervir por questões de segurança das próprias crianças, ou porque era solicitada pelas monitoras a “dar uma olhada no final da fila”.

Com isso, apesar da rampa ser um dos interessantes ‘tempos-espacos’ de autoria das crianças pelas brincadeiras, tal fato provocou certa tensão que envolveu o corpo infantil: entre ser atravessado pelo cuidado, pela segurança e pela proteção no interior das relações intergeracionais; e, por outro lado, o corpo-movimento como expressão plena das crianças.

No parquinho, essa tensão se mostrou ainda mais clara. Quando as crianças se machucavam, ou mesmo a ocorrência do choro aumentava, as monitoras frequentemente optavam por sair do parquinho, orientando-as a ir para o pátio coberto, fazer uma roda ou propor diferentes brincadeiras.

Percebe-se como o brincar na rampa é revelador da agência das crianças, como forma de resistência à institucionalização que marca as identidades infantis (BORBA, 2006/2007). Neste caso, o cuidado também foi dos adultos no período da tarde, ao demonstrarem reconhecer tais agências infantis e permitirem tais apropriações.

Figura 22 – Repertório das brincadeiras



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: a) Meninos brincando de casinha, 03/10/2017; b) Meninas se ajudando com o batom no recreio, 12/07/2017; c) Meninos brincando de bonecas Poly, 20/10/2017; d) Crianças pulando corda, 03/10/2017; e) Emy me imitando ao pesquisar no seu computador, 30/08/2017; f) Crianças brincando de Lego, 20/10/2017; g) Banho de mangueira, 28/09/2017; h-i) Rafaela brincando de casinha, 29/05/2017.

O cuidado nas interações das crianças é investido de um sentido dado pela brincadeira, em que o cuidar e o brincar marcam as crianças no campo experiencial do tempo integral. Proponho a expressão ‘o cuidado da brincadeira e a brincadeira do cuidado’ como forma de significar tal dinâmica, um conjunto de ambas as dimensões, expressão em si das relações de cuidado (intra e inter geracional) construídas na escola. O brincar de cuidar (das crianças e entre elas) e o cuidado (dos adultos perante elas) em fazê-las brincar adquiriu centralidade, assim, no contexto do Ribeiro de Abreu (FIGURA 22).

As crianças também expressavam tensões vividas no contexto doméstico, revelando ser a escola um dos espaços mais lúdico de suas vidas, onde havia o acesso a brinquedos, jogos, objetos, mas também aos próprios amigos, todos elementos brincantes imprescindíveis para elas. O que se destaca é o contraste com o contexto da casa, onde quer pela ausência de espaço ou de artefato ou de companhia, o brincar parecia ser mais restrito. Em conjunto, os registros sugerem novamente a existência do ‘cuidado da brincadeira e a brincadeira do cuidado’ no contexto escolar de tempo integral da EMTF, identificando-se que a jornada ampliada é um espaço importante de expressão das crianças na escola.

Aline: Como é que é o cuidado na casa de vocês? É diferente daqui da escola?

Miguel: “Não é igual. Minha mãe fica batendo em mim e aí eu choro e aqui não tem isso.” (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017)

Franciele: É diferente. [Em seguida Mirela aperta a boca com as duas mãos, muda o semblante, olhar se torna distante, como se quisesse prender seus pensamentos. aguardo por ela e então compreendo seu silêncio e não insisto com a pergunta.] (TRECHO DA ENTREVISTA, 05/12/2017)

Izadora: É diferente, porque minha mãe nunca sai comigo. Lá em casa não tem nada para fazer, só tomar banho e aí fica chato”. (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017)

Vinicius: “É diferente, porque a nossa casa não é igual à escola, porque na nossa casa a gente não desenha, a gente não colore.” (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017)

Izabela: “Quando minha mãe falou que eu ia ficar na Integrada, eu chorei muito. Depois eu acostumei. Na minha casa é muito diferente porque meu pai briga com os outros, de briga mesmo, de bater, esses negócios.” (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017)

Neste sentido, o brincar e o cuidar revelaram também a condição da infância em um contexto de pobreza e de fragilidades. Por mais ampla que tenha sido a descrição do cenário de pesquisa no Capítulo III, quando são as próprias crianças que trazem elementos de como é viver no Ribeiro de Abreu, nos deparamos também com que tipo de escola elas estão anunciando para aquele território: uma escola que inclui a ambos, o brincar e o cuidar, em que a escolha foi se relacionarem cuidando e brincando.

5.2 Gênero, o aprendizado do cuidar e as relações (intrageneracionais) de cuidado

A multiplicidade de experiências infantis também me sinalizou sobre quem as crianças tomavam como companhia na escola, especialmente pelo fato de lá permanecerem durante longos períodos do dia. Por mais que pareça óbvio o fato delas não se encontrarem sozinhas, havendo sempre a presença de um adulto (professora, monitora ou coordenadora), isto fazia com que tivessem poucas oportunidades de interações intrageneracionais com as crianças maiores.

Pela manhã, na entrada das 7h, a turma de seis anos era a última ou a primeira a sair do encontro com as professoras na quadra. No início do recreio, a turma também subia para a cantina antes de todas as demais para lanchar. Pela tarde, era a primeira a almoçar e a primeira a subir para a casa do PEI (quando não se definia pela permanência dela na escola). Chegando lá, havia salas e banheiros específicos para seis anos.

Eu compreendia tais normas no sentido do zelo e da proteção da turma, mas essas práticas faziam com que a turma de seis anos se tornasse um grupo separado ou isolado das crianças maiores, mesmo partilhando espaços de uso comum¹⁰².

Houve poucas oportunidades em conjunto com as demais crianças, como a entrada às 7h, o recreio da manhã, no final das refeições, na sala de vídeo, durante as assembleias e na saída, mas todos se mostraram breves, constituindo-se como momentos de informes, transição e de passagem. Os passeios e as festas comemorativas podem ser considerados exceções, mas são eventuais na rotina da

¹⁰² Cabe citar que essa consideração é importante na medida em que o cenário de organização das escolas da RME-BH vem passando por algumas mudanças, dentre elas a incorporação recente de turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, constituindo-se o que vem sendo denominado pela SMED de 'escolas híbridas'.

escola. Sob essa perspectiva, as crianças de seis anos construíram a maior parte de suas experiências na escola no eixo das relações com os adultos e com os pares de idade.

Isto não quer dizer que os grupos etários não se encontrassem na escola. Foi possível observar que os momentos de encontro se transformavam em relações de cuidado das crianças maiores, especialmente das meninas, que buscavam pelas mais novas para brincar, abraçar, carregar no colo, ver como estavam cabelos e vestimentas e o que elas tinham em mãos em determinados dias; enfim, encontravam-se (rapidamente) no desejo de cuidar. Já os meninos maiores ansiavam por brincar com os menores, o que em certos momentos se traduzia em um jogo de interesses do lado mais veterano, frequentemente ocasionando brigas e desentendimentos.

Esse registro apoia a noção de Gilligan (1982) que propõe a associação da ‘voz ética do cuidado’ às mulheres, como fruto da experiência vivida pelas meninas desde muito cedo na vida. Por sua vez, a ‘voz ética da justiça’ estaria associada aos homens, que, diante do regime do patriarcado, busca-se o desenvolvimento da autonomia e uma socialização liberada dos afetos, também desde muito cedo na vida dos meninos (GILLIGAN, 1982).

A própria estratificação do gênero na divisão de tarefas domésticas do cuidado é representativa de tal processo e parece refletir também no ambiente escolar. Um relatório de pesquisa (PLAN/SOCIALIZARE, 2014) apontou acentuada desigualdade de gênero na distribuição de afazeres domésticos entre meninas/adolescentes e meninos/adolescentes. “Simplesmente por ser menina, ela é tratada como a pessoa responsável pelas tarefas domésticas, o que tira dela parte de sua infância quanto ao direito de brincar, estudar e de não assumir responsabilidades em substituição de adultos” (PLAN/SOCIALIZARE, 2014, p. 10).

Observa-se, portanto que, em suas brincadeiras, os papéis de gênero eram reproduzidos pelas crianças nas interações intrageracionais, em que o cuidar constituía-se como repertório dos grupos femininos. Assim, ao pensar na perspectiva das crianças, o entrelaçamento dos eixos analíticos elencados na pesquisa (corpo, geração e tempo) com a categoria gênero, tornou-se ainda mais evidente no contexto pesquisado.

De qualquer forma, as crianças tinham um tempo de cuidar umas das outras e a turma de seis anos se deixava ser cuidada, até o momento em que, rapidamente, as turmas se dividiam, frente às tarefas e às atividades da organização escolar do dia.

Frente à restrição de tempos coletivos entre as crianças de diferentes idades, as relações de cuidado, pré-concebidas como sendo intergeracionais, apresentaram-se de forma peculiar naquele cotidiano escolar.

Na própria turma de seis anos, ou seja, entre os pares da mesma idade, o corpo das crianças foi tomado como referencial de suas relações. As crianças mais baixas e mais magras, compreendidas como sendo meninos ou meninas mais frágeis, tornaram-se evidenciadas pelos colegas. Como “queridinhas (os)”, “xodós da turma” ou, ainda, no papel de “mascotes”, o cuidado se fez presente novamente a partir da inscrição corporal.

A associação das características físicas mais perceptíveis, especialmente a baixa estatura e o reduzido peso corporal de algumas crianças, foi motivo de mais atenção e mais zelo pelos colegas da própria turma. Há também uma dimensão lúdica nestes cuidados, semelhante àquela expressa no brincar com miniaturas do mundo adulto, tais como bonecas, carrinhos etc.

Zulmira lavava copos na pia para as crianças beberem água ao chegarmos na casa do PEI. Bela e Gabriela já haviam matado a sede e aguardavam pelos colegas. Bela viu os cadarços de Gabriela desamarrados e puxou-a pela mão para se assentar sob os emborrachados do pátio. Não consegui ouvir o que elas conversavam por causa do barulho no quintal, mas nitidamente Bela orientava Gabriela sobre como fazer para amarrar os cadarços, pois eles tinham se soltado do tênis e se arrastavam pelo chão [FIGURA 23]. Um minuto depois, as duas se levantaram juntas e foram para a roda formada por Zulmira. Parece que somente eu fui quem deu conta da satisfação e da agilidade de Gabriela em cuidar de Bela. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/02/2017)

Figura 23 – Bela amarra os cadarços de Gabriela



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (Instantâneo do vídeo de 13/02/2017).

Dessa maneira, Gabriela, Biel, Franciele, Davizinho, Larissa e Lavinia são crianças que, no interior das interações, me provocaram a pensar a noção de ‘corpo-cuidado’, parafraseando o conceito de “corpo-infância” de Arroyo e Silva (2012). A aparente fragilidade destes corpos-cuidados é interpretada pelas crianças maiores da turma como sinal de maior dependência e, portanto, necessária aproximação e amparo.

Tais registros reafirmam ideias e conceitos sobre o corpo como categoria social, cenário de convergência de aspectos afetivos, biológicos, cognitivos, sociais etc. e “lugar crítico das experiências das crianças” (MAYALL, 1998, p. 276) (LE BRETON, 2004; GOFFMAN, 1982; RODRIGUES, 2006; CHRISTENSEN, 2000), onde o cuidar e ser cuidado é expressão e, simultaneamente, destino das ações.

O evento de Bela e Gabriela constitui suporte empírico para discutir outra dimensão do cuidado, que é a sua aprendizagem pelas crianças. Neste caso, Bela não somente amarra os cadarços de Gabriela, mas a orienta como fazê-lo. Ela já aprendeu e torna este conhecimento disponível para sua colega. Ao mesmo tempo em que o saber de Bela não pode ser considerado nato ou natural, conforme Maranhão (2011) já havia sinalizado, é perceptível como existe uma intencionalidade em amarrar os cadarços de Gabriela, deixando-a fora do perigo de tropeçar e cair. Em outras palavras, este cuidar é autoral por parte de Bela, não havendo a participação adulta na cena.

O trabalho de Dumont-Pena (2015) contribui na análise desta dimensão, pois a autora demonstrou, por meio de observação no contexto de um berçário, a existência do ‘ensino do cuidado do outro’. Trata-se de considerar a existência de uma terceira configuração do cuidado-educação, que complementaria a discussão do ‘cuidado com o outro’ e do ‘ensino do cuidado de si’.

O ensino do cuidado com o outro parece desvendar uma dimensão do cuidado que, possivelmente, tem permanecido invisível, não somente por parte de uma cultura escolar cujos aportes enfatizam o indivíduo e a separação do outro, mas também pelas próprias professoras, que ao falar sobre o assunto, demonstram ter medo que essas práticas não signifiquem sobretudo um ensino, mas uma negligência por parte delas. (DUMONT-PENA, 2015, p. 129).

A pesquisadora explora o conceito no sentido de serem as professoras os sujeitos que ensinam o ‘ensino do cuidado do outro’. No presente trabalho, verificamos

configuração similar do cuidado, com a diferença que são as próprias crianças de seis anos tanto as que ensinam, como as que aprendem.

Neste sentido, Bela demonstra a aprendizagem tácita do cuidado, talvez por ter tido experiências anteriores de ser cuidada na Educação Infantil e/ou por ter tido experiências de cuidado em seu contexto familiar e doméstico.

A segunda hipótese ganhou força à medida que ela compartilhou comigo algumas justificativas de faltas na escola no período da tarde, pois “precisava arrumar a casa e pedir à mãe que penteasse seus cabelos” (Diários de Campo nº 1 e 2, 2017). Relacionando-me com Bela fica nítida a reprodução com os colegas de algo que ela também recebe no seio familiar: o cuidado.

Às 7h20 chegamos à sala de aula e me sento ao lado de Bela, após pedir a professora Maristela. Enquanto olhava a turma e buscava perceber quem estava na sala, Bela me conta: “Hoje não vou ficar na Integrada, Aline”. Eu pergunto: “Por que, Bela?” Ela: “Porque quando minha mãe não tem trabalho, eu não fico”. Interessada eu perguntei: “Você gosta de ficar com sua mãe?” Bela: “Eu gosto [pensando], mas eu gosto de ficar mais na escola”. Eu respondo com outra pergunta: É mesmo, por que? Bela: Porque a gente estuda mais, tem brincadeiras... [enquanto contava nos dedos e refletia] Na escola a gente fica mais esperto!, conclui Bela. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2017)

Em verdade, na mesma medida em que o cuidado explicita desigualdades sociais (TRONTO, 1993, FARIA, MORENO, 2010; DUMONT-PENA, 2012), o fenômeno igualmente informa realidades e contextos de vida. Em um território de fragilidades como o Ribeiro de Abreu (CAPÍTULO III), especialmente as filhas das classes populares, aprendem a tarefa de cuidar desde muito cedo (COLONNA, 2012; DUMONT-PENA, SILVA, 2018; PLAN/SOCIALIZARE, 2014). Tal fato parece constituir certa ‘vantagem’ em relação às camadas privilegiadas da sociedade, no sentido moral e ético (BOFF, 1999; GILLIGAN, 1982), pois “o cuidado com o outro também conforma elos morais de solidariedade, de preocupação com o bem-estar do outro e, além disso, conforma uma visão de que somos também vulneráveis, e não independentes” (DUMONT-PENA, 2015, p. 129).

5.3 O sono/cansaço e a alimentação: estratégias de negociação entre crianças e adultos

Ao longo das observações, outro elemento que nos chamou a atenção foi o sono e o cansaço das crianças. A análise dessa dimensão foi igualmente importante

para nos informar sobre como elas expressavam suas experiências na EMTF, enquanto *embodied actors* (MAYALL, 1998). O corpo prostrado e/ou entregue ao sono, geralmente em situações de ‘plena’ atividade escolar, foi registro da participação infantil nas relações de cuidado (FIGURA 24).

Às 13h20, subimos para a casa do PEI. O sol estava forte, como de costume. Após chegarmos, bebemos água e fomos para um dos cômodos. Sabrina solicitou às crianças: “Peguem um banco e abaixem a cabeça. Valendo um pirulito amanhã para quem conseguir abaixar a cabeça e fechar o olhinho”. Eu fiz o mesmo, mantendo os olhos abertos para ver as crianças, mas quase adormeci. Elas se mostravam receptivas ao momento de descanso. Entretanto, dez minutos depois, ela começa a orientar a primeira atividade, de colorir e escrever. Eu despertei, mas logo não. Apesar de Sabrina chamá-lo, ele permaneceu imóvel, adormecido e entregue ao seu cansaço. Às 13h57, vinte minutos depois, ele acordou com o barulho na sala, iniciando, sonolento, sua atividade. Notei que na sala ao lado havia os colchões azuis usados nos momentos de sono/descanso. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/06/2017).

Figura 24 – logo adormece sobre a bancada



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo em 12/06/2017

Naquela data eu cheguei à escola junto com as crianças, em torno de 7h, e já pela manhã, na sala de aula, eu havia notado logo mais quieto do que habitualmente. Paradoxalmente, a partir de abril percebi certa rarefação nos momentos planejados pelos adultos de sono/descanso das crianças no período da tarde.

Igualmente perceptível no evento é o cansaço do adulto, pois Sabrina não recorria a tais estratégias de “premiação” nos primeiros meses do ano, como moeda de troca para o comportamento desejável das crianças. Neste sentido, pareceu-me que a criança não é notada ao adormecer, não sendo levada pela monitora à sala ao lado para se deitar ou descansar. Cabe ressaltar que eu, assim como as crianças, senti-me igualmente cansada naquele momento.

Assim, parece-me relevante destacar que se trata de discutir o cansaço de ambos, adultos e crianças, que se relacionam na EMTF em tempo integral. O evento demonstra que as condições do cuidar na escola tornam-se fragilizadas diante do cansaço do adulto, pois a dependência intergeracional do fenômeno se evidencia ainda mais, quando o que é tornado visível é justamente o ‘não-cuidado’ ou ‘malcuidado’ (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2011; SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013). Em investigação sobre o cotidiano escolar, Carvalho (1999, p. 211) já havia sinalizado “o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifesto por muitas professoras da escola, especialmente aos finais de semestre, mas também ao fim da manhã, nas sextas-feiras ou nas vésperas de feriado”.

Por outro lado, em uma situação na qual as crianças poderiam se manifestar a dormir na casa do PEI, nas condições já discutidas no Capítulo IV, Sara se comporta de maneira diferente.

Assim que chegamos à casa em torno de 13h, Sara me contou que estava cansada e com sono. Disse a ela para pedir à Zulmira para descansar e ir dormir. Ela se negou, completando: “Porque meu pai manda eu tomar banho quando chego da escola e se eu dormir aqui, meu sono pode ir embora na hora que é para dormir em casa”. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/05/2017).

Se o evento de logo revela uma condição fragilizada do cuidar, Sara nos desafia a pensar as particularidades de cada criança e mais uma vez, como o mundo doméstico invade as relações de cuidado na escola. Contrapondo-se ao que eu mesma esperava dela, sobre ir descansar, Sara tem a estratégia para que, ao chegar em casa, possa ter sono quando convocada a dormir pelo pai. Impressionou-me neste

caso a forma com que ela resiste ao sono, mantendo-se um pouco abatida, para que, mais tarde, descanse 'plenamente' em sua casa. A construção social do autocontrole das necessidades fisiológicas do corpo emerge aqui como interessante questão a ser investigada.

O cansaço parece ter atravessado a experiência das crianças na EMTF, o que, em verdade, quando se tem uma dimensão subjetiva, particular ou individual em um contexto significativamente coletivo tal qual a escola, o sono e o cansaço constituem expressões das tensões no cuidar. Cabe lembrar que a opção de colocar as crianças para dormir, conforme discutido anteriormente (CAPÍTULO IV), não se efetivou ou se consolidou no cotidiano da escola.

Às 13h30, começamos a subir a rua em direção a casa do PEI. O sol novamente estava muito quente. Sérgio conversava com Carol sobre a escola e eu entrei na conversa.

Aline: "Você fica mais cansado que horas, Sérgio?"

Sérgio: De manhã.

Aline: Mas por que de manhã?

Sérgio: Porque é primeiro, segundo, terceiro e quarto horário de atividade.

Carol: A gente podia subir de manhã né?

Aline: É, pelo menos o sol seria mais fraco né?

Carol: Por que então a gente não sobe de manhã?

Aline: De manhã é a aula né? E você, Carol, que horas que você sente mais cansada?

Carol: De manhã e de tarde. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/08/2017).

Assim como logo e Sara, Sérgio e Carol também se referem ao cansaço enquanto expressão sentida no corpo (prostrado, amolecido, recostado ou 'vencido'). Em conjunto, os eventos nos informam, de diferentes formas, como foi para as crianças permanecer nove horas na escola, e, por outro viés, como o corpo é exigido neste tempo, sem se considerar a necessidade do repouso.

Por outro lado, a turma de seis anos é reconhecidamente a mais agitada, conforme os adultos. Assim, tanto no olhar do adulto sobre as crianças quanto no próprio olhar infantil, o corpo é tomado como referência para a construção de seus lugares nas relações de cuidado.

A alimentação foi outro instigante campo de análise da tese. No Capítulo anterior demonstrei como as refeições foram organizadas pelos educadores para ofertar o alimento às crianças, destacando os sentidos ritualísticos da alimentação. As crianças carregavam de sentidos positivos a dimensão da comida, tal como vigente em nossa sociedade (CANESQUI; GARCIA, 2005; SOUZA; CADETE, 2017), não havendo casos de recusa para se alimentarem.

De acordo com Braga (2004, p. 40) “a abordagem cultural da alimentação interessa os gostos, os hábitos, as tradições, as representações, as identidades práticas, as preferências, as repulsões, os ritos e os tabus, isto é, o aspecto simbólico da alimentação”. Em estudo anterior realizado por Giordani, Ramos e Almeida (2019), as representações sociais sobre o tema das práticas alimentares infantis conciliaram um conceito de saúde constituído pelo saber biomédico, mas igualmente confluíram sentidos culturais para o corpo e a comida.

Não somente os itens rotineiros das refeições (o cardápio do almoço, por exemplo, tinha habitualmente arroz, feijão, um tipo de carne, salada e fruta como sobremesa), mas também os comemorativos (pipoca, sorvete, maçã do amor, bolo de chocolate, refrigerante etc.) e aqueles da Tia Vitória (em especial, o chup-chup geladinho), todos esses eram esperados com expectativa pelas crianças, com destaque para as guloseimas.

Além disso, na cultura brasileira o horário do almoço é coberto de significados que ultrapassam aqueles relacionados à disponibilidade e à oferta do alimento. Para além da esperada saciedade, o almoço traz certa organização no dia, bem como se trata de um intervalo ou descanso entre os turnos de atividades cotidianas, no trabalho ou nos estudos, podendo também ser um momento de encontrar pessoas mais próximas.

Na sequência, apresento as formas com as quais as crianças concebiam e participavam das refeições, especialmente durante o almoço, imprimindo sentidos diversos e estabelecendo processos de negociação. Como foi a refeição de maior adesão pela turma de seis anos, durante o almoço pude observar mais interações e registrar questões analíticas adicionais frente ao objeto de estudo.

Cabe destacar de antemão que o almoço na escola apresentava suas peculiaridades por se tratar de um contexto coletivo e institucionalizado de alimentação. A estrutura física da cantina, a organização do espaço (a presença do buffet *self-service*, mesas em paralelo e bancos coletivos) e a materialidade (pratos em pilhas e talheres à escolha) são questões que de antemão informavam às crianças um ambiente de almoço diferente em relação ao de suas casas.

Figura 25 – Crianças aguardando pela entrada na cantina



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: Registro do trabalho de campo (instantâneo do vídeo de 23-02-2017)

Antes de entrar na cantina, formava-se uma breve fila no corredor para que as crianças se servissem no *Buffet* [FIGURA 25]. Enquanto aguardavam, as crianças elaboravam diferentes formas de brincar. Penduravam-se na grade da janela superior da cantina, cantarolavam, mostravam umas para as outras as moedas que tinham guardado no bolso para comprar guloseimas depois do almoço, brigavam pelos primeiros lugares na fila, se abraçavam, abraçavam os monitores e se empurravam para provocar os colegas.

Adentrando a cantina, se serviam e eram servidas pela cantineira quanto à porção da carne ou porção protéica do dia. No momento de escolher os talheres, algumas crianças descobriram que havia colheres com uma marquinha impressa. Esta marca era uma marca de certo fabricante, pois havia modelos diferentes de talheres no mesmo recipiente, além de alguns maiores, menores, outros já bem usados ou novos. Dei-me conta disso apenas quando percebi que as crianças brincavam de encontrar os talheres com marquinha, comemorando próximo da mesa onde eram posicionadas quando conseguiam as localizar.

Ao escolherem onde se sentariam, freqüentemente se direcionavam para onde estavam os(as) amigos (as), formando uma mesa de meninas e outra, de meninos. Entretanto, à medida que o almoço acontecia, elas trocavam de assento, com os pratos inacabados em suas mãos. Por vezes, a troca de assentos acontecia entre os lados da mesma mesa, passando por debaixo delas e mantendo os pratos no mesmo local. (RELATÓRIO A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO, 1º semestre/2017)

Assim, até que se iniciasse efetivamente o ato da ingestão do alimento, o ritual do almoço era coberto por certas apropriações infantis, uma vez que as crianças carregavam de sentidos e significados próprios os momentos da refeição. Por

exemplo, o fato de elas participarem efetivamente da refeição ainda pode ser considerado raro: elas podiam se servir (com exceção da carne), elas escolhiam seus próprios artefatos para comer, bem como as companhias e até os lugares nas mesas. Enfim, em conjunto, a participação se revelava na relação com o alimento.

Percebe-se como o acesso ao alimento no contexto coletivo é recoberto de um conjunto das outras experiências sociais as quais as crianças foram oportunizadas, notadamente a dinâmica entre o comer e o brincar. Conforme Barbosa *et al.* (2013) as práticas de alimentação são expressão sociocultural de significados que (re)produzem códigos de identificação para as pessoas em seu contexto social, sendo que comer é uma experiência social que envolve trocas simbólicas, acordos e negociações constantes.

Como era de se esperar, havia ritmos diferentes para comerem, gostos diferenciados e maneiras próprias de manipular o alimento. Enquanto algumas crianças se serviam novamente de comida (a chamada “repetição”), outras se alimentavam o mínimo, com a quantidade de comida suficiente para apenas marcar o prato. Em ambos os casos, as crianças eram foco de atenção pelas educadoras do PEI, pois eram elas quem acompanhavam os diversos momentos de alimentação, seja na cantina ou fora dela.

João foi um dos casos que despertou meu interesse em função da alimentação. Ele não apresentava magreza expressiva ou sinais de sobrepeso, mas sua vontade de se alimentar associada à quantidade acima da média da turma foram sinais que chamaram a atenção dos adultos. Ele costumava ingerir rapidamente o alimento, para que, terminada a primeira porção, conseguisse repetir e ter acesso novamente ao alimento.

Hoje a janta foi um lanche, com bolo e suco de abacaxi. No deslocamento para a saída das 16h, já nas rampas, João reclamava de uma dor de barriga, colocando a mão sob a região do estômago. Eu perguntei a ele se era uma dor parecida com vontade de fazer cocô. Ele disse que não. Zulmira comentou: “Isso é porque ele come muito, Aline. Quando ele come, ele come demais. E aí dá a dor. Perguntei a ela: “Uai Zulmira, pode ser outra coisa. Se ele tem essa dor direto...” Ela me interrompeu e afirmou de forma veemente que a dor era a quantidade de comida. João nos ouviu e continuou com a mão sob o estômago, se despedindo de mim. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2017).

João frequentemente passava mal, apresentando dores, mal-estar e febre. Pouco tempo depois a coordenadora Drica, em conversa com a família, descobriu que João tinha a ânsia pelo alimento, pois ao chegar em casa após 16h, ele não tinha mais

acesso à alimentação, em função das dificuldades enfrentadas por sua família. Nesse sentido, a postura de João ao se alimentar evidenciou à escola uma realidade pautada em fragilidades em seu contexto doméstico.

Novamente aqui, apesar dos dados apresentados no Capítulo III sinalizarem tais fragilidades, as formas com as quais as crianças vivem este contexto são apreendidas somente na convivência e no exercício da sua escuta pelos adultos. Interessante perceber que nem sempre a escuta será a escuta da fala das crianças, mas do que expressam no (e pelo) corpo as realidades vividas.

Neste caso, e em tantos outros que pude presenciar, a equipe de coordenadoras e diretoras da escola apresentava a disponibilidade de exercer esta escuta, acolhendo as famílias para o diálogo e assistindo-as, dentro de suas possibilidades, às necessidades mais imediatas – neste caso, a oferta do alimento. João, por sua vez, tinha no alimento um marcador da identidade, como criança que vivia aquela dificuldade e que providenciava ter acesso ao alimento à sua maneira. Vale lembrar que o Brasil atravessa novamente um período de crescente incidência da fome, assim como em várias regiões do mundo (MENEZES, 2019; WILLS; O'CONNELL, 2018).

O caso de João evoca certa diferenciação anteriormente feita por DaMatta (1997), segundo o qual “o alimento é tudo que pode ser ingerido para manter a pessoa viva, sendo a comida tudo que se come com prazer, de acordo com as regras de comunhão e comensalidade” (DAMATTA, 1997, p. 55). Nesta perspectiva, João ao mesmo tempo em que se alimenta também come, pois usa das regras justamente para a manutenção e sustentação de seu corpo.

Os registros apontam discussões muito similares àqueles abordados recentemente no periódico internacional *Children & Society*¹⁰³. Os organizadores do volume especial destacaram a importância de se perceber a perspectiva das crianças e dos jovens ao se analisar contextos de práticas alimentares em situação de pobreza e desigualdade. Baseando-se no conceito de ‘segurança alimentar’, a maioria dos pesquisadores apresenta dados qualitativos que revelaram as formas de participação social destes sujeitos, sem, no entanto, atribuir o problema a questões pessoais, falhas ou inadequações da vida familiar (WILLS; O'CONNELL, 2018).

¹⁰³Children`s and Young people`s food practices in contexts of poverty and inequality, *Children & Society*, v. 32, n.03, May 2018, publicado pela National Children's Bureau (NCB).

João demonstrou, a partir de sua estratégia, ser parte colaboradora e ativa no enfrentamento do problema, interessado na comida da escola em função de algo que vive externamente a ela, inclusive porque vive tal realidade alimentar restritiva em conjunto com seus responsáveis.

Igualmente importante é o fato de João expor à escola a sua condição de pobreza e as implicações sob o cuidar, mais especificamente quando as relações de cuidado encontram as relações raciais, pois estamos nos referindo à uma população de maioria negra, parda ou indígena no Ribeiro de Abreu (quase 70%, Capítulo III). O entrelaçamento das categorias infância, pobreza e raça torna-se evidenciado pelas análises do caso de João.

Sobre este aspecto, Rosemberg (2012, p. 39) anunciou anteriormente que, nas pesquisas e nos estudos, a "análise das condições de vida das crianças conforme sua pertença étnico-racial, com exceção de processos de discriminação no âmbito da educação, particularmente a partir do ensino fundamental", tem recebido pouca atenção. Na mesma publicação, Abramowicz e Oliveira (2012) trazem contribuições a esse debate a partir de considerações sobre a dimensão da diferença para se pensar a infância brasileira. Conforme as autoras,

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza. (...) As pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50-54).

Em outro sentido, a discussão sobre João nos remete a outra questão associada ao almoço: a sobra de comida. Ou seja, o montante que era servido pelas crianças, mas não era ingerido, sendo depositado na lixeira da cantina. Como observadora e também consumidora do almoço, posso dizer que a sobra foi tanto uma tensão do cuidado como revelou com clareza como as crianças criam estratégias para romper com a norma adulta de "não jogar comida fora", em nome de suas particularidades e interesses.

Por volta de 11h30, fomos almoçar e percebo que a turma de seis anos é a primeira a entrar na cantina. As crianças podiam se servir de arroz, feijão e salada de cenoura, mas era o cantineiro quem servia a porção de carne de porco desfiada para cada criança. Começo a observar Biel almoçando. Seu prato está cheio, especialmente da salada de cenoura, que ele mesmo serviu.

Há dois colegas comendo e conversando com ele. Ele ouve, mas está mais preocupado com a sua comida que acumulou no prato. Os colegas ao lado de Biel não têm cenoura no prato. Há três monitoras em pé, circulando nas mesas, incentivando a adesão pela comida e conversando com as crianças. Ele tenta separar a comida que quer da que não quer, visivelmente a salada de cenoura. Entretanto, me parece que sua tarefa é em vão, pois começa a contrair seu rosto expressando desaprovação no prato à sua frente. Ele come mais algumas colheradas e cospe pela primeira vez no próprio prato. Tenta outra colherada e cospe novamente, dessa vez com um gesto de projeção da cabeça para o prato, seguida de uma expressão de desgosto e colocando a mão na boca. Ele come mais três colheres (talvez porque conseguiu separar a comida) e se levanta apressado da mesa com o prato ainda cheio. Próximo do portão de saída da cantina, uma lixeira grande (aproximadamente 60 L) recebe as sobras de alimento. A monitora Thalita a vigia e chama Biel: “Ei, ah não!”, pegando o prato na mão de Biel e servindo uma colherada na boca da criança (como se estivesse fazendo aviãozinho). Ele mastiga, fazendo muita força para engolir. Em seguida, Thalita repete: “Mais um pouquinho!” Ele responde com dedo dizendo não por diversas vezes, com a boca cheia ainda da primeira colherada. Mas a monitora prepara outra colher, dessa vez bem mais cheia, coloca na boca dele e diz “Pronto!”. Biel pega o prato da mão dela, visivelmente aliviado, limpa-o com a colher, depositando sua sobra na lixeira, enquanto mastiga a última colherada. Em seguida, sai da cantina, com arroz “saltando” pela boca. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/02/2017).

Apesar de Biel ter sido orientado pelas monitoras a não desperdiçar comida, é muito provável que ele não tinha ciência de que a sobra em seu prato o faria passar por esta experiência. Afinal, fica nítido o mal-estar da criança.

A oferta da comida era uma prática de cuidado da escola (Capítulo IV), mas o evento de Biel nos coloca com muita evidência questões de ordem individual em um contexto coletivo. Ofertar comida na medida certa (ou qualquer necessidade e demanda de outra natureza individual), conforme o gosto de cada criança e seu apetite em determinado dia, sem dúvidas, é um tensionamento para a própria cultura escolar, como já sinalizado em trabalhos anteriores (CARVALHO, 1999; DUMONT-PENA, 2015; JORGE, 2007).

Por outro lado, não desperdiçar alimento encerra também um valor na sociedade brasileira. Os trabalhos que tematizam o cuidado como ética auxilia nesta discussão (BOFF, 1999; GILLIGAN, 1982), além de o enfoque político ressaltar que as relações de cuidado geram responsabilidades, além de tensões e conflitos em uma dinâmica contradição, “onde estamos muito distantes de uma visão sentimentalista do cuidado” (MOLINIER; PAPERMAN, 2015).

O desafio de comer tudo de Biel certamente não foi o único que enfrentado pela criança na escola, frente a outras normas da EMTF. As apropriações infantis, em verdade, incluíram as formas com as quais as crianças agiram e reagiram a tais normas. Biel, por exemplo, aprendeu que ir até a saída da cantina e cruzar a lixeira

com o prato vazio (ou com pouca ou nenhuma sobra) significou estar liberado para brincar no pátio coberto. Para chegar até lá, portanto, precisava ajustar a quantidade de comida servida com a ingerida, o que nem sempre foi possível.

Assim, as crianças aprenderam a jogar comida fora de diferentes maneiras, dispensando o indesejado sem ser pela via da lixeira. Entre março e abril, a comida passou a ser descartada por debaixo das mesas da cantina. Após as crianças separarem no prato o que elas não queriam, ou ainda, a quantidade que elas não dariam conta de comer, o chão da cantina se torna o recipiente informal da sobra de comida. Mais raramente, elas se utilizavam das janelas das cantinas para descartar o alimento, ainda que soubessem que poderiam ser rapidamente percebidas pelas monitoras.

A construção de tais transgressões aponta novamente para o aprendizado e o ensino do cuidado, neste caso, da tensão que o cuidado encerra. A partir da compreensão e o entendimento da norma em si, elas começam a elaborar estratégias sobre como romper com a norma.

Nos termos de McLaren (1991), as crianças resistem, não se submetendo à norma ou aceitando-a facilmente. Conforme o autor, a resistência é um “comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentido simbólico e histórico como vital, e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial” (MCLAREN, 1991, p. 202).

Mais interessante é a análise do autor sobre as resistências dos estudantes das classes populares, como é o caso das crianças observadas. McLaren (1991, p. 202) afirma que tais resistências são “resistências à distinção entre a cultura vivida informalmente nas ruas e àquela formal e dominante da sala de aula, ocorrendo geralmente de uma maneira tácita, informal, inesperada e inconsciente” (p. 202). Em outras palavras, resistências com características muito semelhantes ao cuidado como questão social contemporânea.

Evidente também foi o fato das crianças não transgredirem ou resistirem sozinhas. A construção das transgressões se deu na companhia dos colegas da mesma idade e na convivência com as crianças mais velhas. Assim, as culturas infantis e a cultura de pares se fizeram presentes nas relações intergeracionais do contexto escolar (SARMENTO, 2005; 2008; CORSARO, 2011).

Novamente, o tempo foi o grande substrato de todo o cenário relacional descrito, pois no início do ano as crianças de seis anos não jogavam comida debaixo

das mesas da cantina. O tempo integral na escola, o tempo de convivência intra e inter geracional, além do tempo de se alimentarem juntas provocaram as oportunidades para as inúmeras aprendizagens relacionadas ao cuidar.

Neste sentido, em função do prato cheio que elas tentavam comer, as crianças de seis anos permaneciam, portanto, mais tempo dentro da cantina, se encontrando com as crianças mais velhas. Estas, por sua vez enquanto veteranas, já haviam aprendido outras formas de transgressão.

Logo que cheguei à escola, fui almoçar com as crianças. No cardápio, arroz, feijão, ovos mexidos com lingüiça, pepino, cenoura e banana de sobremesa. Enquanto comia, fiquei aguardando todas as crianças de seis anos terminarem de almoçar. Raul quase terminava quando uma criança de 10 anos se aproximou dele, dizendo: “Raul, seu colega mandou banana para você”, colocando a fruta ao lado do prato dele e saindo correndo pelo portão da cantina. Raul reagiu com surpresa, sem saber o que aconteceu, terminando de almoçar olhando para a sua banana, a banana do suposto ‘presente’, além da quantidade de comida que estava sobrando no prato. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/04/2017).

Assim, a criança de dez anos, não mais desejando comer a fruta, se utiliza de Raul para resolver o problema, deixando-o com a tarefa de consumir duas bananas na sobremesa, e não somente a que ele mesmo se serviu. Não por coincidência, o evento ocorreu no mesmo dia em que Zulmira havia se ausentado da escola e a rotina da turma se alterado, conforme descrito no Capítulo IV.

Quanto aos adultos, uma vez percebendo o aumento da incidência de comida no chão, passaram a adotar novas estratégias, em um movimento de construção de outras normativas. Apesar da coordenadora Drica não acompanhar rotineiramente o almoço dentro da cantina, orientando a organização das turmas no pátio, especialmente as cantineiras levavam até ela a insatisfação quanto à sujeira do chão, além da informação sobre crescente quantidade da sobra do almoço. Afinal, elas eram as responsáveis pela limpeza do local e pelo controle dos itens do cardápio.

Drica então decidiu realizar uma reunião com todos os estudantes do PEI no início de junho (08/06/2017), as chamadas “assembleias”. Até então, nos meses de abril e maio, o investimento das monitoras na orientação das crianças na cantina havia aumentado, mas foi insuficiente para diminuir o desperdício de comida. Na reunião ela expôs de forma veemente todas as insatisfações diante dos ocorridos, além dos motivos pelos quais a sobra de comida é monitorada, informando aos estudantes que a partir daquele dia “não haveria mais lixeira da sobra”.

Naquela mesma semana de junho, já havia percebido um ajuste na quantidade de comida que as crianças se serviam, diminuindo-a para que não fosse preciso recorrer ao chão, pois a lixeira estava indisponível. Enquanto a lixeira estava ‘sumida’, a vi posicionada em baixo do *buffet self-service*, virada ao contrário. Algumas semanas depois, a lixeira continuava invertida, mas agora funcionava como suporte de uma bacia média de uso doméstico, algo como uma ‘releitura’ negociada da lixeira anterior (FIGURA 26). A bacia permaneceu por lá até o final do ano, sem alterações adicionais.

Figura 26 – Posição da lixeira



Fonte: Arquivo da autora.

Nota: início do ano: a esquerda, próxima à saída da cantina (seta), (instantâneo do vídeo de 23-02-2017; à direita, posição da lixeira a partir do meio do ano: posicionada próxima à entrada das crianças, virada ao contrário e servindo-se como suporte da bacia da sobra, 29/08/2017.

A partir da materialidade dos artefatos da cantina, neste caso a lixeira e a bacia, houve o que chamei de processos de negociação entre crianças e adultos, resultando, do meio do ano em diante, na diminuição considerável do desperdício de comida na sobra.

Cabe destacar que a sobra revelou outra tensão do cuidar: a lógica do controle de comida a qual especialmente as cantineiras eram cobradas pela então SMASAN; e o contraste com a própria lógica/ ética do cuidado, sobre as crianças se alimentarem na relação humanizadora com o alimento (BOFF, 1999; GILLIGAN, 1982; DUMONT-PENA, 2015).

Nesta tensão, o aprendizado das crianças se deu mais fortemente pela obediência à lógica do controle de comida no prato, ficando o viés humanizador do

cuidado em segundo plano. Ao final do ano, quando perguntei às crianças sobre o que eu havia presenciado em relação a jogarem comida no chão ou na lixeira, aquelas que assumiram tais comportamentos, associaram-nos em sua maior parte ao aprendizado da lógica do controle.

A norma estabelecida pelos adultos frequentemente não se adequava aos desvios, às transgressões e aos comportamentos considerados “inadequados”, mas de autoria das crianças. Diante da negociação, as crianças tensionavam diariamente as normas nas múltiplas maneiras que se relacionavam com o que era instituído, o que resultava em um novo “combinado” e o ciclo de negociações recomeçava. Mais uma vez, a posição de certa submissão nas práticas de cuidado não se sustentou, ainda que tal noção seja considerada no imaginário social como ‘o lugar de quem é cuidado’, o da criança neste caso.

Assim, os processos de negociação em torno da refeição explicitaram tensões do cuidado no interior das relações intergeracionais entre adultos e crianças na escola. As apropriações, os sentidos e os significados que as crianças davam ao alimento explicitaram suas agências, na forma das autorias e das participações no cuidar no contexto da escola de tempo integral.

Ao serem perguntadas sobre diferentes aspectos na escola, as respostas das crianças ao final do ano letivo evidenciaram a importância da alimentação, reforçando o papel da comida como elemento central para a participação social destes sujeitos.

Aline: O que vocês acharam desse ano, gente, pois foi o primeiro de vocês aqui na escola?

Izabela: “Eu gostei porque a gente brincava, comia e eles não deixava a gente com fome” (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017)

Lavinia: “Foi legal porque aqui a gente tá dividindo lanches uns com os outros” (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017)

Rafaela: “Foi legal, divertido, muitas comidas gostosas...atividades”. (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017)

Aline: O que precisa para cuidar bem?

Larissa: “Precisa alimentar as pessoas e precisa deixar as pessoas descansarem, levar para lanchar, para ir no banheiro, no parquinho.” (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017)

Aline: Todo mundo tem direito de ser cuidado?

Ana: “Todo mundo tem direito de ser cuidado a mesma coisa porque todo mundo vai comer o mesmo lanche. Todo mundo tem que ser tratado do

mesmo jeito porque ai se tratar 'oi amigo' e tratar mal não vai ser bom". (TRECHO DA ENTREVISTA, 05/12/2017)

Rafaela: "Sim, porque todo mundo é ser humano" (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017)

Em conjunto, os registros do presente Capítulo nos provocam a refletir não somente a importância da escuta sensível das crianças, mas também ao que elas sinalizam como importante na escola. Em nosso contexto de pesquisa, elas reconheceram e trouxeram o cuidado como fundamental para as relações na escola. Seja na forma do acesso ao alimento, aos amigos, do afeto e do brincar, cuidar é ter aquilo que as crianças significam em suas experiências, no sentido do que é, na realidade delas, importante efetivamente.

Tais evidências apoiam o trabalho da EMTF na perspectiva da Educação Integral, pois, para além do prolongamento do tempo na escola, foi possível apreender as experiências das crianças em torno do cuidar. Isto indica o respeito ao que as crianças trazem para a escola, o respeito à ampliação de campos do conhecimento, às possibilidades diversificadas de formação; enfim, à Educação mais Integral.

Todas as experiências, de se relacionarem, cuidando, são formativas no viés da humanização de quem se relaciona – adultos e crianças na escola –, expressando uma ética que, infelizmente, não é a hegemônica em nossa sociedade. No interior das relações, as crianças cuidaram brincando, brincaram porque foram cuidadas e, com isso, constroem e se apropriam de saberes sobre o cuidar, de si e do outro, inscritas em suas inúmeras formas de dizer pelo e no corpo.

CAPÍTULO VI – A NOÇÃO DE REDE DE CUIDADOS DO TERRITÓRIO

Nos Capítulos anteriores, ao analisar as relações de cuidado na perspectiva dos sujeitos, como concebem tais relações e o que constroem, percebemos a presença de outras questões que compuseram o cotidiano observado.

Na descrição do cenário (Capítulo III) e ao refletirmos sobre as práticas de cuidado (Capítulo IV) tínhamos ciência de que a escola é um equipamento público da política educacional da RME-BH, com demarcações, orientações e diretrizes próprias. Quando analisamos a perspectiva das crianças (Capítulo V), elas apresentavam com frequência questões do mundo doméstico e do próprio Ribeiro de Abreu, nas idas e vindas entre a casa e a escola.

O objetivo deste Capítulo é discutir o cuidado e sua relação com o território a partir da presença de outros sujeitos e instituições, no interior do que chamei de uma rede de cuidados. Com esse foco buscou-se ampliar o olhar sobre o objeto da tese, considerando tratar-se de uma temática que ultrapassou a realidade pesquisada, corroborando a ideia do cuidado como fenômeno social multidimensional, com contornos difusos (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012; MOLINIER; PAPERMAN, 2015).

Assim, com a centralidade que tive nos sujeitos, o que fazem e como fazem, busquei outra lente como pesquisadora no presente Capítulo, o que foi ganhando necessidade na medida em que fui avançando na pesquisa. Os elementos empíricos e as análises trazidas dos dois últimos Capítulos me instigaram a introduzir, neste momento do texto, a discussão do cuidado na articulação com políticas de educação em contextos de vulnerabilidade. Como um movimento recíproco, ao contemplar essa dimensão, percebi que se tornaram enriquecidas as análises adicionais das práticas e da perspectiva das crianças.

A análise ampliada ou estrutural do cuidado não é algo inédito, sendo frequentemente proposta por alguns autores, na busca por interfaces analíticas ou mesmo na confluência de discussões interdisciplinares¹⁰⁴. Hirata e Guimarães (2012), por exemplo, apontam essa discussão ao analisarem a dimensão do trabalho do *care* em três países, enquanto as pesquisas de Mol (2002; 2008) partem do campo da

¹⁰⁴ O portal da web *Ethics of Care: sharing view songood care* é uma interessante plataforma de fomento ao debate interdisciplinar do cuidado (Disponível em: <https://ethicsofcare.org/> Acesso em: 04 out. 2019).

saúde para a reflexão sobre o tema. Já Raghuram (2012) argumenta a favor de um *global care*, ao analisar as migrações transnacionais.

No contexto da presente pesquisa, elegemos a categoria território como forma de promover o debate estrutural do cuidado a partir da escola e suas relações com as políticas em rede, mais especificamente na intersetorialidade. Por território, entendemos as características geográficas, sociais e econômicas (Capítulo III), imbricadas no significado que o reconhecido geógrafo Milton Santos nos propõe.

“O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1998, p. 16). O território usado é “o chão mais a identidade” (SANTOS, 2002, p. 10), sendo necessária a revalorização do dado local e do cotidiano como categoria filosófica e sociológica, mas como uma categoria geográfica e territorial (SANTOS, 2000, p. 121). Na perspectiva dos Estudos da Infância, o território ainda tem uma dimensão cultural, como espaço de significado no qual as crianças tecem suas experiências simbólicas e a infância se assenta em suas condições estruturais (SARMENTO, 2003; GOUVEA, 2008; NASCIMENTO, 2016).

Em certo trecho da entrevista da Diretora da EMTF Maria (Capítulo III), ela aponta o território usado e a dimensão da rede, na medida em que faz referência à construção local da relação da escola com outros equipamentos públicos.

A própria escola é fruto de uma força muito grande da comunidade (...) Nós temos rede ai com o Comupra, Mediação, Fica Vivo, Centro de Saúde, que faz esse dialogo no território (...) não tem o olhar, é, de assistência, de política, de política nenhuma (...) E essa comunidade sobrevive, Aline (...) é uma comunidade que participa e que acredita na educação. (MARIA, em 20/11/2017).

Além disso, o diálogo e a abertura para o território são pressupostos da própria formulação do PEI sobre o qual a EMTF demonstra ter se apropriado significativamente. A dimensão comunitária presente na história da escola (Capítulo III) e o suporte que ela mesma oferece às forças coletivas do bairro¹⁰⁵ são expressão e força desse diálogo.

¹⁰⁵A escola é parceira de várias associações, coletivos e movimentos sociais, que tem a luta por direitos como eixo comum de atuação. A parceria se dá não somente pela cessão de espaços, mas na intencionalidade de realizações conjuntas em prol da comunidade escolar.

Como o território usado¹⁰⁶ pode refletir o cuidado? Quais questões do entorno da escola conformaram o cuidado com as crianças? Quais outros atores, sujeitos e instituições se fizeram presentes no interior das relações de cuidado na EMTF no decorrer da pesquisa de campo?

Buscando responder a essas questões, inicialmente analiso o caso de uma criança da turma de seis anos que, diante da complexidade de seu contexto de vida, evidencia a existência do que chamei de uma rede de cuidados, pautada a partir das relações construídas por diversos sujeitos no território¹⁰⁷. Na sequência do texto, discuto outros atores que, uma vez partilhando o cuidar das crianças, compuseram a rede de cuidados no contexto pesquisado. Tia Vitória e algumas famílias nos instigaram a analisar as formas com as quais o cuidado extrapola a escola e, simultaneamente, incide sobre ela.

6.1 “Me adota, Professora?” O caso da menina Nara e a rede de cuidados

Conheci Nara já na primeira semana do campo de pesquisa, ainda com cinco anos, tendo sua trajetória escolar na EMTF se desenvolvido entre fevereiro e julho de 2017. Ela era cuidada pela avó materna e, em sua ficha de matrícula da escola, constava ser filha de pais separados, residindo apenas com a mãe. Na mesma ficha, a criança era nomeada como parda. A família não era beneficiária do Programa Bolsa Família, provavelmente pela renda da mãe – ela declarou ser faxineira na ficha de matrícula da escola e selecionou o item “assalariada com carteira de trabalho”, não havendo descrição da profissão do pai.

A questão do tempo foi determinante para que o cuidado enquanto relação social se revelasse nas inúmeras interações que ela estabelecia com os colegas e os educadores ao longo do dia. Sua permanência em jornada ampliada, em diversos tempos-espacos institucionais, os frequentes deslocamentos, os momentos de transição dos turnos, as situações dentro e fora de sala de aula; tudo isso foi se desenhando como uma dinâmica peculiar dentro do universo social de Nara. Assim,

¹⁰⁶ A partir deste ponto, como facilitação da leitura, faço referência unicamente à palavra território, mas no sentido de dizer sobre o território usado, conforme Santos (1998; 2002).

¹⁰⁷ Adenso a análise deste aspecto, mas alguns elementos referentes à centralidade da escola no território (usado) do Ribeiro de Abreu eu já havia indicado nos Capítulos anteriores.

a presença de Nara em uma escola que trabalha na perspectiva da Educação Integral, sem dúvida, trouxe maior visibilidade ao seu caso.

Anteriormente, Carvalho, Gomes e Ramalho (2018) analisaram um caso semelhante (sobre a menina Ana), evidenciando como a urgência de uma concepção de educação (em tempo) integral pode dar suporte ao reconhecimento das crianças pobres e os seus direitos. Os autores apontaram na conclusão a perda recente de espaço de um projeto educacional orientado para as infâncias que combatesse as precariedades a que são submetidas no atual cenário social brasileiro.

Para além desse sentido atribuído pelos autores, proponho aqui a discussão sobre Nara visando evidenciar como a escola não se mostra passiva às questões da vida da menina. Pelo contrário, a escola é motivada a compor e a dialogar com o próprio território, para lidar com as complexidades de seu contexto.

Apresento algumas observações de campo sobre Nara, a primeira relativa a um relatório referente ao 1º semestre de 2017, seguido de registros de dois dias distintos do Diário de Campo, com relato mais pormenorizado.

Pela manhã, era comum Nara chegar à escola despenteada e com a higiene matinal a ser feita. Suas colegas chegavam com os cabelos recém-lavados, ornamentados ou com penteados diferentes. Havia dias que ela chegava vestida sem o uniforme. Em outros, vestia o uniforme que não correspondia à estação do ano. Se estivesse frio, por exemplo, ela chegava vestida de saia, camisa do uniforme e calçando uma sandália, enquanto seus colegas estavam com gorros, calças, blusas de frio e tênis. Ao começar as aulas, a professora solicitava a retirada dos materiais da mochila, já que a escola havia entregado no início do ano o kit escolar, contendo cadernos, lápis, borracha, agenda, dentre outros itens. Nara dependia freqüentemente do empréstimo dos materiais escolares, solicitando seus colegas ou mesmo à professora, pois havia perdido parte deles. Da sua maneira, ela sempre conseguia obtê-los e não deixava de realizar as tarefas do dia com a turma. No período da tarde, durante o almoço, Nara aceitava bem os itens do cardápio da cantina, manifestando apetite em todas as refeições ofertadas na escola. Participava nas oficinas e nos passeios com a mesma disposição do período da manhã. Disposta a conversar e ajudar os colegas, logo estabeleceu alguns vínculos. Notei que ela circulava entre os pequenos grupos de meninas e meninos, não se fixando, nas interações, mas restringindo-se a determinados colegas. Quanto aos adultos, ela também sempre buscava sua companhia e atenção, inclusive a minha. Pedia com freqüência para que eu lhe desse a mão e para ser abraçada. Na fila das crianças, queria o primeiro lugar, por ser a maneira de estar com as mãos dadas com a professora ou a monitora, e não por almejar chegar primeiro ou ser a primeira contemplada com algo. (RELATÓRIO PARCIAL BASEADO NO DIÁRIO DE CAMPO, 1º semestre de 2017).

Cheguei à escola por volta de 11h30 e fui direto para o pátio coberto encontrar com as crianças. Lá notei que elas seguravam na mão bolsas e sacolas diferentes. Logo descobri que era dia de banho de mangueira. Após almoçarmos e descansarmos na sala de vídeo, fomos para a sala do espelho. Uma roda foi feita com a turma da monitora Zulmira, outra com a de Sabrina.

As monitoras orientavam como fazer para guardar as sacolas que continham os pertences pessoais (roupa de banho, toalha e roupa de passear) e o lanche, ambos trazidos de casa, conforme bilhete enviado para as famílias. Quando as crianças se levantaram da roda para organizar seus pertences, percebi Nara com suas mãos vazias. Nara se levantou, tirou suas meias, seus tênis e os colocou ao lado da mochila de uma colega. Como não possuía mais nada, ajudou a organizar os pertences da colega. Em seguida, Nara começou a andar pela sala, olhando confusa ao seu redor. Às vezes sorria, pois à medida que seus colegas se trocavam, já com a roupa de banho, corriam para o espelho, fazendo poses e se divertindo com as imagens dos corpos à mostra. Neste momento, Sabrina entrega a ela um saco plástico contendo biquíni e uma muda de roupa seca, mas sem saber o que está dentro, Nara circula com o saco nas mãos pela sala por alguns minutos, ainda com semblante confuso. Ela decide se sentar no chão e abrir o saco, se aliviando ao ver o conteúdo. Seu banho de mangueira estava salvo e logo procura o vestiário improvisado na sala para se trocar e também fazer poses no espelho. Durante o banho se divertiu muito com a água, com os colegas e o sol forte que batia no pátio. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/03/2017).

Em torno de 8h20, a professora Maristela começou a organização para irmos ao pátio fazer o piquenique. Percebo Nara sem uniforme, com uma blusinha regata branca, uma calça e uma botinha. Ainda na sala, Maristela pede que todos retirem da mochila os lanches trazidos de casa. Não havia lanche na mochila de Nara. Já na fila do corredor externo da sala, a colega Rafaela aponta a blusa de Nara e diz para a turma: “Tá furada” (prolongando-se na fala e aumentando o tom da voz para enfatizar o que disse). Nara imediatamente encolhe os ombros, junta os braços ao lado do corpo e, assim, consegue esconder os furos da blusa. Em seguida, ela decide ir para o último lugar da fila, ao contrário do que sempre fazia. Se sentindo nitidamente envergonhada, senta na roda para o piquenique e se serve do bolo de chocolate preparado pela escola e colocado no centro da roda. Enquanto a professora distribui o refrigerante trazido por uma das crianças, Nara também aceita os lanches que os colegas ofereciam eventualmente a ela. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2017).

O caso de Nara revela elementos que dão suporte à discussão de representações construídas sobre pobreza e carência acionadas nas interações sociais. O semblante confuso que Nara apresenta no primeiro evento, se surpreendendo com os itens do saco plástico, além da vergonha demonstrada no segundo evento, ao se retrair; em conjunto, sinalizam que ela vai paulatinamente se vendo e sendo vista como diferente dos colegas. Assim como Nara, as demais crianças eram recém-chegadas à escola e se encontravam diante de todos estes processos simultaneamente.

Depois do recreio, permaneci na sala dos professores, pois já havia combinado de conversar com a professora Maristela. Dentre outros assuntos, perguntei se ela sabia sobre alguma criança a qual a família era acompanhada pelo CRAS [Centro de Referência da Assistência Social] do território. Ela me respondeu: “Não, não sei, não tenho acesso a isso. **É, se tiver, possivelmente, deve ser, eu acredito que seja a Nara. Vc já viu como é que é né?** Na sala, pelo que eu percebo deles, parece ser a Nara. **Os outros** parecem ser muito... são assim... não é que são bem assistidos, mas assim, **tem pelo menos uma atenção da família tranquila.** Porque

inclusive a Nara não mora nem com a mãe, a Nara mora com a avó. Por exemplo, Nara tava com um problema de para-casa. Não fazia... fazia de qualquer jeito... colava em qualquer lugar. Eu perguntei pra ela. Ela falou que o irmão de 5 anos tava ajudando a fazer o para-casa. Aí eu já sabia que morava com a avó, porque a avó adoeceu. Aí eu inclusive conversei com a Drica (coordenadora do PEI) e ela passou a fazer o para-casa na Integrada. Pra poder... **porque ela é uma criança, além de uma aprendizagem extremamente fraca – cê viu que ela é uma das que não identifica nem numeral – ela tem esta questão, de não ter um acompanhamento em casa.** Eu não sei se o CRAS atende, mas de qualquer forma (...) **inclusive eu pedi até um encaminhamento pra Cláudia [coordenadora pedagógica], pra poder ir no posto [Centro de Saúde do bairro] ver se tem alguma coisa, um acompanhamento psicológico...** Uma coisa que eu vejo muito nela. Ela se sente um bebê, ela, ela tem que se sentir protegida. Você vê que cê chega, ela, ela vai pro seu colo. Ela fica do lado das meninas pegando a mão. **Ela tem este sentimento de sentir... a necessidade de se sentir protegida. Ela tem isso!**". (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA CONVERSA REALIZADA EM 05/04/2017, grifo meu).

Chama atenção como o lugar de Nara vai sendo desenhado no cotidiano escolar a partir das interações construídas com os diferentes sujeitos da escola. O afeto que busca, os materiais que não tem, o uniforme inadequado, os cabelos despenteados, o lanche que não traz; todos se tornam sinais de sua condição social pautada numa relação entre pobreza e carência.

Esta condição encerra um lugar na escola: o lugar da criança que, como vulnerável, não é cuidada, é negligenciada, apresenta dificuldades e carências (MARIZ, 1987; BARRETTO, 1981). Em verdade, as relações que se fazem associadas à ideia da vulnerabilidade social são campo de tensão na escola. Por um lado, Nara, uma vez assim situada, corporifica o lugar da vulnerabilidade, acionando representações estereotipadas de pobreza, aonde cada vez mais a pobreza vai sendo significada como sinônimo de vulnerabilidade. Por outro, a questão que se concebe o 'pobre' como destinatário das políticas, distanciando-a do papel de sujeito e ator de tais políticas.

Percebe-se como Nara é rapidamente categorizada, especialmente pelos educadores da escola, conferindo-lhe um lugar social diferenciado, que a inferioriza em relação a expectativas escolares. Esta discussão apresenta convergências no conceito de estigma social, de Goffman (1988, p. 4), sobre o qual o autor define que se trata de uma "situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena". Termos específicos do estigma são conferidos a Nara, conforme pode ser verificado nos eventos acima. Goffman (1988, p. 8) acrescenta que tais termos são "fontes de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original".

A obra de Mary Douglas também contribui neste sentido, pois para a antropóloga, Nara passa a ser vista como sendo ameaçadora, impura e suja, na medida em que não corresponde aos padrões e representações de aluno construídas pela cultura escolar. A ideia de sujeira, assim, se associa à condição de pobreza dos indivíduos presentes na cultura escolar, reveladora de temores conscientes e inconscientes (DOUGLAS, 2012).

Sob outro viés de análise, como nos lembra Gouvea (1993),

os processos de socialização da criança de favela tem como referência outros valores que não os transmitidos pela escola, característicos de uma cultura dotada de lógica e racionalidade próprias, habitualmente desconhecidas e desconsideradas pelos profissionais da educação (GOUVEA, 1993, p. 54).

Assim, o caso de Nara traz a necessidade de uma discussão mais ampla sobre a qual elegemos as políticas sociais a partir do nível da criança, sujeito de direitos.

Ainda nos primeiros meses de campo, eu fazia o levantamento de informações sobre o Ribeiro de Abreu e estava com dificuldades em conseguir identificar qual era o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) da área de abrangência da comunidade, pois na própria escola não consegui esta informação com os educadores. Uma semana depois de minha conversa com a professora Maristela (05/04/2017), consegui identificar e fiz contato via telefone, sendo atendida por uma das analistas de políticas públicas. A profissional me esclareceu que a família de Nara tinha cadastro naquele CRAS, apesar de pouco acessar o serviço. Entretanto, não pôde me informar qual demanda a família apresentou no ato do cadastro, o que não me permitiu avançar no caso¹⁰⁸. (RELATÓRIO PARCIAL BASEADO NO DIÁRIO DE CAMPO, 1º semestre de 2017).

Na conversa com a professora Maristela (05/04/2017), ela aponta Nara como possível criança na sua turma que seria atendida pelo CRAS, o que se mostrou verdadeiro. Entretanto, fica visível como a própria escola não possui uma relação construída com o CRAS, ainda que ambas as instituições atendam no mesmo território e que trabalhem em prol da garantia de direitos da mesma comunidade.

Por outro lado, é perceptível como a escola fornece o apoio e o suporte material aos estudantes em diversas situações ao longo do ano, como nos eventos acima. Ainda que oriente as crianças trazerem objetos e lanches de casa em dias específicos, tais como datas comemorativas e passeios, a escola tem consciência de que o

¹⁰⁸De fato, percebi certa resistência ao tentar me aproximar dos profissionais da Assistência Social, pois as demais mensagens não foram respondidas e os telefonemas que fiz foram em vão, ainda que eu me identificasse, propondo esclarecer sobre a pesquisa. Notei, na verdade, surpresa e estranhamento com o meu contato, não sendo possível avançar em registros de Nara a partir desta política social.

vestuário, os itens de higiene e a alimentação podem faltar aos alunos. Além disso, a forma discreta com que a monitora entrega à criança a sacola do biquíni, possibilitando Nara participar da atividade, revela outro cuidado, pela não estigmatização perante os demais colegas. Esta sensibilidade chamou-me atenção ao longo de todo o transcorrer da pesquisa, evidenciando o cuidar pela preocupação de equalização apresentada.

Assim, ações que poderiam ser categorizadas como assistencialistas expressam, na verdade, a materialização da urgência do cuidar. Pela emergência dos casos no interior das relações de cuidado, os educadores da EMTF buscaram garantir o bem-estar das crianças e dos adolescentes naquele momento.

Nara se torna um caso evidente para a escola por diversas formas, mas, quando a analista do CRAS comenta que “a família utiliza pouco do serviço”, trata-se de uma realidade paradoxal. A condição de vulnerabilidade, necessidades e demandas faria com que a família buscasse rotineiramente o suporte da Assistência Social. Entretanto, isso não acontece, o que nos chama a atenção para a proximidade da família com a escola. De fato, a professora confirma esta proximidade (05/04/2017), nos apontando detalhes da vida familiar de Nara, reafirmando que no território do Ribeiro de Abreu “tudo é a escola”.

A visibilidade dela na escola e a aparente invisibilidade para a atuação de outras políticas sociais nos fazem pensar em uma invisibilidade estatística da criança no Brasil.

No último Censo Demográfico (IBGE, 2010), Nara não era nem mesmo nascida e até que se realize a próxima edição (2020), boa parte de sua trajetória na infância já terá passado. Ainda assim, procurei verificar os microdados disponíveis do setor censitário de sua moradia¹⁰⁹ e pude constatar que, entre todas as crianças da turma do 1º ano da EMTF, Nara era uma das cinco crianças que residiam em situação urbana de setor especial de aglomerado subnormal (IBGE, 2013)¹¹⁰. Além disso, seu

¹⁰⁹ Conforme o endereço informado na ficha de matrícula da criança.

¹¹⁰ Conforme o IBGE (2013, p. 18), “o aglomerado subnormal (AS) é um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa. A identificação dos AS é feita com base nos seguintes critérios: a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); e b) Possuir pelo menos uma das seguintes características: • urbanização fora dos padrões vigentes - refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; ou • precariedade de serviços públicos essenciais, tais quais energia

setor censitário possuía a época a menor renda¹¹¹ entre todos os demais setores dos colegas de turma.

De fato, os indicadores das políticas sociais precisam ser mais refinados no Brasil, especialmente quanto à infância, não havendo cruzamento de tais dados entre Assistência, Saúde e Educação. E, mesmo quando, no papel de pesquisadora, busco fazer esse cruzamento de maneira informal, não consigo ir adiante. Neste sentido, a criança que não consegue “aparecer” nas políticas públicas, muito menos consegue ser cuidada, protegida e assistida integralmente nos seus direitos.

Por outro lado, na conversa com Maristela (05/04/2017), percebe-se a proximidade da escola com o Centro de Saúde do bairro. Quando a professora pede para a coordenadora ir até lá e verificar a possibilidade do atendimento de Nara, trata-se de uma relação já construída, sustentada em prol da atenção com as crianças e os adolescentes enquanto tarefa mútua de ambas as instituições. Percebe-se, assim, como a presença dos estudantes na escola (especialmente aqueles que se encontram no tempo integral) aliada à intencionalidade do cuidar acionam uma estrutura de relações no/do território – estrutura esta que se mostrou bem diferente quando se considerou a relação CRAS e escola. Novamente, tal registro confirma a ligação da escola e do PEI no papel de articulação da rede.

Hoje consegui ter uma conversa com a coordenadora da manhã Rosa, que substituíra Katy há um mês e meio por causa de uma licença médica. Como ela tinha pouco tempo na escola, eu quis saber o que ela estava achando do trabalho e perguntei se ela sabia sobre os casos de piolho e a interlocução direta da escola com o posto [Centro de Saúde]. Ela foi enfática na resposta:

“Aqui existe, aqui a parceria é bacana demais. Eu adorei quando eu cheguei aqui e vi esta parceria. Não é uma porta aberta no serviço de saúde não. É uma parceria que a EMTF construiu. Inclusive tem aqui um serviço bacana demais, chama atendimento compartilhado. Algumas crianças vão todas para a consulta coletiva no posto. Lá elas batem um papo com o olhar médico, logicamente, e daí elas tiram aqueles que precisam de encaminhamento. Isso é uma parceria daqui, não é um serviço da Secretaria Municipal de Saúde. As crianças vão até o posto e as famílias são informadas para também comparecerem. Inclusive dia 07 agora, Cláudia [a outra coordenadora] tá indo lá no posto, levar um monte de nomes para este atendimento compartilhado.

elétrica, coleta de lixo e redes de água e esgoto. Os AS podem se enquadrar, observados os critérios de padrões de urbanização e/ou de precariedade de serviços públicos essenciais, nas seguintes categorias: invasão, loteamento irregular ou clandestino, e áreas invadidas e loteamentos irregulares e clandestinos regularizados em período recente”. Em resumo, o AS é o que popularmente se conhece como favela.

¹¹¹ No Setor Censitário de Nara, o valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes (com rendimentos) era de R\$ 674,82, sendo o salário mínimo à época de R\$ 510,0 (IBGE, 2010)

Cláudia faz um relatório e leva, pois a nossa visão é superficial né, mas a gente manda bastantes subsídios”.

Aline: Pelo que eu vi até agora essa proximidade não acontece entre escola e CRAS.

Rosa: Também não. Eu também não vi não. Eu acho até que deve ser pela distância, pois o CRAS não é pertinho e isso dificulta muito a integração. (...). (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA CONVERSA, REALIZADA EM 23/06/2017).

Cabe ressaltar a maneira que Rosa significa a relação entre escola e posto, já que ela vem com uma bagagem de outras experiências na RME-BH, em outros territórios nos quais parece inexistir tal parceria. Assim, ela reafirma que tudo isso acontece “aqui”, ou seja, na construção territorial dessa relação, destacando quão positiva é, não somente para a política educacional da EMTF, mas também como estratégia de promoção da saúde, atendendo aos objetivos desta outra política. Além disso, Rosa acrescenta que a distância geográfica é um elemento a se considerar na construção da parceria com a escola.

De fato, em conjunto com registros adicionais (Capítulos III e IV), presenciei vários contatos da diretora Maria com a médica coordenadora do Centro de Saúde, solicitando antecipar uma consulta médica para os estudantes ou agendando consultas para levar grupos de crianças. Como a interlocução com o posto era constante, tive a curiosidade de marcar uma conversa informal com a médica coordenadora, apesar de não tê-la entrevistado¹¹²:

Realmente, Aline, se não fosse a escola, não daríamos conta de um atendimento tão específico. A escola encaminha os casos para nós, mas nem sempre damos conta de tudo. Por exemplo, o aluno que precisa de um tratamento, conseguimos isto, mas e a pessoa para levar? E os custos do transporte? Ou seja, **temos consciência que devemos trabalhar em rede, mas talvez essa rede terá que ser mais abrangente do que imaginamos. As demandas do cuidado transcendem a escola e, da mesma maneira, chegam a ela.** (TRECHO DA CONVERSA COM A COORDENADORA DO CENTRO DE SAÚDE, 28/09/2017, grifo meu).

Nara é uma criança negra, sujeito de direito que tensiona a eficiência de tal rede¹¹³, concordando com que a médica nos coloca. Entre maio e junho/2017, ela se

¹¹² Referi anteriormente aos motivos pelos quais esta entrevista não foi possível no Capítulo III.

¹¹³ No Capítulo III, foram citadas outras instituições ou parceiros da escola. Relembro, entretanto, dos demais setores municipais que tem atuação na escola. A alimentação, por exemplo, é regida por uma Secretaria que não é a da Educação (SMASAN), mas incide diretamente nesta prática de cuidado das crianças. A parceria com a Saúde a época era ainda mais facilitada com a presença do monitor PSE, mas que atualmente trata-se de uma função extinta, conforme descrito no Capítulo IV.

torna uma aluna infrequente na escola, mas no início de julho ela retorna para participar da Festa Julina, demonstrando como a escola tinha lugar para essa criança. No mesmo mês, a família se muda do bairro e a mãe pede transferência para outra escola municipal.

Sua saída da escola pode guardar relação com uma trama que não nos ficou clara, com referências à hipótese de ter sido vítima de assédio ou violência doméstica¹¹⁴. Entretanto, preferimos não desenvolvê-lo na tese, pois não havia elementos empíricos suficientes para discutir o caso. A questão que mais nos chamou a atenção foi o fato de, anteriormente à sua saída da escola, ela se tornar um sujeito de outra política, neste caso a de Segurança. Em verdade, se analisarmos exclusivamente a saída de Nara da EMTF, trata-se de um elemento que informa uma exclusão da criança, pois ela gostava muito de estar ali, se divertia, fazia muitas amizades e construía facilmente os vínculos com colegas e professores.

Hoje Nara e a colega Laura estavam sentadas em dupla logo à frente da mesa da professora Maristela. Enquanto as crianças coloriam um desenho em formato de um aquário, Laura disse à Maristela: “Eu amo ler, escrever e a escola. Você tem filhos, professora?” Maristela responde: “Só tenho um filho, já crescido, mas não tenho filha. Já sei como vou resolver isso, Laura. Vou levar você para vir morar comigo”. Laura balançou a cabeça, discordando da idéia e disse: “É só você adotar uma menina.” Neste momento, Nara, escutando a conversa pede à Maristela: “Me adota, professora?” Maristela se surpreende com a pergunta, desconversa e se levanta da mesa para orientar a turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2017).

O evento é representativo de tensões na dinâmica social familiar que Nara vivia, nitidamente querendo mudá-la ao solicitar sua adoção para sua professora. Seu pedido não me pareceu ser um comentário sem menor importância, relacionado frequentemente às demandas afetivas que as crianças demonstram em relação às professoras. Seu pedido é um pedido de ajuda, expressão do desejo de fazer parte de outros mundos.

Assim, na medida em que Nara torna-se sujeito de diversas políticas (Educação, Saúde, Assistência Social, Segurança), fica clara a importância da atuação de tais políticas para assegurar a vida da menina. Ainda mais evidente é a importância da atuação coordenada de tais políticas na Rede de Proteção, pois o que

¹¹⁴ Houve uma denúncia da mãe, pouco tempo antes da saída de Nara da escola, referente a uma acusação de assédio de sua filha. A ambiguidade do caso, associada ao fato dela ter sido transferida e eu ter não tido contato com seu contexto doméstico, fizeram que concluíssemos que se tratava de uma situação muito cercada de questões a serem esclarecidas.

se está analisando aqui são as políticas de cuidado a partir do nível dos sujeitos, de suas demandas mais urgentes, da vida real de meninas e meninos em seus territórios, especialmente das periferias.

O que seriam, então, políticas de cuidado? Como compreender o cuidado e sua presença na articulação das políticas públicas?

Inicialmente, entendemos que as políticas de cuidado passariam por tratar todos esses indivíduos como sujeitos, que, no cenário da vida de Nara, também demandam por serem cuidados, especialmente no caso da sua família. Em função de processos historicamente construídos de desigualdades e de diversidades negadas, é muito provável que a família em sua condição de vulnerável tenha que lidar com lógicas estereotipadas de pobreza: a lógica do risco, do descuido, do carente, do ignorante, do abandono e da incapacidade de adquirir habilidades. Assim, o lugar de Nara informa uma exclusão já posta na dinâmica social. Apesar de apresentar dificuldades de aprendizado, conforme a professora relata, a exclusão se construiu, neste caso, muito mais pelos processos do cuidado do que pelo rendimento escolar.

Em segundo lugar, cabe destacar a importância da rede, sobre a qual a médica do posto já nos sinaliza. No contexto observado, os profissionais das políticas públicas de Saúde e de Educação dialogavam a partir do empenho comum de cuidarem dos cidadãos do Ribeiro de Abreu, dentro das possibilidades que a proximidade entre escola e o posto permitia.

Assim, não foram relações institucionais efetivadas e fortalecidas via gestão e/ou por meio de um aparato de execução das políticas, mas as relações construídas no território¹¹⁵, altamente dependente, portanto, de esforços coletivos, a partir do trabalho dos profissionais, servidores públicos, à frente de tais políticas. Servidores que compreendem seu papel na articulação em rede. É patente, portanto, a existência de uma rede de cuidados que – ainda que construída nas relações mais locais –, explicita as condições em que se pode operar conjuntamente. Condição essa, com limites, conforme apontamentos da própria médica e da diretora da escola.

A tão anunciada Rede de Proteção Integral do ECA (BRASIL, 1990) seria o caminho amparado legalmente para o caso de Nara, mas os dados mostram que tal

115 Apesar de não passar por atualizações neste momento, sugiro a consulta ao Portal “Cultura Educa”, uma experiência de fomento, divulgação e georeferenciamento de redes locais semelhantes à que faço referência, realizadas de forma colaborativa, nos diversos territórios que se fazem educativos. Disponível em: www.culturaeduca.cc. Acesso em: 21 out 2019.

rede é ainda incipiente. O processo escolar vivido por Nara na escola acaba por evidenciar a fragilidade do Estado como indutor da garantia de direitos às crianças, algo como um emaranhado de serviços isolados, que parecem não se conectar em prol da integralidade do cidadão.

Que rede é esta que apresenta mais buracos do que nós? Que rede é esta na qual a criança ‘escapa’ e a proteção torna-se fragilizada? Em verdade, estamos falando de direitos de todas as crianças e de todos os adolescentes brasileiros. “É preciso compreender que os nossos filhos, os filhos dos outros e os filhos de ninguém são de nossa responsabilidade” (DANTAS, 2019).

Ao mesmo tempo em que os registros nos sinalizam dificuldades para a articulação das políticas, é exatamente na rede de cuidados do território que apontaríamos o caminho para a efetivação conjunta de diferentes ações do poder público para a garantia de direitos à população do Ribeiro de Abreu.

A partir do reconhecimento do cuidado, do direito de ser cuidada e de ser protegida na Rede de Proteção Integral, a escola entende o cuidado de Nara não somente como assunto da escola e do ECA, mas tenta assisti-la nas outras dimensões, sabedora da referência que é na vida da menina. Assim, a concepção de Educação Integral na qual o trabalho da EMTF se sustenta deu suporte para a situarmos dentro de um trabalho intersetorial para a efetivação das redes, assim como já discutido em outros trabalhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b; MOLL, 2009; BRASIL, 2007a), e que no presente discutimos em nível de rede de cuidados construída localmente.

Em verdade, há uma expectativa de que a universalidade da escola e sua capilaridade nos inúmeros territórios sejam formas de garantia e de efetivação de diversos direitos, apesar de alguns estudos concluírem que há limitações da ação escolar nas regiões de alta vulnerabilidade social nas grandes cidades (IBGE, 2010; INEP, 2019; ARROYO, 2012; BATISTA, CARVALHO-SILVA, 2013; TIDE SETUBAL; CENPEC, 2011).

Estes últimos indicaram, em associação ao que já apontava uma bibliografia de língua inglesa e francesa, o poder do chamado “efeito território, de vizinhança ou de lugar” (BATISTA, CARVALHO-SILVA, 2013, p. 13), sobre o qual a segregação socioespacial tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas localizadas nos territórios de alta vulnerabilidade social. Nesses, “além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de

equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais”, (TIDE SETUBAL; CENPEC, 2011, p. 7).

É exatamente por isso que a noção da rede de cuidados indicada aqui, ainda que limitada e centralizada na EMTF, se mostra importante, pois a inexistência de tal rede não necessariamente precisa implicar o isolamento da escola, que não têm como dar conta de todas as demandas sociais das famílias.

Estudos anteriores já haviam identificado que as práticas de educação integral inscritas no quadro das políticas sociais podem colaborar na garantia de direitos até então negados a sujeitos coletivos e/ou individuais (CARVALHO, GOMES; RAMALHO, 2018; VIEIRA, 2003; CARVALHO, 2013; CARVALHO, 2014; OLIVEIRA, 2014; RAMALHO, 2014).

O trabalho de Carneiro (2005) traz vários elementos interessantes nessa discussão, ao analisar programas de proteção social e superação da pobreza. Ao longo da tese, a autora sugere que o principal articulador das ações de enfrentamento da exclusão social é o âmbito local nos novos modelos de proteção social.

a gestão segmentada e setorializada e a definição setorial das políticas já não respondem de forma adequada aos desafios atuais. Nessa perspectiva, os modelos de bem estar social emergentes valorizam a perspectiva da integralidade da gestão. **A intersetorialidade** responderia assim não somente a um requisito de natureza substantiva, relativo à natureza da pobreza, mas estaria também articulada a uma exigência no âmbito técnico e institucional, **como estratégia adequada para aumentar a eficácia das políticas e como resposta aos desafios colocados para as políticas de proteção social, em especial as de combate à pobreza** (CARNEIRO, 2005, p. 172, grifos meus).

A intersetorialidade seria, assim, a extrapolação desta rede de cuidados no sentido da gestão, ao propor a integração das políticas de cuidado, considerando as relações do território. Uma forma conjunta e colaborativa de assumir a integralidade dos sujeitos na proximidade com suas realidades. Além disso, a construção intersetorial das políticas poderia ser uma potencial forma de se contrapor aos estigmas sociais, anteriormente apontados, tornando realidade uma ética do cuidado que passa a fazer parte da função pública, por meio de serviços integrados, do nível decisório ao operacional. Entretanto, apesar dos avanços neste sentido, a intersetorialidade ainda pode ser considerada um dos grandes desafios da gestão pública no Brasil (FARIA, 2011; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010b; MOLL, 2009).

Cabe lembrar que o próprio PEI é uma das estratégias citadas no Programa BH Cidadania para fomentar, a partir do eixo “Educação”, a gestão compartilhada, a

noção ampliada do território e da intersetorialidade (MOURÃO, PASSOS, FARIA, 2011). De fato, a ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte implementada por meio do PEI dialoga em muito com a construção de políticas intersetoriais (MOLL, 2009; MACEDO *et al.*, 2012; CARVALHO, 2014; LEITE, 2015)¹¹⁶.

Pouco mais de um ano após a saída de Nara da EMTF, voltei aos registros no sistema de dados da SMED-BH. Nara estava matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental de outra escola municipal, localizada em regional administrativa diferente (Regional Norte), mas bem próxima à escola da pesquisa.

Ela permanecia frequentando a jornada de tempo ampliada nesta unidade. O endereço residencial do sistema revelava que Nara residia agora distante de sua escola, pois era usuária do ônibus escolar comunitário. O sistema também informava que Nara era atendida por outro posto de saúde, diferente daquele do Ribeiro de Abreu. A situação oficial de seus pais separados e o fato dela residir apenas com a mãe permaneciam inalterados no sistema.

Tais registros demonstraram que, apesar do contexto socioeconômico muito semelhante ao anterior, a mudança de endereço de sua família e a decisão por matriculá-la em outra instituição escolar foram fatores que alteraram, sem dúvida, os sujeitos com os quais Nara compartilha experiências ao longo de seu dia. Dessa forma, Nara é hoje parte de outra rede de proteção e acolhimento, pois, como argumentamos anteriormente, a construção da rede é extremamente dependente dos sujeitos que nela atuam. Se à Nara são resguardados seus direitos mais fundamentais, não sabemos, mas temos a certeza de que ela está em constante interação com sujeitos que podem ou estigmatizá-la ou garanti-los, provavelmente na rede de cuidados de outro território.

6.2 Tia Vitória e as Famílias

¹¹⁶ Entretanto, entre o ano de realização do campo da pesquisa e o presente momento, o Programa tem revelado estar em um momento de refluxo, frente a alguns sinais de mudança no cenário político da cidade. O investimento reduzido, a diminuição das parcerias institucionais, a diminuição do número de passeios às crianças, o atendimento anual cada vez menor, a estrutura deficitária dos espaços físicos, as condições de trabalho dos professores coordenadores e dos monitores de oficina e o aumento do discurso pautado na defesa do desempenho escolar na jornada ampliada, todos parecem ser sinais que denunciam retrocessos e descaminhos frente à concepção de Educação Integral que deu origem ao próprio Programa.

Como vimos, a rede de cuidados foi proposta na tese a partir de registros que nos mostraram como o cuidar não está situado somente nos espaços e tempos da escola. Tia Vitória esteve presente nas relações de cuidado das crianças; que, por sua vez, trouxeram questões do cuidado doméstico no cotidiano da escola (Capítulo V), me instigando a procurar a escuta de algumas famílias.

Ao discutir a presença destes sujeitos, novamente a categoria território é trazida para as análises, pois tanto Tia Vitória quanto as famílias, ao se situarem no mesmo território, tem na relação com as crianças a mediação com a escola. Entretanto, ambos constituem vínculos diferenciados com as crianças, o que me remete ao conceito de territorialidade humana do antropólogo Paul Little (2002-2003).

a territorialidade humana tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais. (...) Outro elemento fundamental dos territórios sociais é encontrado nos vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos sociais diferenciados mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos. (LITTLE, 2002-2003, p. 255-263).

Tia Vitória e as famílias, apesar de estarem envolvidas no mesmo território usado, têm, portanto, territorialidades humanas diferenciadas no Ribeiro de Abreu. Tal constatação é especialmente importante quando o que se está em estudo é o cuidado como categoria estruturante das relações sociais (SORJ; FONTES, 2012; BURKE, 2010; TRONTO, 1993).

Apresentei Tia Vitória anteriormente (Capítulo IV), em função da rotina das crianças ao passarem pela barraca de vendas de guloseima. Neste ponto do texto, a trago mais detalhadamente, elencando elementos de sua subjetividade que marcam a forma como ela se relaciona com todos que passam por ela, especificamente, as crianças.

A entrevista com a Tia durou em torno de meia hora, em uma manhã de novembro/2017. Para uma senhora que tem problemas de coração e chega ao local às 5h30min há 12 anos, ela se mostrou disposta e receptiva na nossa conversa, que começou em torno de 9h. Como eu não queria atrapalhar sua rotina de vendas, precisei ser mais breve nas perguntas, permanecendo na calçada, na sombra de sua barraca. Durante o tempo da entrevista, ela cumprimentou todas as pessoas que passavam pela calçada e pela rua. Para as vinte e três que passaram a pé, ela disse “Bom dia, Paz, vai com Deus”. Seu carrinho de vendas fica guardado na cobertura de uma garagem, na casa em frente à escola. A senhora vizinha cedeu-lhe este espaço,

mas anteriormente vinha e voltava do seu bairro (Bairro Paulo VI) todos os dias com o carrinho. Além disso, na hora de ir embora, em torno de 13h30, os “meninos, os motoristas, deixam eu ir no ônibus”, pegando carona nos ônibus do bairro para voltar pra casa.

Aline: Como é que você define o Ribeiro de Abreu, Tia?

Tia: Abençoado... minha casa [silêncio]. Aqui, eu vou sair daqui quando Deus quiser. Minha filha, aqui é minha vida, eu sempre alegre e agradeço a Deus e principalmente elas [se referindo às diretoras e coordenadoras da escola]. Cê sabia que foi a primeira diretora que me deu idéia de vender maça do amor e cachorro quente? (TRECHO DA ENTREVISTA, 23/11/2019).

Tia se emocionou neste momento e em mais duas ocasiões: ao falar do seu passado (quando precisou “pegar resto de feira para os filhos comerem” e “quando pegava restos de obra dos caminhões de caçamba da pedreira para construir no pedacinho de terra que ganhou”) e ao falar da alimentação (“a primeira diretora da escola, nó, meu Deus, ela sempre me ajudou, deixava eu ficar aqui, ela deixava eu comer a comida da escola, antes disso eu ficava só com pão”).

Em conjunto, os registros nos informam o que é ser parte de uma relação coletiva de cuidados acionada no território do Ribeiro de Abreu. Frente às dificuldades apontadas por ela, é perceptível como Tia Vitória encontra no território as soluções para as dificuldades mais imediatas. E como tais suportes são igualmente fornecidos pela escola na postura de dar assistência às crianças, como vimos anteriormente.

Tia: Igual as crianças, muitas vezes, sabe, não é porque que elas compram na minha mão. Não por isso. Para mim elas são mais do que isso. Não é porque eles compram que eu vou tratar bem, que eu vou sentir bem com eles não. É pelo amor que eles têm por mim. Desde quando eu entrei, minha filha, nunca nenhum deles me xingou de palavrão, nunca nenhum deles me desrespeitou, sabe? Seja como eles forem, pode ser na vida certa, na vida andando ao contrário, eu sempre dou conselho e a gente conversa. Têm muitos que me tomam bença, que me beija, me dá flor. Então, assim, pra mim, aqui, eles pra mim é minha vida. Todos me alegram. (TRECHO DA ENTREVISTA, 23/11/2019).

Mesmo sendo moradora de outro bairro, é evidente a proximidade que ela construiu com o Ribeiro, no sentido da relação com as pessoas que ali se situam, sejam moradores ou trabalhadores. Nesta relação, por um lado, ela se beneficia por estar em um ponto geográfico estratégico do bairro, se apropriando da centralidade da escola no território; em contrapartida, o acolhimento que oferece a todos que passam pela barraca, independente da idade e se chegam a comprar ou não seus itens.

Nessa passagem, não é apenas uma senhora ao lado de uma barraca de vendas que se vê. Pelo que pude apreender, a passagem pela Tia é uma experiência que se tem no Ribeiro, na fronteira entre os espaços interno e externo da escola, especialmente quando se pensa nas crianças mais novas.

Tia: Eu falo com vc, é assim... eu, eu não sei o que eles vem em mim. Eu não sei...Eu não tenho nada...Eles falam assim, 'Tia, eu amo a senhora, Tia' e quando eu não venho, eles falam assim: 'Tia, por que a senhora não veio ontem? A senhora tá muito preguiçosa' [risos]. Quando eu não trago coisa diferente, 'Tia, uai Tia...' e eu respondo, 'meu filho, não deu'. (...) **Eu te falo, a coisa mais certa desta vida é o diálogo, é o carinho, é o jeito de você falar. Não adianta eu falar com você 'não faça isto, não pode'. Não, não. Você tem que saber o jeito da pessoa.** (TRECHO DA ENTREVISTA, 23/11/2019, grifo meu).

Não se pode negar que os itens que ela vende fazem toda a diferença neste cenário relacional. Balas, chicletes, chup-chups, biscoitos, geladinhos, bolo de pote, são guloseimas, que possuem um lugar marcado na cultura infantil (SARMENTO, 2003). Este alimento não se trata do 'mesmo' alimento relacionado a necessidades fisiológicas, sobre o qual ela se emociona ao falar e sobre o qual as crianças têm acesso dentro da escola.

Trata-se do alimento submetido a uma lógica ligada à visão de infância: a variedade de elementos no seu carrinho, de cores variadas, aparências múltiplas, cheiros atrativos, gostos e sabores distintos. Por um lado, a escola apoia o trabalho da Tia, fazendo dessa passagem na barraca uma prática do cotidiano escolar; por outro, sabe-se que tais itens nos informam uma representação de criança presente em nossa sociedade e apropriada pelo mercado, muitas vezes entrando em conflito com parâmetros de saúde (SARMENTO, 2003). Nesse sentido, Tia proporciona às crianças o alimento associado a uma relação afetiva maternal, sabedora de seu papel educativo. A partir do lugar que se situa, ela revela inclusive preocupações com o conteúdo de suas vendas.

Tia: Eu nunca vendi bebida alcoólica, nunca vendo cigarro, eu não vendo fósforo. Aí tinha gente que me pedia para vender outras coisas, eu falo não. Essas coisas não, porque não são bênçãos. Você tá entendendo, minha filha? (Trecho da entrevista, 23/11/2019).

Em conjunto, os registros evidenciam que Tia participa das relações de cuidado das crianças (e não somente do cuidado delas), o que dá suporte novamente à ideia da rede de cuidados a partir do território. Da mesma forma, ela reconhece o papel

educativo da escola, inclusive no ensino do cuidado, se referindo às monitoras da seguinte maneira.

Tia: A única coisa que eu vejo é igual, vocês [se referindo às monitoras, pois Tia entendia que eu era uma delas] se tornam mãe muitas vezes que não são mãe. Mas vocês são a mãe de todos. Por que? Vocês zelam delas [as crianças], assim, com cuidado pra não machucar, cuidado na hora de atravessar... Ai eu vejo, assim, as meninas [as monitoras] os cuidados que todos têm, eu acho, assim, (...) muitas vezes, eu vejo que eles é como se fosse mais que uma mãe. Igual eu tô te falando, nem todas as mães tem o cuidado que elas tem, com os filhos que não são delas. Entendeu, minha filha? **A divisão, vamos supor, um tem um alimento, elas dividem o pão, ensina a dividir, ensina a respeitar, entendeu? Por que se nós não fazer isso, como que a gente vai viver, minha filha?** Entendeu, eu acho assim o cuidado que elas tem com essas crianças. (TRECHO DA ENTREVISTA, 23/11/2017, grifo meu).

Assim, a presença de Tia no cotidiano de adultos e crianças parece informar a existência de uma ética territorial do cuidado no contexto pesquisado, fortemente dependente do aspecto relacional entre ela e a escola. Novamente aqui se sustenta a noção da rede de cuidados e, como em uma associação simbiótica, certamente quem mais se beneficia de tal integração são as crianças. Elas se viam cuidadas na medida em que, com frequência, tinham acesso às guloseimas, seja pelo acolhimento da Tia ou pela lógica distributiva dos itens proporcionada pelas monitoras e pela coordenação do PEI.

Entrevistar as famílias das crianças já era um dos procedimentos metodológicos previstos, ainda na fase de projeto da pesquisa. À época, a própria natureza do objeto nos sinalizava tal necessidade, pois estudos anteriores já vinham apontando tensões e contradições entre a casa e a escola, no que se refere ao compartilhamento do cuidado das crianças, ainda que no contexto da Educação Infantil (BARBOSA, 2017; SILVA, 2014; MARANHÃO; SARTI, 2008). Na medida em que aprofundei nas observações, dei-me conta do 'poder' do território. Este não se restringia somente a Tia Vitória na relação de cuidado com as crianças. Evidentemente, as famílias se mostraram importantes de serem ouvidas por serem igualmente sujeitos daquele território. Cabe lembrar que as próprias crianças já haviam me chamado a atenção sobre o que acontece em suas casas (CAPÍTULO V), o que reforçou meu interesse como pesquisadora na escuta das famílias.

Seis mães foram entrevistadas, sendo duas delas mães de meninas e quatro, de meninos; todas, crianças da turma do 1º ano. A escolha pelas mães, e não pelos pais, se deu em função dos números de telefone disponíveis nas fichas de matrícula

e nas agendas das crianças serem os das mães. Para os primeiros contatos, tomei como base a proximidade de seus filhos comigo, no decorrer e especialmente no final do ano, momento que escolhi para ouvi-las. Assim, várias seriam as oportunidades delas me verem na entrada e na saída da escola, ainda que fosse brevemente, ou mesmo que outros conhecidos e familiares buscassem as crianças. Com exceção de uma mãe, que preferiu que eu fosse até a sua residência, todas optaram por realizar nosso encontro na própria escola. Assim, o acesso, a receptividade e a disponibilidade de tempo para a realização da entrevista foram os demais critérios que elenquei para o agendamento das entrevistas.

As questões que nortearam as entrevistas com as mães foram relacionadas à vida no Ribeiro de Abreu, às relações que constroem com a escola de tempo integral, às experiências escolares de seus filhos e à rotina familiar. Optei por trazer trechos das entrevistas como chaves de análise para tais questões.

Inicialmente, cabe ressaltar que todas as mães entrevistadas viveram a infância ou boa parte dela no Ribeiro de Abreu, com exceção de Shalom, que, nascida em Recife, mora no bairro há dez anos, vindo residir já adulta na região. Ela foi a única mãe que, em resposta à pergunta sobre o que marca ou marcou sua vida no Ribeiro de Abreu, se referiu à realidade de hoje, em comparação com as dificuldades de sua infância migrante.

Shalom: Pra mim...para os meus filhos teve...teve e tem porque...eh...hoje eu vivo né...depois de madura e tendo a minha família eu vivo uma vida tranqüila, bacana que eu não tive quando criança...entendeu...eu cresci com meu pai batendo na minha mãe, bebendo...né...e a gente morava no interior...então era muito sofrido...né...e hoje...hoje pra mim eu vivo uma vida que eu quando criança...quando eu via minha mãe né...sendo agredida e a gente sempre...né...triste pelos canto por viver essa situação né...hoje **eu vejo que a minha vida eu construí uma história diferente pra mim**...entendeu...meus filhos vive com o que pode...dou o que pode...entendeu...tenho um casamento tranqüilo, né...nós somos evangélicos...nós vamos pra igreja...e...acontece coisas na igreja que nos faz sentir mais prazer de viver...olhar o próximo com outro olhar...de amor, de esperança, de uma vida melhor...sabe...e...ter paz...ter paz dentro da sua casa...você chegar e saber que você tem paz...sabe...num vive uma briga, uma vida conturbada...uma vida conturbada...então assim...é...eu acho que ter paz é fundamental sabe...**você chegar na sua casa...eu sendo criança eu não queria ir pra minha casa porque era um inferno...sabe...**

Aline: Isso te marcou né?

Shalom: muito...tive uma infância muito ruim...sabe...e **hoje só de ter paz dentro da minha casa sabe...pra mim é...nó é tudo**...e...e...e a educação né...ver meu filho...igual o logo, ele é muito carinhoso...sempre ele vem...ô, mãe eu te amo...ô, mãe você é linda...ô, mãe eu nunca vou te deixar...eu

nunca vou te abandonar sabe...e isso faz a gente ver que a gente tá sendo algo pros nossos filhos de bom...sabe...passando algo de bom pros nossos filhos...entendeu...criando um futuro cidadão amanhã de bom coração. (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017, grifo meu).

Shalom também comentou, ao longo da entrevista, que desde os nove anos de idade trabalha (“eu não pude fazer escolha na minha época...ou eu estudava ou eu ajudava minha mãe”), tendo que ir trabalhar em casa de família, cuidando, ao invés de ser cuidada, ainda quando criança. Mais interessante é perceber como ela rompe com o ciclo geracional de precariedade e violência que teve em sua infância, desenhando uma história oposta para a infância de seus filhos.

Evidencia-se também como ela, assim como Tia Vitória, positiva a experiência de morar no Ribeiro. As mães, ainda que identifiquem aspectos positivos do bairro (melhorias na infraestrutura, tranquilidade, condições para as crianças brincarem nas ruas), ressaltam os pontos negativos da região (violência, criminalidade, insegurança e carência de equipamentos públicos e privados), assim como anteriormente discutido na visão da escola (CAPÍTULO III).

Fernanda: olha, o bairro já passou por períodos muito tensos em relação por ser um bairro periférico muito diverso né...cê tem gente de todos os tipos aqui no bairro (...) ele é um bairro em construção na minha opinião...já melhorou muito em questão de infra-estrutura prioritariamente...mas a gente ainda tem alguns problemas sociais que precisam ser resolvidos...mas que não depende necessariamente dos moradores...é questão de investimento de poder público...e talvez de interesse dos moradores em tornar isso público né...em deixar fazer que isso aconteça realmente...mas em comparação com o tempo que a gente mudou e hoje...muita coisa melhorou bastante... (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Foi possível perceber as formas com as quais os processos de cuidado vão delineando outros sentidos nas histórias de vida destas pessoas. Quando se tem o não-cuidado (ou malcuidado) em determinado território, a vinculação é imediata no sentido da rejeição de tal lugar. Em sentido oposto, quando é o cuidado, ou melhor, a rede de cuidados do território, que se apresenta para o sujeito, nas vivências e sobrevivências da vida, a relação parece ser facilitada para a identificação/identidade.

Os presentes registros dialogam com os achados de pesquisas conjuntas, compiladas na obra de Dumont-Pena e Silva (2018). Tendo como objeto as relações de cuidado e traçando trajetórias de técnicas de Enfermagem e de educadoras/professoras da Educação Infantil, as autoras propõem reflexões sobre as mulheres, as histórias de vida e a aprendizagem do cuidado. As experiências destas mulheres se aproximam, sobretudo, no que se refere às vivências de receberem

cuidados, bem como àquelas nas quais eram cuidadoras de si e do outro, sendo marcadas pela condição de mulher pobre, pouco escolarizada e migrante para os grandes centros urbanos.

O cuidado se mostrou contraditório. Com o propósito de proteger, dar atenção, responsabilizar-se pelo outro, essas relações podem significar uma transmissão de saberes e valores sobre a saúde e sobre as relações interpessoais, constituindo uma forma de poder próprio das mulheres e também podem nos dizer sobre situações de violência e vulnerabilidade. (DUMONT, 2012, p. 136)

O próprio relato das mães, sobre as crianças gostarem de morar no Ribeiro de Abreu, ainda que tenham ‘apenas’ seis anos, é revelador de tal vinculação positiva e inserção da família no território.

Além disso, elas afirmaram também saberem que as crianças são cuidadas pela escola, sendo as próprias crianças os sujeitos mediadores de tais processos. Por outro lado, se ressentem por não conseguirem ter a disponibilidade de cuidar das crianças.

Cecilia: Aqui pra mim é ótimo, porque às vezes eu chego aqui, ele [Okkaio, o filho] já tomô banho, até banho de mangueira, tá todo feliz da vida, então ‘vão bora’. Então pra mim é ótimo. (...) Esse ano eu optei pela Integrada porque eu tô desempregada, tô saindo direto à procura de emprego, não tenho quem olhe porque tem que pagar. Eu não queria, mas é ótimo né? Por mim eu ficaria com eles. (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017).

Shalom: Ah, eu acho que pelo fato do meu filho [logo] ir sorrindo e voltar sorrindo, alegre, satisfeito...de...o que te passa segurança pra mim que sou mãe...é saber que meu filho gosta de ir à escola...se a escola não fosse boa, os professores, os profissionais que tá lá...ele não ia querer ir à escola...ele ia chorar, né...pra não ir...ele ia demonstrar alguma coisa né...que não fosse bom...estar lá...(...) se não fosse a escola pra me ajudar, eu sendo mãe como que eu ia fazer...né...porque hoje em dia a gente vive um momento muito difícil na sociedade, antes o pai saía pra trabalhar sozinho...não precisava a mãe deixar seu filho pequeno...né...pra ir e ajudar...hoje não...hoje os dois sozinho num dá conta...então a mãe tem que ajudar...né...então eu queria muito ficar com os meus filhos, cuidar dos meus filhos, tem mais tempo pros meus filhos...mas eu não tive esse prazer, eu não tenho...tá entendendo. (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Fernanda: se tivesse acontecido alguma coisa, ela [Raíssa, a filha] com certeza contaria...tem as preferências dela, tem as atividades que ela gosta mais mas só que as pessoas realmente tem essa...apesar da grande quantidade de crianças...esse cuidado individual...todo mundo conhece ela pelo nome, as pessoas me conhecem como mãe dela mas me conhecem...é tranqüilo assim, eu me sinto muito segura em relação à situação que ela está, num tenho nenhum temor...(...) então...quando a Raíssa veio eu tava trabalhando...atualmente eu não tô trabalhando mais, eu tô desempregada, mas meu horário de trabalho era de nove às dezesseis...e minha estrutura familiar não tem ninguém...é o que eu te falei, eu cuido da Raíssa...todas as pessoas trabalham, estudam, tão em casa, todo mundo só à noite, depois

das sete...de certa forma eu me senti mais tranqüila em mantê-la no ambiente escolar do que de repente pagar alguém pra ficar com ela, ou pedir outra pessoa, vizinho, uma coisa assim...eu tinha mais segurança no ambiente escolar...e a EMTF ela é referência, eu já sabia né...dessa questão...já tinha pessoas que eu conhecia que já tinham estudado aqui, falado muito bem...eu falei, olha, pra ela é um ganho porque ela ficar em casa sozinha ou acompanhada de terceiros sem interação com crianças da idade dela também, num é benéfico...ela é a única criança da família... (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Observa-se como o mundo do trabalho ou do quadro do desemprego incide sobre a presença prolongada das crianças na escola, o que encerra novamente certas contradições do cuidado. A noção de “boa mãe”, aquela disponível em tempo integral, choca com o tempo necessário para o trabalho, o que as demanda por sair de casa, deixar de cuidar dos filhos e ir ao trabalho, ou procurar por ele.

Cabe ressaltar que tal registro vai ao encontro da concepção de que a escola de tempo integral é exclusiva para as mães que trabalham, ideia muito difundida entre as próprias famílias, mas que se sustenta com a presente discussão. Em verdade, a ampliação da jornada escolar é direito da criança, de ser educada e cuidada também na escola.

Duas das mães, ainda dentro da lógica da escola de tempo integral como condição para o trabalho, preferiram, por assim conseguirem, partilhar o tempo de convivência e interação com os filhos do que mandá-los todos os dias para o tempo integral da escola.

Priscila: Elas [as filhas] ficavam todos os dias, aí eu peguei e tirei. Falei com a Drica, segunda, quarta e sexta eu pego elas, aí terça e quinta elas ficam. Comecei a revezar um pouco. Porque chega aqui elas cansam, agita muito né, é muita criança. Chega lá em casa, elas vai me ajudar, aí elas não guenta fazer nada e aí eu fico com dó de ficar obrigando. (TRECHO DA ENTREVISTA, 12/12/2017).

Luiza: Ele [o filho Demasso] não fica todos os dias, você vê que ele fica um dia sim, dia não. O dia que eu trabalho ele fica. Aí ele fica bem cansadinho. O fato de vir, ir, andar bastante né? (TRECHO DA ENTREVISTA, 11/12/2017).

A esse respeito, Araujo, Auer e Neves (2019) estudaram práticas e as estratégias de atendimento da Educação Infantil em tempo integral em vinte instituições públicas do estado do Espírito Santo. Os pesquisadores identificaram formas controversas de acesso às vagas, ao manter as crianças mais próximas do chamado “mérito da necessidade” do que das prerrogativas do direito. Neste caso, “uma visão reducionista do direito se interpõe, subvertendo-o como recurso

equalizador de oportunidades e instância de mediação societária” (ARAÚJO; AUER; NEVES, 2019, p. 4).

Fato é que a dimensão do trabalho também impacta na presença, ou melhor, na ausência, da família na escola. Se analisarmos os convites da escola para festas, reuniões de pais e reuniões para discussão das dificuldades das crianças, a presença pode ser considerada eventual ao longo do ano. Entretanto, a escola buscava estabelecer canais constantes de troca com as famílias, frente às particularidades das crianças e as condições da vida de cada uma. Neste sentido, observei a presença frequente de pais, mães e responsáveis na escola, ainda que fosse para pedir ajuda material ou para ajudar a escola em alguma demanda específica.

Fernanda: Assim, eu não acompanho tão intensamente a vida escolar estando no espaço na escola...não é porque a escola impede, porque realmente a minha rotina não costuma permitir. (...) Assim, é bem tranquilo...eu nunca tive problema não...a comunicação é tranquila...tanto das atividades que eles vão fazer quanto de coisas que a gente necessita, não...durante esse primeiro ano realmente eu não tive nenhum impasse, nenhum problema...em relação a isso não...até admiro, acho bem bacana inclusive... (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017).

Shalom: isso...eu não conheço muito a escola de ir...até mesmo às vezes tem algumas atividade que eu tinha que ir...o logo até chorou esses dias, “ô, mãe, teve uma apresentação na escola a senhora não foi, meu pai não foi, mãe”...eu falei “ô, meu filho me perdoa”...meu horário não deu pra mim chegar aqui, logo...né...eu pego seis ônibus todo dia...três pra ir e três pra voltar e não dá pra chegar no horário...ou eu falto do serviço ou eu saio muito cedo pra mim poder vim...(...) eu nunca tive problema com relação a isso não...sempre que eu preciso resolver alguma coisa...eles sempre estão né...lá à disposição...nunca me deixou desejava...nunca deixou a desejar...se eu tenho algum problema vou lá, resolve, conversa né (...) (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Percebe-se, com isso, relações construídas de confiança e apoio mútuo entre escola e família, nas condições que ambas as partes podem se apresentar. Estes registros concordam com os anteriormente apresentados por Batista e Carvalho-Silva (2013, p. 205). Os autores concluíram que “a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola, em geral, grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem, esforços para assegurar a escolarização dos filhos”.

Em outra perspectiva, Oliveira (2014) analisou quais sentidos e significados são atribuídos ao PEI pelas famílias que inserem seus/suas filhos/as, com idade entre seis e oito anos na ampliação da jornada escolar. No momento de chegada ao PEI, as

famílias se preocupam com a assistência que é dada às crianças, no acolhimento e cuidado de seus filhos enquanto os adultos trabalham.

Ao se relacionarem, tendo o cuidado e a educação das crianças como tarefas compartilhadas, a relação entre família e escola também não se mostrou livre de tensões, assim como anteriormente apontado em estudos no contexto da Educação Infantil (BARBOSA, 2017; SILVA, 2014; MARANHÃO; SARTI, 2008).

Priscila: Eu acho que o horário da manhã é diferente do da tarde. Na sala de aula, tem a professora. Até aí, ela faz a parte dela. De tarde, tem assim, sai pra passear. É muita responsabilidade né? Eu falo mesmo, eu deixo, mas se acontecer alguma coisa com as meninas, eu endoio. Então, eu acho que tem muito cuidado sim, nos dois horários. (TRECHO DA ENTREVISTA, 12/12/2017).

Fernanda: não vai ser todo professor que vai saber os motivos da Raíssa chorar, por exemplo...não tem como se estabelecer um vínculo tão intenso quanto o cuidado familiar...pra mim é complexo...mais, num acho que...um complementa o outro, num é um melhor que o outro...é necessário...os dois, ambos, conversando juntos... (TRECHO DA ENTREVISTA, 06/12/2017).

Shalom: o logo, ele mamou, até agora, na fase de seis anos que eu tirei a mamadeira dele....ele largou o peito muito cedo né...eu não tive leite...né...com três meses o leite secou...então ele...ele...a mamadeira que era o único alimento...ele comia as outras coisas mas era muito pouco...sempre teve muita dificuldade pra alimentação...então eu sempre chego preocupada...ô logo, você comeu na escola... comi, mãe...eu vou perguntar a professora, logo, se você comeu ou se tá mentindo...eu comi, mãe...a gente toma café de manhã, a gente almoça, a gente lancha de tarde...(...) (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Verifica-se, assim, que, por vezes, as práticas de cuidado da EMTF se contrapuseram às práticas domésticas, demonstrando, simultaneamente, a complexidade e o poder do cuidado compartilhado. Complexidade, pois se trata de pensar alinhamentos entre dois contextos muito diversos: o doméstico/privado e o coletivo/público, no sentido da particularidade do cuidado e da universalidade das regras. O cuidado realizado em instituições educacionais por adultos não familiares precisa ser problematizado, pois, as técnicas do corpo ganham aí características distintas das que ocorrem no universo privado da família (DUMONT-PENA, 2015).

Sobre o poder, é exatamente pelo cuidado que se revela quão forte se constitui a relação família-escola, o que pode ser ainda mais potencializado quando se pensa uma escola de tempo integral. Em que medida a escola tem (cons)ciência das práticas de alimentação, sono e higiene da família, e vice-versa? Elas se chocam ou se complementam?

Uma vez a relação centrada no diálogo, parceria e abertura, o cuidado compartilhado potencializa o entendimento de que a criança é a mesma, um sujeito integral, em casa ou na escola. Educar integralmente na rede de cuidados do território pressupõe essa ‘conversa’.

Os meus registros do cansaço das crianças, vinculados à rarefação dos momentos de sono e descanso na escola (Capítulo IV e V) são bastante representativos desta dimensão do cuidado compartilhado. Ao perguntar às mães como as crianças chegam à casa da escola, ao final da tarde, e como se dá a rotina para buscar as crianças, as realidades se mostraram completamente estanques.

Shalom: quando ele [logo] chega, ele lancha...todo dia quando ele chega em casa ele toma banho, lancha e dorme...todos os dias...ele chega bem cansado...aí ele acorda lá pra umas oito horas, nove horas ele acorda. aí vai dormir muito tarde...vai dormir meia noite, meia noite e meia...porque eu acho que perdeu o sono...(...) pra acordar cedo no outro dia... (TRECHO DA ENTREVISTA, 08/12/2017).

Jenifer: O Fernandinho chega em casa e é uma dificuldade para ele fazer o para casa. Ai chega, toma banho, come alguma coisa. Na hora que ele vai fazer o para casa, ele está desmaiando e dorme. Tem vez que ele mesmo pede: ‘Oh mãe, deixa eu dar uma descansada.’ Ai é uma dificuldade pra fazer o para casa, ai acordar ele pra fazer, é meio cansativo. Ele acaba dormindo tarde, custa a dormir, a não ser que quando ele tá cansadão e dorme. Ai a gente acorda ele pra dar a janta e ele vai e volta a dormir. Mas se ele dormir e acordar, ai vai até 23h. (TRECHO DA ENTREVISTA, 19/12/2017).

Priscila: Quando sai daqui da escola, elas [as filhas] começam a contar um tanto de coisa daqui até lá em casa. Ai chegou, tomou um banho, lanchou, dá 15 minutos, dorme. Ai vai até sete horas da noite ou então...vira. Se deixar, dorme direto, ai eu acordo elas, dou janta. Elas tomam banho e desperta. Ai minha filha é só meia noite, uma hora da manhã, na televisão. (TRECHO DA ENTREVISTA, 12/12/2017).

Assim, as práticas de sono/descanso entre escola e a casa foram representativas de que, em certos momentos, não havia um ‘meio termo’ do cuidado, estabelecido para as crianças. Como de dia não dormiam, ao chegarem em casa, o faziam, ainda que adentrassem na madrugada, para que no dia seguinte, acordassem entre 6h e 6h15.

Refletir as práticas, em ambos os contextos, nos fornece elementos para pensar a cultura, mais especificamente a cultura do cuidado, sobre a qual paulatinamente as crianças vão sendo apresentadas. Ao serem cuidadas, elas estão sendo educadas nesta dimensão e vice-versa, seja na casa ou na escola. Pensar o cuidado como constitutivo do (mesmo) ser humano parece pressupor essa

indissociabilidade, pois o processo de humanização se confunde com a noção de uma pedagogia do cuidado.

O estudo das relações de cuidado na escola a partir do olhar das famílias poderia ser mais ampliado, porém não se constituiu o objeto central da pesquisa, mas um importante elemento de análise das políticas e das práticas escolares.

Assim, a rede de cuidados nos informa algo como uma pedagogia do cuidado do território, na qual escola, Tia Vitória, crianças e famílias ensinam e aprendem no Ribeiro de Abreu. Cuidam e precisam de cuidados. A ampliação do meu olhar sobre o cuidado alcançou esta rede: informal, doméstica, dependente da boa vontade dos sujeitos e reveladora para a garantia do direito das crianças de serem cuidadas. Certamente há outros atores nesta rede, sobre os quais não foi possível adensar as observações no percurso etnográfico da presente pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do caso de uma escola pública de tempo integral de Belo Horizonte demonstrou que a dimensão do cuidado se revelou na dinâmica de relações sociais construídas nesse contexto. A partir de práticas orientadas pelos adultos (Capítulo IV), pela participação das crianças (Capítulo V) e por extrapolar o contexto escolar (Capítulo VI), o cuidar e o ser cuidado atravessaram essa experiência de Educação Integral e o cotidiano escolar das crianças recém-chegadas ao Ensino Fundamental.

Como dimensões da vida contemporânea, a pesquisa revelou que há que se ter tempo na escola para cuidar, para brincar e para estabelecer vínculos na rede de cuidados. Tais resultados poderiam corresponder ao óbvio ou às expectativas de boa parte dos leitores da tese, entretanto, asseguro-lhes que não é o caso, pois, historicamente ao cuidado é relegado o lugar do invisível, do segundo plano ou mesmo aquilo de menor valor em qualquer instância social.

A incipiente realização de pesquisas sobre o tema no Ensino Fundamental é reflexo de tais processos, reforçando a noção de que o cuidado não parece ser considerado uma questão desse segmento de Ensino. Temos e teremos crianças freqüentando a continuidade da Educação Básica por um significativo período de suas vidas, mas essa constatação óbvia parece ser negligenciada em nosso país quando se trata desse assunto.

O cuidado ainda é considerado uma discussão para as temporalidades e as espacialidades da Educação Infantil. Entretanto, os presentes registros apontaram que as crianças continuam apresentando demandas do cuidar aos seis anos, explicitando que se trata de ter espaço e tempo ao iniciarem essa nova etapa escolar. Assim, a pesquisa ganhou relevo no compromisso de dar visibilidade a tal dimensão ainda na infância e no contexto escolar do Ensino Fundamental, associando-a às questões da ampliação da jornada escolar, uma demanda crescente das famílias na atualidade.

A minha aproximação às realidades das crianças em suas infâncias também revelou que elas vivem uma desconexão entre o tempo da escola e o tempo da vida. Uma vez que para muitas “tudo é a escola”, o *continuum* (ou a esperada conexão entre as práticas, em ambos os turnos, por exemplo) fica a cargo da própria criança. Os presentes registros indicaram que a organização escolar necessita de maior integração para a realização da tarefa do cuidar. Integração que se deve fazer no

exercício de pensar o próprio contexto escolar, bem como no diálogo com as famílias, quando discutimos a tarefa do compartilhamento do cuidado das crianças.

Como pesquisadora, busquei enfatizar como crianças e adultos vivem as relações de cuidado na escola, distanciando-me de interpretações valorativas e prescritivas ao longo do texto. Tais análises, a meu ver, não permitem o debate avançar, na medida em que se delimitam na cultura escolar os papéis sociais de crianças e de adultos, como se tais papéis fossem tomados isoladamente, sem interação alguma. Em verdade, o cerne deste trabalho foi como cuidam juntos, pois a realidade escolar não é nada mais do que um trabalho coletivo entre adultos e crianças.

A lógica dos Capítulos, assim, foi proposta para que o leitor compreendesse o objeto da tese, tendo em mente a forma que selecionei para explorá-lo: o cuidado tomado no interior das relações sociais. Foi neste contexto que o cuidar se aliou ou, ainda, necessitou da dimensão do tempo, do corpo, das interações geracionais, das práticas, do brincar e do território.

Os registros mostraram com muita clareza que as crianças, como sujeitos de cultura, participam efetivamente das relações de cuidado. Aos seis anos, elas se cuidam, cuidam do outro, ensinam a cuidar, aprendem a cuidar e trazem para a escola experiências de cuidado do mundo doméstico e familiar. Pelas atitudes e ações, bem como pelos conflitos e tensões gerados, as crianças se fazem presentes 'de corpo inteiro', em todo tempo na escola.

Ao trazerem suas necessidades e demandas à escola, ora mais urgentes, ora menos, as crianças confirmaram que o direito à educação não deve significar apenas o direito à escolarização.

Tendo evidenciado as relações de cuidado, a compreensão de que a escola hoje tem inúmeras tarefas ficou muito evidente. Tal fato não é algo novo na literatura, mas compreendê-lo aqui como objeto da tese me fez aproximar as idéias de cuidado e humanização, fato que explorei em um nível mais filosófico, especialmente, quando busco o conceito de uma ética universal entre seres humanos como possibilidade de vivência e convivência.

Por outro lado, os casos de João, Nara e Lavínia (Capítulos V e VI) permitem outra chave de análise que contraria as idéias anteriores: a noção de que o cuidado é um dispositivo individualizante. Na exploração empírica e aprofundada de categorias tais como raça, gênero, classe social, dentre outras, tal noção pode ser mais bem

evidenciada em pesquisas futuras, o que forneceria suportes adicionais frente às contradições desse fenômeno social. Em verdade, analisar o que eu chamaria de matizes do fenômeno, tais como a desproteção, o anticuidado, o descuidado ou mesmo, o não-cuidado, também deve ser objeto de interesse dos diversos campos acadêmicos que se propõem a estudá-lo.

Outro aspecto que merece destaque é que no decorrer da tese eu discuti quem cuida das crianças, na escola e fora dela. Junto às interações de cuidado entre as próprias crianças, os registros evidenciaram (novamente) a maciça participação das mulheres e das mães nessa tarefa. Para além dessa tradicional e já esperada constatação, em vários momentos explicito as condições que elas cuidam, fazendo-nos refletir sobre dilemas que enfrentam frente às múltiplas demandas. Assim, espaços, tempos, materialidades, dentre outros fatores, se pronunciam como interessantes possibilidades de estudos futuros.

Ao tomar este percurso, a realidade me mostrou também a importância de perceber a categoria território no contexto pesquisado. O Ribeiro de Abreu não somente foi o campo da pesquisa, caracterizado e descrito no Capítulo III: ele foi um dos elementos para a construção das análises. Pude verificar que, historicamente, o cuidado é parte não somente da construção da comunidade, mas também, do presente do Ribeiro. Em outras palavras, o sentido das relações de cuidado não pode ser deslocado ou descolado da totalidade da realidade pesquisada. Em conjunto, Tia Vitória, os sujeitos do posto de saúde e as famílias evidenciaram com muita força o que chamei de cuidado territorializado (Capítulo VI).

Tal conceito reforçou uma implicação do tema da tese com as políticas públicas, sobre o qual me interrogo o que é para o Estado cuidar do cidadão. A partir do estudo dos sujeitos em relação foi possível refletir, ainda que brevemente, sobre as políticas de cuidado, muito conhecidas como políticas de atendimento ao cidadão. Qual ética estaríamos submetidos na formulação, na implementação e na avaliação de tais políticas, quando nos deparamos com uma escola pública em um território predominantemente negro, pobre e que apresenta fragilidades? Ao me deparar com o *slogan* do atual governo municipal de Belo Horizonte (“Governando para quem precisa”), tendo transcorrido o doutoramento, a tese apresenta alguns elementos relacionais importantes ao debate no plano das políticas públicas e dos direitos, em especial da Educação.

Além disso, finalizo a tese em um momento distinto do que foi desenvolvida a pesquisa de campo (ano de 2017). Trata-se de um presente anunciado de desconstrução das políticas em geral, o que não é diferente para a Educação Integral no Brasil. Para quem, como eu, fez parte da construção do PEI em Belo Horizonte no “chão da escola”, é angustiante observar os retrocessos. Temos notado ajustes e adaptações freqüentes para viabilizar vagas na jornada escolar ampliada, em direção àquilo que classifico como condições mínimas para se manter o funcionamento. Ainda mais evidente é a mudança de concepção de Educação Integral em nosso município, tendo ganhado muito espaço a noção de reforço escolar, sendo o tempo a mais uma estratégia compensatória para os mesmos conteúdos curriculares.

Ao mesmo tempo em que a tese indica que há sujeitos cada vez mais participativos nos diversos cenários sociais, fica igualmente evidente que as fragilidades são com freqüência enfrentadas na resistência e na luta, neste caso por uma Educação Integral pública e de qualidade. A Educação Integral ofertada às crianças na EMTF somente me permitiu dar visibilidade ao cuidar na medida em que este objeto de pesquisa ali se encontrava, demonstrando a complexidade de uma concepção centrada nos sujeitos. Com desafios de diversas naturezas, a escola me auxiliou entender os sujeitos mais integralmente, evidenciando dimensões da vida social das crianças e suas vulnerabilidades que certamente não aparecem em qualquer escola. Nesse sentido, foi essencial discutir a noção da rede de cuidados.

Como último comentário, ressalto o desafio de desenvolver a pesquisa no exercício de articular campos teóricos diferenciados ou, talvez, no desafio de não me situar profundamente em nenhum deles. Anteriormente pouco associados ou diretamente relacionados, os Estudos do Cuidado, os Estudos da Infância e as discussões mais específicas da Educação/Educação Integral tiveram na tese um diálogo que se mostrou profícuo. De fato, me situei em diversos campos teóricos em um lugar entre-fronteiras disciplinares, esperando ter promovido novas questões de pesquisa, em conformidade com o próprio movimento que a produção e a divulgação da Ciência tem nos apresentado mais recentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; ROSA, M. S. O. Apresentação: Cuidado Humano e Educação. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 11-18, jan./abr. 2012.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil**: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. 47-64p.

ALTERTHUM, C. C. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel**: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”. 2005. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPM4B/microsoft_word_disserta_o_final.pdf?sequence=1 Acesso em: 6 maio 2019.

ÁLVARES, G. BH 121 anos: cidade enfrenta desafios para ser mais inclusiva: série de reportagens da rádio UFMG Educativa aborda as principais questões da capital mineira. **Rádio UFMG Educativa**, Belo Horizonte, 12 dez. 2018. Notícias externas. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/bh-121-anos-cidade-enfrenta-desafios-para-ser-mais-inclusiva>. Acesso em 02 abr. 2019.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-235.

AMADO, J.; SILVA, L. C. **Os estudos etnográficos em contextos educativos**. *In*: AMADO, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3ª Ed. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2017. p. 145-184

ANDRADE, C. R. B. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

ARAÚJO, V. C.; AUER, F.; NEVES, K. C. P. Educação infantil em tempo integral: “mérito da necessidade” ou direito? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, e14015, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14015>. Acesso em: 28 out. 2019.

ARENDT, H. [1906-1975]. **A condição humana**. 13 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 174 p.

ARQUIVO PÚBLICO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte**: Regional Nordeste. Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. 62p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/cultura/NordesteCompleto.pdf> Acesso em: 05 maio 2018.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar., p. 1992, p. 46-53.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, J. *et al.* (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

ARROYO, M. G; SILVA, M. R. S. **Corpo infância**: exercicios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. 373 p.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. 1 ed. Barcelona: 2004. 09 f. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fundação João Pinheiro. Disponível em <http://atlasbrasil.org.br/2013/> Acesso em 14 out. 2018.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, pp. 1059-1083. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704020>. Acesso em: 27 out. 2019.

BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. *et al.* (Orgs) **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 65-71.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 240 p.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358> . Acesso em: 15 abr. 2019.

BARRETO, E. S. S.; SÁ, K. R. Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.6, n.1, p.23-46, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/349/345>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BARRETTO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 37, p. 84-89, maio, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1602>. Acesso em: 20 out. 2019.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013. 236p. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Fam%C3%ADlia-Escola-Territ%C3%B3rio-Vulner%C3%A1vel.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BATISTA, A. A. G.; CARVALHO-SILVA, H. H. **Família, escola, território vulnerável**. 1. ed. São Paulo: CENPEC, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - evitando confusões. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George (Ed.). 2. ed. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p.17-36.

BELO HORIZONTE, 2002. **Lei Municipal n. 8432**, de 31 de outubro de 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2002/844/8432/lei-ordinaria-n-8432-2002-dispoe-sobre-a-implementacao-da-jornada-escolar-de-tempo-integral-no-ensino-fundamental-em-instituicao-municipal-de-ensino>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BELO HORIZONTE, **Lei n. 11132**, de 18/09/2018, DOM 19/09/2018 Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1200509> Acesso em 03 de agosto 2019.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal n. 8432**, de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, de 06 de novembro de 2002. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=901373> Acesso em: 10 jan. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**. Diretrizes político pedagógicas e operacionais. Programa Escola Integrada Programa Escola Aberta Programa Escola nas Férias. Belo Horizonte: 2015. 150 p.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**. **Diretrizes político pedagógicas e operacionais**. Programa Escola Integrada Programa Escola Aberta Programa Escola nas Férias. Belo Horizonte: 2015. 150 p.

BITTENCOURT, L. C. A.; SILVA, I. O. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. **Revista Zero a Seis**, v. 19, n. 36 p.379-396, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p379>. Acesso em: 1 maio 2018.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 199p.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.) Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRAGA, C. S. Colaboração entre professores e monitores do programa escola Integrada de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2015. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2015

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>.

Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.253** de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de novembro de 2007. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União de 27 de outubro de 2010 - Edição extra. 2010c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3176-decreto-n%C2%BA-7083-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 16 mar. 2016.

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 de 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório

o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Diário Oficial da União de 17 de maio de 2005. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, 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. Brasília: Diário Oficial da União de 07 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em: 1 jan. 2019

BRASIL. **Lei Federal n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, de 05 de abril de 2013. 2013a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. **Lei Federal n. 13257**, de 08 de março de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, de 09 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Diário Oficial da União, 26 de abril de 2007. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 16 mar. 2016.

BURKE, P. **Quem cuida de quem?** Palestra concedida ao Programa Café Filosófico, gravado em 24 de setembro de 2010. Campinas: Instituto CPFL. Disponível em: <https://vimeo.com/27550258>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de proteção social e superação da pobreza: concepções e estratégias de intervenção**. 2005. 334 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências

Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/276>. Acesso em 20 out. 2019.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. **Ética nas pesquisas com crianças**: uma problematização necessária. *In*: MULLER, F. (Org.) *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/intranet/defesas/resumos/2009747164.pdf> Acesso em: 17 fev. 2018.

CARVALHO, L. D. Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 45-68, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/12168/8601> Acesso em: 20 dez. 2018.

CARVALHO, L. D.; GOMES, A. R.; RAMALHO, B. **Infância pobre, proteção social e cuidado**: interrogações à educação (em tempo) integral. *In*: FERREIRA, A. G.; BERNADO, E. S.; MENEZES, J. S. S. (Org.) *Políticas de gestão e de educação integral e(m) tempo integral: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: CRV, 2018. p. 179-194.

CARVALHO, L. D.; RAMALHO, B.; SANTOS, K. A. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623680711>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

CARVALHO, P. F. L. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A7DJ23>. Acesso em: 13 mar. 2019.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/evento-interacional>. Acesso em: 14 out. 2019

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> Acesso em: 14 fev. 2019.

CENPEC. CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011. 204 p.

Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais/tendencias-para-a-educacao-integral/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CENPEC. CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. INSTITUTO C&A (Orgs.) **Educação Integral nas Infâncias**. 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CERISARA, A. B. Educar e Cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul.-dez., 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10539/10082> . Acesso em: 1 jan. 2019.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, J. (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAGAS, V. I. **Eventos de Letramento na Escola Integrada**: uma perspectiva etnográfica. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSJ. São João Del-Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Valeria%20Inacio%20Chagas.pdf> f. Acesso em: 13 out. 2017.

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 32-56, nov. 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/771.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CHERNOBILSKY, E.; KOSHELEVA, E.; KOBZEVA, N. Student views of a caring teacher in an undergraduate english language classroom in Russia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 166, p. 303-308, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002> . Acesso em: 10 ago. 2019.

CHRISTENSEN, P. H. **Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies**. *In*: PROUT, A. (Org). The body, childhood and society. Great Britain: Macmillan Press, 2000, p. 38-59.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.) **Research with children**: perspectives and practices. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.

CLEMENTINO, A. M. **Trabalho docente e educação em tempo integral [manuscrito]**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. 2013. 187 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2013.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na Escola Integrada**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 59p.
 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Superintendencia Del Subsidio Familiar. **Lineamientos para la formulación de las jornadas escolares complementarias**. 11 mayo 2019. Disponível em:
https://www.ssf.gov.co/transparencia/normatividad/sujetos-obligados-del-orden-nacional/circulares-externas?p_p_id=com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_tU266a9Zyh8k&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_tU266a9Zyh8k_delta=10&p_r_p_resetCur=false&com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_tU266a9Zyh8k_cur=2 Acesso em: 14 mar. 2018.

COLONNA, E. **“Eu é que fico com a minha irmã”**: Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. 358p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Portugal, 2012. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20793>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CORSARO, W. **Entering the Child’s world**: research strategies for studying peer culture. In: CORSARO, W. *Friendship and peer cultures in the early years*. New Jersey: Ablex Publications, 1985. p. 1-50.

CORSARO, W. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. **Social Psychology Quarterly**, USA, v. 55, n. 2, special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, p. 160-177, jun., 1992.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambú. **Anais [...]**, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/angelascalabrinhot07.rtf> Acesso em: 15 ago. 2019.

DANTAS, T. N. **Sustentação oral como *amicus curiae* durante processo da Ação Direta de Inconstitucionalidade 3446 no Superior Tribunal Federal**. 07 ago. 2019. TV Justiça. Disponível em: https://youtu.be/aS6pM6Sr_kQ . Acesso em: 20 out 2019.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>. Acesso em: 19 maio 2017.

DIAS, M. G. **O Manual “A Vida do Bebê”**: A Educação da Mãe e a Formação da Criança Ideal pela Puericultura do Dr. Rinaldo de Lamare. 2013. 47f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, UERJ. São Gonçalo, 2013. Disponível em:
<http://www.fpp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/mgd.pdf>. Acesso em: 2 fev.2019.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. 209p.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. 2. ed. Coleção Debates. Vol. 120. São Paulo: Perspectiva, 2012. 232 p.

DUMONT-PENA, E. **A caixa-preta do cuidado**: relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem. 2012. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-96NFEV>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar**: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A4CF73>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DUMONT-PENA, E.; SILVA, I. O. **Aprender a cuidar**: diálogos entre saúde e educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 204 p.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. São Paulo: Zahar, 1998.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000232&pid=S1413-2478201300030000200021&lng=pt. Acesso em: 1 mar. 2019.

FARIA FILHO, L. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> Acesso em: 01 abr. 2018.

FARIA, C. A. P. **Os desafios da intersectorialidade na produção das políticas sociais**. In: MOURÃO, Marcelo A.; PASSOS, Alexia D. B.; FARIA, Carlos. A. P. (Org.). O Programa BH Cidadania: teoria e prática da intersectorialidade. BH: PBH; SMPS, 2011. p. 45-53.

FARIA, N.; MORENO, R. (Orgs.) **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2010.

FERNANDES, M. A. **Educação além das fronteiras**. Belo Horizonte: Escola Municipal Professor Paulo Freire, 2011.

FERREIRA, 1999, p. FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio do Século XXI**: O dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Dicionário Aurélio

FERREIRA, M. M. M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** 2002. 736p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509> Acesso em: 02 mar. 2018.

FLICK, U. **Entrevistas.** In: FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 143-163.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Transição Entre Ciclos Educativos:** uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. 208p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 291p.

FRAGA, L. B. **Infância, práticas educativas e de cuidado:** concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida. 2008. 193p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP. Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102008-214906/publico/tese.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FRANÇA, S. S. **O tempo e a história da E. M. Secretario Humberto Almeida:** um capítulo da educação em Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação e Escola Municipal Secretario Humberto Almeida, 2014.

FRAVET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/issue/view/3210> Acesso em: 20 jul. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 49p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREITAS, A. **Corpo, linguagem e infância em movimento:** Etnografia numa Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Belo Horizonte - MG – Brasil. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FreitasAF_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERI, A. M. **Educação Integral e currículo integrado:** quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GEBER, S. P. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral.** 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A8KKQ8> . Acesso em: 13 jul. 2019.

GEERTZ, C. **Local knowlegde**: further assays in interpretative anthropology. USA: Basic Books, 1983. 244p.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 458 p.

GILLIGAN, C. **In a different voice**. Psychological Theory and Women`s Development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral**. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GIORDANI, R. C. F.; RAMOS, V. L.; ALMEIDA, C. C. B. Normatizações e resistência: as representações sociais sobre alimentação para bebês entre trabalhadores da saúde na atenção básica. *Áltera Revista de Antropologia*, v. 1, n. 8, p. 61-93, jan./jun., 2019. DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2019v1n8.38043> . Acesso em: 03 ago. 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 158p.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, E. **Manicômio, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

GOMES, J. D. G.; DIAS, R. N. **Primeira infância e maternidade nas ruas de São Paulo**. Relatório de Pesquisa. Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. 106 p. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Primeira-infancia-e-maternidade-nas-ruas-de-SP-CDH-LG.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GOUVEA, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. **Cad. Pesq., São Paulo**, n. 86, 48-54, ago. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/938/943>. Acesso em: 20 out 2019.

GOUVEA, M. C. S. A escolarização da infância brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Rev Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4467> . Acesso em: 31 dez. 2018.

GOUVEA, M. C. S. **A escrita da história da infância**: periodização e fontes. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. (Orgs.). Estudos da infância. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

GREEN, J.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/> Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011. 213 p.

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, v.34, p. e186909, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186909> . Acesso em: 10 mar. 2019.

GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. S.; SUGITA, K. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 151-180, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v117>. Acesso em: 11 ago. 2019.

HIRATA, H. S.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. 236p.

HIRATA, H. **Teorias e práticas do care**: estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos de debate. In: FARIA, N.; MORENO, R. (Orgs.) *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2010, p. 42-56.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010. Aglomerados subnormais**. Informações territoriais. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/552/cd_2010_agsn_if.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Base de informações do Censo Demográfico 2010**: Resultados do Universo por setor censitário. Documentação do Arquivo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 201p.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Salário médio mensal dos trabalhadores formais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 02 jun. 2017.

ILO-UNICEF. **Towards universal social protection for children**: Achieving SDG 1.3. Joint Report on Social Protection for Children, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/towards-universal-social-protection-children-achieving-sdg-13>. Acesso em: 10 jul. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019**. Resultados Preliminares. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 out. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 040/2014**, Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. 2014a. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em: 31 mar. 2019.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Nota técnica Indicador de Nível Socioeconômico das escolas**. 2014b. Disponível em www.ideb.inep.gov.br. Acesso em 31 mar. 2019.

INGOLD, T. Jornada ao longo de um caminho de vida – mapas, descobridor-caminho e navegação. **Religião e Sociedade**, RJ, v. 25, n.1, p. 76-110, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/138034208/Tim-Ingold-Jornada-Ao-Longo-de-Um-Caminho-de-Vida> Acesso em: 04 mar 2019.

JAMES, A. **Embodiedbeing (s)**: understanding the self and the body in childhood. *In*: PROUT, A. (Org). *The body, childhood and society*. Great Britain: Macmillan Press, 2000, p. 19-37.

JORGE, L. S. **Educador e educando**: a dimensão relacional da educação na escolarização de adolescentes. 2007. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-97HJL8/tese_vers_o_final_.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 ago. 2019.

JUNCKES, C. R. G. Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 24-27 jul., 2016, **Anais** [...]. Curitiba, Paraná. p. 1-17. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CRIS-REGINA-GAMBETA-JUNCKES.pdf Acesso em: 1 fev. 2018.

JUNCKES, C. R. G.; CARVALHO, D. C. Panorama da produção acadêmica sobre a relação tempo, infância e organização educacional. *In*: 1º Congresso de Estudos da Infância, Rio de Janeiro, 2017. p. 97-104. **Anais** [...]. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/anais-do-congresso-de-estudos-da-infancia-dialogos-contemporaneos/> Acesso em: 15 ago. 2019.

KANTHACK, E. D. **Direito à educação**: o real, o possível e o necessário. A doutrina da proteção integral. 2007. 91 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_834e0fd7e93ce087f0240a40c913aa7b/Details. Acesso em: 7 fev. 2019.

KIM, N.; SCHALLERT, D. L. Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 1059-1067, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002> . Acesso em: 13 mar. 2018.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. 1. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

KOURY, M. G. P. Tradução do “O conflito como sociação” Georg Simmel 1964. **RBSE – Rev. Bras. Soc. Emoção**, v. 10, n. 30, pp. 568-573, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SimmelTrad.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796> Acesso em: 28 mar. 2019.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em: 18 mar. 2018.

LE BRETON, D. **Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais**. Lisboa: Miosótis, 2004. [Tradução de Tereza Frazão].

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (Orgs.) Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 03 nov. 2019.

LEITE, L. H. A. **Estudos Acadêmicos sobre a Experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte**. In: Seminário 10 anos da escola integrada: avaliação e desafios. Palestra. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/v%C3%ADdeos/reuni%C3%B5es/semin%C3%A1rio---10-anos-da-escola-integrada--avalia%C3%A7%C3%A3o-e-desafios-11-11-2015> . Acesso em: 15 ago. 2019.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> . Acesso em: 17 mar. 2017.

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Anuário Antropológico/2002-2003. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 251-290. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871> Acesso em: 26 out 2019.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras (online)**, v.6, n.1, p.103-127, jan.-jun., 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf Acesso em: 02 mar. 2018.

MACEDO, N. *et al.* **A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG)**. In: MOLL, J. *et al.* (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-423.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do pacífico Ocidental**: um relato dos empreendimentos e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARANHÃO, D. G. O cuidado de si e do outro. **Revista Educação**. Número Temático: Educação Infantil, p.14-29, out., 2011.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

MARCHI, R. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017. Disponível em: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019. Acesso em: 31 jul. 2019.

MARCILIO, A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 46 - 57, março/maio, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/a-lenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MARIZ, C. L. A criança carente vista por suas professoras: um estudo exploratório em três escolas do Recife. *Cad. Est. Soc., Recife*, v.3 ri. 3 p. 225 - 240, jul./dez., 1987. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/download/1028/748>. Acesso em: 20 out. 2019.

MARTIN, D.; SPINK, M. J.; PEREIRA, P. P. G. Corpos múltiplos, ontologias políticas e a lógica do cuidado: uma entrevista com Annemarie Mol. **Interface: comunicação, saúde, educação**. v, 22, n. 64, p. 295-305, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org.br/10.1590/1807-57622017.0171>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MARTINS, J. S. (Org.) **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1984. 219p.

MARTUCELLI, D. **Gramaticas Del Individuo**. Argentina: Losada, 2007. 208 p.

MAURICIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>.

Acesso em: 3 nov. 2019.

MAUSS, M. [1872-1950]. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. 536p.

MAYALL, B. **Conversations with children**: working with generational issues. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.) *Research with children: perspectives and practices*. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2008. p. 109-124.

MAYALL, B. Towards a sociology of child health. **Sociology of Health & Illness**, v. 20, n. 3, 1998, p. 269-288.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. *Schooling as a ritual performance*.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso em: 7 mar. 2018.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Carta aberta. Corte etário. Orientações aos Fóruns de Educação Infantil no Brasil. Brasília, 12 dez. 2018. Disponível em: http://www.mieib.org.br/mieib-orienta-foruns-de-educacao-infantil-sobre-cumprimento-da-data-do-31-de-marco-como-corte-etario/?fbclid=IwAR15KrjEUwwavVR5Huyu59g6mTUO6qf8Sc8F3An7_gMOFwtpl8KCDNcPzs Acesso em: 13 dez. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 103p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. 2006. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. (Série Mais Educação)

Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo qualitativo. UFPR, UnB, UNIRIO, UFMG. Brasília: MEC, SECAD, 2010b. Disponível em:

http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb.pdf Acesso em: 01 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Programa Novo Mais Educação.** Caderno de Orientações Pedagógicas - versão I – Brasília, 2017. 54 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: SEB/MEC, 2013b. 48p. (Série Mais Educação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf. Acesso em: 05 fev. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Série Mais Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.

Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. UFPR, UnB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG. Brasília: MEC, SECAD, 2010a. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_1_mais_educacao_relatorio_final_maio_2011_pesq_quantitativa_seb.pdf. Acesso em: 16 mar. 2016.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo.** 2011.

Disponível em:

<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizes2011.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

MOL, A. **The body multiple: ontology in medical practice.** Londres: Duke University Press; 2002.

MOL, A. **The logic of care: health and the problem of patient choice.** New York: Routledge; 2008.

MOLINIER, P; PAPERMAN, P. Descompartimentar a noção de cuidado? **Rev. Bras. Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 43-57, set-dez. 2015. Disponível em:

<http://dx.doi.org.br/10.1590/0103-335220151802> . Acesso em: 30 set.2018.

MOLL, J. (Org.) **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território.

Brasília: Secad/MEC, 2009. (Série Mais Educação). 106p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseduacao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

MOLL, J. *et al.* (Orgs) **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades.

Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

MOLL, J. *et al.*(Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000. 205 p.

MOLL, J. **Introdução**. In: MOLL, J. *et al* (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MOLL, J.; LEITE, L. H. A. Apresentação: educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educ. Rev.**, vol.31 n.4, Belo Horizonte out./dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820150004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 abr. 2019.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psi. da Ed.**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 1º sem, 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001. 182p.

MOREIRA, F. R. G. **Os significados atribuídos ao projeto escola integrada, da rede municipal de educação de belo horizonte, pela juventude do 3º ciclo do ensino fundamental**. 2012. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2012. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-96CHEB> . Acesso em: 12 jan. 2018.

MOURÃO, M. A.; PASSOS, A. D. B; FARIA, C. A. P. (Orgs.) **Programa BH Cidadania**: Teoria e Prática da Intersetorialidade. Belo Horizonte: SMPS, 2011 Disponível em: https://issuu.com/geel/docs/livro_bh_cidadania_online. Acesso em: 14 out. 2019.

MULLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12859>. Acesso em: 17 mar. 2017.

NABUCO, A. L.; FERREIRA, R. N.; ALMEIDA, M. C. M. Territórios de Gestão Compartilhada na cidade de Belo Horizonte: descrição da metodologia utilizada e perspectivas de uso da nova regionalização. In: XV Seminário sobre a economia mineira em Diamantina, 15, 2012, Diamantina. **Anais [...]** Belo Horizonte: CEDEPLAR, 2012. p. 1-21. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/diamantina-2012/> Acesso em: 01 jul. 2018.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, n. 22, v. 1, p. 199-211, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643291>. Acesso em: 31 jul. 2019.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: um estudo de caso. 2010. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8FNP4D/vanessaneves_tese.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 maio 2019.

OBEDUC. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação (em tempo) integral na produção em educação**: levantamento e análise da produção em educação (2003-2013). Relatório Final de Projeto de Pesquisa OBEDUC/CAPES. São João Dei Rei, 2014.

OLIVEIRA, K. S. **Programa de Escola Integrada em Belo Horizonte**: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9UVMYF> . Acesso em: 15 ago. 2019.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2002. 690 p.

PAULA, J. A. **“Isso dá pra aprender!”**: a dança na Educação Integral. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQPPRF/dissertacaojulianadepaula_final.pdf?sequence=1 Acesso em: 15 ago. 2019.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v.50, n. 1, 2007. p. 225-270. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 mar 2018.

PIRES, F.; NASCIMENTO, M. L. B. O propósito crítico: entrevista com Allison James. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00931.pdf>. Acesso em: 15 mar.2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte**. 2016. 30 p. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte> Acesso em: 14 jun. 2018.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2). 224p.

PROUT, A. **Childhood Bodies**: Construction, Agency and Hybridity. *In*: PROUT, A. (Org). The body, childhood and society. Great Britain: Macmillan Press, 2000, p. 1-18.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

QVORTRUP, J. **Macroanalysis of childhood**. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.) *Research with children: perspectives and practices*. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2008. p. 66-86.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

RAGHURAM, P. Global care, local configurations – challenges to conceptualizations of care. **Global Networks**, v. 12, n. 2, p. 155-174, 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2012.00345.x>. Acesso em: 13 ago. 2018.

RAMALHO, B. B. M. **Educação Integral e Jovens-adolescentes**: tessituras e alcances da experiência. 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9URPL4> . Acesso em: 1 jan. 2018.

REDONDO, P.; ANTELO, E. (Orgs.) **Encrucijadas entre cuidar y educar**: debates y experiencias. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017. 200p.

RESENDE, Mary M. Marinho. **Escola Integrada**: uma Proposta de Educação para Todos. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 335p.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 154p.

ROSA, E. M.; TASSARA, E. T. O. **A produção das infâncias e adolescências pelo direito**. In: JACÓ- VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs). *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 269-284. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-18.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

ROSEMBERG, F. **Análise, observações, anotações**. [S/l.], 2014. (Mimeo). In: ARTES, A. UNBEHAUM, S. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. 11-46p.

ROSEMBERG, F. "Educação: para quem?" **Ciência e Cultura**, S.P, v. 28, n. 12, dezembro, p. 1467, 1976.

ROSEMBERG, F. **Criança Pequena e Desigualdade Social no Brasil**. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Adolescência*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-86.

ROSEN, R.; TWAMLEY, K. (Eds). **Feminism and the politics of childhood: friends or foes?** London: UCL Press, 2018. 316 p. Disponível em: <https://doi.org/10.14324/111.9781787350632>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ROTTERDAM, E. **De pueris (Dos meninos). A civilidade pueril**. São Paulo: Editora Escala, s/d.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise crítica? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796> Acesso em: 29 mar. 2019.

SANTOS, M. **Território e dinheiro**. Niterói: UFF/AGB, 2002.

SANTOS, M. **O retorno do território**. In: SANTOS, M.; DE SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). *Território: globalização e fragmentação*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 15-20.

SANTOS, M. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 128p.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFGO. Goiânia, 2009. Disponível em: http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Soraya.pdf Acesso em: 29 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/5741/3723> Acesso em: 28 ago. 2018.

SARMENTO, M. J. **O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado). Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf> Acesso em 26 out. 2019.

SÊDA, E. **O novo direito da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Ministério da Ação Social, [1991?]. 137p.

SÊDA, E. **Proteção Integral**: Um Relato Sobre o Cumprimento do Novo Direito da Criança e do Adolescente na América Latina. 3. ed. Campinas: Edição Adês, 1995. Disponível em: <https://sedaedson.blogspot.com/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SEEGER, A. **Os índios e nós**: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980. 181 p.

SILVA, D. B. **A escola e a rua**: os vários significados atribuídos a uma escola integrada de Belo Horizonte. 2013. 145f. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. PUC/MG. Belo Horizonte. 2013.

SILVA, I. O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/16.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, I. O. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008. 263 p.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em:

https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p27_Questoes_teorico-metodologicas_da_pesquisa_com_crianças.pdf. Acesso em 02 mar 2017.

SILVA, L. C. **O encontro entre a educação formal e não formal no Programa Escola Integrada**. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A9WJ4W> . Acesso em: 1 jul. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SMAGC. SECRETARIA MUNICIPAL ADJUNTA DE GESTÃO COMPARTILHADA. **Territórios de Gestão Compartilhada de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2011. Mapa de territórios. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br> . Acesso em 25 jan. 2018.

SMASAN/ BELO HORIZONTE. [201-]. **Informação**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SMDS. SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Mapa da exclusão social de Belo Horizonte, **Revista Planejar BH**, ano 2, n. 8, ago. 2000. p. 5-14. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273298235>. Acesso em: 04 abr. 2017.

SMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Integral**. Diretrizes político pedagógicas e operacionais. Programa Escola Integrada Programa Escola Aberta Programa Escola nas Férias. Belo Horizonte: 2015. 150 p.

SMED. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Tempos e espaços, pessoas e aprendizagens. 2014. 110 p.

SMITH, F.; BARKER, J. Contested spaces: children`s experiences of out of school care in England and Wales. **Childhood**, London, v. 7, n. 3, p. 315-333, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568200007003005>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SMPS. SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS SOCIAIS. **Plano Municipal para Infância e Adolescência**. Belo Horizonte, 2015. 56p. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2018/documentos/cmdca/pmia_2015.pdf. Acesso em: 04 abr. 2017.

SORJ, B; FONTES, A. **O care como um regime estratificado**: implicações de gênero e classe social. *In*: HIRATA, H. S.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care. São Paulo: Atlas, 2012. p. 103-116.

SOUZA, A. A.; CADETE, M. M. M. O papel das famílias e da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis de crianças escolares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 136-154, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3747>. Acesso em: 3 de agosto de 2019.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 369 p.

TIDE SETUBAL; CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. Síntese das conclusões. Relatório de pesquisa. CENPEC: São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, GT 7, 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em: 28 maio 2018.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 342p.

TORALES, M. A. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, n. 45, p. 125-135, jul./set., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

TRONTO, J. **Moral boundaries**. A political argument of care. New York: Routledge, 1993.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Pobreza na infância e na adolescência**. UNICEF no Brasil, 2018. 20p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VEIGA, C. G. **Infância e modernidade**: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-83.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. In: Oliveira, E. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, A. L.; PINI, F.; ABREU, J. (Orgs.) **Salvar o ECA**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015. Disponível em: https://www.paulofreire.org/eca/e_book_ECA.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

VIEIRA, V. M. O. Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000011816.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

VIOLA, T. W. *et al.* The influence of geographical and economic factors in estimates of childhood abuse and neglect using the Childhood Trauma Questionnaire: A worldwide meta-regression analysis. **Child Abuse & Neglect**, v. 51, p. 1-11. Jan, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/child-abuse-and-neglect/vol/51/suppl/C>. Acesso em: 25 maio 2019.

WEBB, J. *et al.* Understanding caring in context: negotiating borders and barriers. **The Urban Review**, v. 25, n. 1, p. 25-45, 1993. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01108044>. Acesso em: 13 maio 2017.

ZELIZER, V. **A economia do care**. In: HIRATA, H. S.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-28.

ZERMENO, M. G. G.; FAHARA, M. F.; LA GARZA, L. A. The full-time school program in Mexico. **Journal of Case Studies in Education**, v. 5, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060636.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ANEXO 1 – DIRETRIZ DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SOBRE CALENDÁRIO

02/05/2018

DOM - Diário Oficial do Município |



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE

Diário Oficial do Município – DOM

Sexta-feira, 9 de Dezembro de 2016

Ano XXII - Edição N.: 5185

Poder Executivo

Secretaria Municipal de Educação

PORTARIA SMED Nº 342/2016

Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2017.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, com base nas disposições da Lei Federal nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 e suas normas complementares,

RESOLVE:

Art. 1º - Cabe ao Colegiado Escolar discutir e aprovar o Calendário Escolar de 2017, obedecendo às normas desta Portaria.

Parágrafo único. O Calendário Escolar de 2017, discutido e aprovado pelo Colegiado Escolar, deverá ser referendado pela Assembleia Escolar e amplamente divulgado para servidores, alunos e pais de alunos.

Art. 2º - O Calendário Escolar deve prever o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 4 (quatro) dias escolares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Parágrafo único. A carga horária anual da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas de efetivo trabalho escolar, com jornada diária de, no mínimo, 4 (quatro) horas, excluído o tempo destinado ao recreio dos estudantes.

Art. 3º - O Calendário Escolar para a modalidade da EJA Múltiplas Idades e do Ensino Médio deve prever o mínimo de 160 (cento e sessenta) dias letivos, 40 (quarenta) dias de atividades extraclasse, preferencialmente, às sextas-feiras, e 04 (quatro) dias escolares.

Parágrafo único. A carga horária da EJA Múltiplas Idades é de 480 horas anuais, com jornada diária de 3 (três) horas de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo destinado ao recreio dos estudantes.

Art. 4º - O Calendário Escolar para a modalidade da EJA Juvenil deve prever o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 04 (quatro) dias escolares.

Parágrafo único. A carga horária da EJA Juvenil é de 600 horas anuais, com jornada diária de 3 (três) horas de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo destinado ao recreio dos estudantes.

Art. 5º - Dos calendários das unidades escolares da Rede Municipal de Educação devem constar as seguintes datas e programações:

I - início do ano escolar: 1º de fevereiro;

II - início do ano letivo: 02 de fevereiro;

III - término do ano letivo: até 19 de dezembro

IV - término do ano escolar: até 20 de dezembro;

V - recessos escolares comuns: 27 de fevereiro; 1º de março; 13 de abril e 09, 10, 11 e 13 de outubro, podendo estes serem utilizados como dias escolares;

VI - feriados: conforme Comunicado publicado no DOM - Diário Oficial do Município, do dia 05 de novembro de 2016;

VII - férias coletivas dos professores de 02 a 31 de janeiro e 26, 27 e 28 de julho;

VIII - 3 (três) Assembleias Escolares que poderão ser consideradas dias letivos, sendo uma delas específica para a eleição da Comissão Mista Eleitoral;

IX - 6 (seis) sábados letivos, no máximo;

X - 4 (quatro) dias escolares, no mínimo.

XI - encerramento de cada trimestre para as turmas do Ensino Fundamental e da EJA Juvenil se dará:

a) 1º trimestre – no 60º (sexagésimo) dia letivo;

b) 2º trimestre – no 120º (centésimo vigésimo) dia letivo;

c) 3º trimestre – no 200º (ducentésimo) dia letivo.

XII - Encerramento de cada trimestre / semestre para as turmas de EJA Múltiplas Idades se dará de acordo com definições da Proposta Pedagógica da unidade escolar.

§ 1º - A escola deve se organizar para oferecer os estudos de recuperação até o limite de 15 dias após o encerramento do 1º e do 2º trimestres.

§ 2º - A escola deve se organizar para oferecer os estudos de recuperação até o último dia letivo do 3º trimestre.

§ 3º - O Boletim Escolar deverá ser entregue à família dos estudantes até 15 dias após o encerramento do 1º e do 2º trimestres e no último dia letivo do 3º trimestre, para conhecimento do pai/mãe ou responsável pelo aluno.

Art. 6º - O período de renovação de matrícula deverá ser definido a partir do mês de outubro e registrado no campo das observações.

Art. 7º - Compete ao(a) Diretor(a) da escola fazer cumprir as determinações desta Portaria e cadastrar no Sistema de Gestão Escolar (SGE), até dia 15 de dezembro de 2016, o Calendário Escolar/2017, para aprovação da Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar (GAVFE).

§ 1º - Qualquer alteração, depois do Calendário Escolar aprovado, deve ser discutida e aprovada pelo Colegiado Escolar, referendada pela Assembleia Escolar, observados os parâmetros desta Portaria.

§ 2º - A alteração a que se refere o § 1º deste artigo deve ser encaminhada, por ofício, à GAVFE, para análise e aprovação, com antecedência de 10 (dez) dias da ocorrência da alteração.

Art. 8º - O Programa Escola nas Férias será desenvolvido nas escolas municipais, preferencialmente, na terceira semana de janeiro.

Parágrafo único. A escola que tenha necessidade de realização do programa na quarta semana de janeiro deverá encaminhar solicitação formal, por ofício, à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC,) para análise e aprovação.

Art. 9º - A realização do Programa Escola Integrada acompanhará o Calendário Escolar.

Art. 10 - O Programa Escola Aberta funciona nos fins de semana, ininterruptamente.

Parágrafo único. As possíveis alterações no funcionamento do Programa, em função do calendário escolar, deverão ser encaminhadas por ofício, à GEDC, para análise e aprovação.

Art. 11 - Os sábados 25/03, 29/04, 27/05, 24/06, 26/08, 30/09, 28/10, 18/11 e 02/12 serão utilizados para a formação dos professores das escolas municipais que participam do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ressalvadas possíveis alterações a serem definidas a partir de determinação emanadas do Ministério da Educação.

Art. 12 - No período compreendido entre 23/10 e 30/11/17, não deverão constar assembleias, dias escolares, excursões e outros eventos, de 2º a 6ª feira, tendo em vista a realização de avaliações externas.

Art. 13 - É de responsabilidade do Diretor da Escola fazer cumprir o Calendário Escolar no que se refere aos dias letivos, à carga horária dos estudantes e à jornada de trabalho dos servidores, conforme incisos II e XII do Termo de Compromisso da Gestão.

Art. 14 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2016

Sueli Maria Baliza Dias

APÊNDICE A – IDADE DAS CRIANÇAS (ANOS/MESES) ESTUDANTES DO 1º ANO DA EMTF, ENTRE O INÍCIO E O FIM DO CAMPO DE PESQUISA

Crianças	Idade das crianças				Crianças	Idade das crianças			
	Início do campo		Fim do campo			Início do campo		Fim do campo	
	Anos	Meses	Anos	Meses		Anos	Meses	Anos	Meses
Alice	5	10	6	9	Lavinia	5	11	6	10
Alissa	5	9	6	8	Leandro	5	0	6	11
Amanda	6	2	7	1	Luiz	6	6	7	4
Ana	6	0	6	11	Marcos	5	9	6	7
Augusto	6	0	6	11	Marieto	5	10	6	9
Bela	6	5	7	4	Mateus	5	11	6	9
Biel	5	8	6	6	Miguel	5	11	6	10
Caio	6	4	7	3	Nara*	5	8	6	7
Carlos	6	3	7	2	Okkaio	5	11	6	10
Carol	6	2	7	1	Paulo	5	10	6	9
Demasso	6	1	6	11	Rafaela	7	6	8	4
Emy	5	8	6	6	Raissa	6	4	7	3
Ester	5	12	6	10	Raul	6	7	7	5
Fabiane	6	1	6	12	Renato	5	9	6	7
Fagner	6	5	7	4	Rick	5	9	6	7
Fernanda	6	0	6	11	Riquelme	5	8	6	7
Fernandes	6	3	7	1	Rodrigo	6	3	7	2
Fernandinho	5	11	6	10	Sara	6	5	7	3
Franciele	6	2	7	1	Sergio	6	1	6	11
Francisco	6	6	7	5	Sonic	6	3	7	1
Gabriel	6	2	7	0	Tais	6	0	6	11
Gabriela	5	10	6	9	Vilani	5	9	6	7
Gislaine	7	7	8	5	Vinicius	6	4	7	3
Iago	6	0	6	11	Vitoria	6	6	7	4
Izabela	6	4	7	2	Média	5,7		6,5	
Izadora	6	4	7	3					
Jean	6	0	6	11					
Joao	6	3	7	1					
Joice	6	3	7	2					
Junio	6	3	7	2					
Junior	6	6	7	5					
Keven	6	1	6	12					
Kiko	5	10	6	9					
Larissa	5	8	6	7					
Laura	6	6	7	5					

* Considerei a idade de Nara entre o início e o fim do campo, apesar de a aluna ter saído no meio do ano, por se tratar de um caso discutido no Capítulo 6.

APÊNDICE C – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES/EDUCADORES

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?”. Neste estudo pretendemos analisar como ocorrem as práticas de cuidado na rotina de uma escola de horário integral de Belo Horizonte. Para que você possa participar deste estudo, o(a) Sr.(a) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a investigar essa questão é principalmente o fato de que a escola de horário integral apresenta práticas e rotinas específicas para sua organização, mas que ainda são pouco estudadas. Além disso, pesquisas anteriores em contextos da Educação Infantil indicaram a importância do cuidado e a educação como sendo dois fatores que não se separam, mas pouco se sabe sobre esta discussão em turmas do Ensino Fundamental e que se encontram no horário integral.

Para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar, nas turmas de ambos os horários do dia, registro das observações com anotações em um caderno de campo, filmagens e fotografias na escola e a possibilidade de realização de entrevistas com os responsáveis pelas crianças, além de vocês, professores e educadores da escola. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos a dez anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento 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, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que aceito 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 _____.

Assinatura do participante

Aline Regina Gomes
(Pesquisadora)

Maria Cristina Soares de Gouvea
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Aline Regina Gomes (Pesquisadora - doutoranda). 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: alinets4@gmail.com; Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvea e pelo Profª Dr. Levindo Diniz Carvalho. E-mail: crisoares43@gmail.com; COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. 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.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Você e seu (a) filho (a) estão sendo convidados(as) como voluntários(as) a participarem da pesquisa **“Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?”**. Neste estudo pretendemos analisar como ocorrem as práticas de cuidado na rotina de uma escola de horário integral de Belo Horizonte. Para que você e a criança possam participar deste estudo, o(a) Sr.(a) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a investigar essa questão é principalmente o fato de que a escola de horário integral apresenta práticas e rotinas específicas para sua organização, mas que ainda são pouco estudadas. Além disso, pesquisas anteriores em contextos da Educação Infantil indicaram a importância do cuidado e a educação como sendo dois fatores que não se separam, mas pouco se sabe sobre esta discussão em turmas do Ensino Fundamental e que se encontram no horário integral.

Para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo, filmagens e fotografias na escola e a possibilidade de realização de entrevistas com os profissionais da escola, além de entrevista com você, responsável legal pela criança. A entrevista, portanto, será o procedimento que envolve diretamente a sua colaboração.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos a dez anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento 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, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que aceito participar e autorizo a criança _____ a também participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável

Aline Regina Gomes
(Pesquisadora)

Maria Cristina Soares de Gouvea
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Aline Regina Gomes (Pesquisadora - doutoranda). 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: alinets4@gmail.com ; Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvea e pelo Profª Dr. Levindo Diniz Carvalho. E-mail: crisoares43@gmail.com; COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. 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.

APÊNDICE D – TERMOS DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para as crianças participantes da pesquisa)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?**”. Neste estudo queremos saber como ocorre o cuidado no dia a dia de sua escola, do horário que você chega até o horário que você vai embora. Outra coisa que nos motivou a fazer a pesquisa é que a escola que você estuda funciona o dia inteiro, e, para isso, ela precisa se organizar e estamos interessados em estudar essa organização. E outra pergunta que temos é: como vocês são cuidados aqui, na sua turma do horário da manhã e na turma do horário da tarde?

Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse desta pesquisa. Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto com essa pesquisa e nem receberá para participar dela.

Para que consigamos fazer a pesquisa será preciso que estejamos com você e sua turma por um tempo na escola, para conversar e observar o que vocês fazem, anotando em um caderno para não esquecer, filmando e fotografando em alguns momentos. Também faremos entrevistas com os adultos da escola, além dos seus pais ou responsáveis.

As gravações e as observações são formas seguras de realização da pesquisa, mas, caso aconteça algo errado ou você se sinta desconfortável, você pode falar conosco pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha. Este estudo tem riscos mínimos, faremos de tudo para que não se sinta envergonhado e você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá nenhum problema.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão organizados e analisados para a produção de um trabalho de Doutorado, além de textos, artigos e relatórios.

Você receberá uma via desse documento. Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha.

Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa “**Práticas de cuidado em uma escola (em tempo) integral de Belo Horizonte: que experiências são estas?**”, assine a autorização abaixo.

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não haverá problema. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste documento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança:

Pesquisadoras:

Aline Regina Gomes

Maria Cristina Soares de Gouvea

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá conversar com: Aline Regina Gomes (Pesquisadora - doutoranda). 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: alinets4@gmail.com; Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvea e pelo Profª Dr. Levindo Diniz Carvalho. E-mail: crisoares43@gmail.com; COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. 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.