

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA SOUZA TEIXEIRA

**AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS EM UMA UNIDADE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE: “CUIDAR,
ENSINAR, ZELAR, EDUCAR, TUDO FAZ PARTE DAS NOSSAS
RESPONSABILIDADES!”**

Belo Horizonte

2018

BÁRBARA SOUZA TEIXEIRA

**AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS EM UMA UNIDADE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE: “CUIDAR,
ENSINAR, ZELAR, EDUCAR, TUDO FAZ PARTE DAS NOSSAS
RESPONSABILIDADES!”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2018

T266r
T

Teixeira, Bárbara Souza, 1991-

As relações entre as merendeiras e as crianças em uma unidade municipal de educação infantil de Belo Horizonte [manuscrito] : "cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades! " / Bárbara Souza Teixeira. - Belo Horizonte, 2018.
170 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Iza Rodrigues da Luz.

Bibliografia: f. 157-164.

Apêndices: f. 165-170.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Escolas públicas -- Administração de pessoal -- Teses. 4. Escolas públicas -- Trabalhadores -- Teses. 5. Escolas públicas -- Cozinheiros -- Teses. 6. Crianças e adultos -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1

Catálogo da Fonte[†] : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

As relações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: "Cuidar, ensinar, zelar, educar, tudo faz parte das nossas responsabilidades".

BÁRBARA SOUZA TEIXEIRA

Dissertação 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 Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

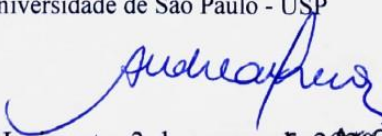
Aprovada em 20 de agosto de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Orientador
UFMG

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG

Prof(a). Ana Paula Soares da Silva
Universidade de São Paulo - USP

Belo Horizonte, 3 de março de 2019.


Prof.ª Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social
FAE/UFMG

**AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS EM UMA UNIDADE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE: “CUIDAR,
ENSINAR, ZELAR, EDUCAR, TUDO FAZ PARTE DAS NOSSAS
RESPONSABILIDADES!”**

BÁRBARA SOUZA TEIXEIRA

Dissertação aprovada em 20/08/2018 como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação - Programa de Pós - Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Iza Rodrigues da Luz - Orientadora
UFMG

Professor Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG

Professora Dra. Ana Paula Soares da Silva
USP

Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares – Suplente
UFMG

Professora Dra. Verônica Mendes Pereira – Suplente
UFOP

Belo Horizonte, 20 de agosto de 2018

*Com amor e gratidão:
À minha mãe, Marinei.
Ao meu pai, Toninho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao povo brasileiro por ter custeado os meus estudos até aqui. Espero poder retribuir pelo menos uma parte do que tenho recebido.

À minha orientadora Iza, por tanto! Boa parte do meu amadurecimento acadêmico devo a você. Obrigada por despertar em mim o desejo de estudar as relações entre adultos e crianças, pois acredito que essa é uma forma de intervir para um mundo melhor. Muito obrigada pelo olhar cuidadoso e pelo colo afetuoso. Seu exemplo me inspira como pessoa, professora e pesquisadora. Os aprendizados ao seu lado extrapolam o campo acadêmico, são delicadezas que carregarei comigo para sempre.

À querida professora Isabel de Oliveira e Silva pelas inúmeras contribuições a este trabalho. Você também é alguém muito importante em minha trajetória. Obrigada pela generosidade e cuidado ao longo de tantos anos! Para mim, você é exemplo de “rigoriedade não coercitiva”.

Às queridas amigas do “Grupo das Izas” – Erica, Regina, Fernanda, Márcia, Karina, Laís – pela leveza dos nossos encontros e pelas ricas discussões que contribuíram demais para o desenvolvimento deste trabalho.

De forma especial, agradeço às amigas Maria Lúcia, Rubia, Simone e Walquíria por termos percorrido esse trajeto de mãos dadas e com tanto humor. Agradeço também ao amigo Bruno Pontes, pela torcida e escuta. A amizade entre nós é um dos melhores produtos das pesquisas que participei!

Aos amigos da linha de Infância e Educação Infantil, por toda a solidariedade. Agradeço especialmente as conversas via WhatsApp.

Aos muitos professores da Faculdade de Educação que fizeram parte da minha formação, tanto na graduação quanto no mestrado. Em especial, à professora Ana Galvão.

Aos funcionários da pós-graduação por serem sempre tão solícitos, em especial à Rosemary Madeira.

Ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves pelo parecer tão cuidadoso e generoso.

Aos membros da banca que se dispuseram a ler o trabalho e a compartilhar comigo suas impressões.

Às queridas Catarina, Chuchu, Mariquinha, Fátima e Thaís por terem aceitado participar desta pesquisa e pela generosidade de compartilharem suas histórias comigo. Espero ter feito uma pesquisa digna da importância do trabalho que vocês fazem e das mulheres que vocês são.

À Marina, às coordenadoras, crianças, professoras e demais funcionárias da UMEI Periquitos por terem me acolhido e proporcionado condições para a realização da pesquisa.

Aos amigos e familiares, obrigada por compreenderem minha frequência afetiva. Nem sempre é fácil estar fisicamente presente, mas o meu amor por vocês apenas cresce.

Aos meus amados pais, Marinei e Toninho, e ao meu irmão, Raul. Faltam-me palavras que possam chegar perto do meu amor e gratidão. Nem em mil vidas eu conseguiria fazer por vocês o que já fizeram e ainda fazem por mim.

Ao Cadu, meu amado, obrigada por compartilhar comigo esse caminho! Obrigada por ter colocado a mão na massa me ajudando com as leituras e transcrições. Obrigada por todo apoio (material, psicológico, afetivo, espiritual), pela companhia, pelo incentivo, pela confiança, pelo amor!

À Dindinha Madá por ser como uma segunda mãe para mim.

À tia Leninha pela amizade cheia de afinidades e por ter viabilizado meu intercâmbio, uma parte tão importante da minha formação, e ao Sérgio por expressar seu carinho por mim em conversas cheias de conselhos.

À toda minha família, em especial às minhas tias e primas por serem exemplo de força e sororidade.

À Meire pela torcida sempre carinhosa.

Aos queridos amigos por estarem sempre por perto. Agradeço em especial Thiago Emanuel, Nicolli Fialho, Paola Arnold, Patrícia Noce, Thaís Silva, Tiago Belotte, Aline Souza, Ana Caroline Duarte, Carolina Cardoso, Deborah Cotta, Helena Vaz, Manuela Westin.

Aos meus irmãos de alma Mariana Reis, Matheus Aleluia e Maíra Leão, pela sintonia, companhia, vibrações, amor. O nosso encontro nessa vida me emociona!

À querida amiga Erica Sarsur, por ter segurado minha mão e me incentivado no momento em que todos, inclusive eu, já haviam se cansado. Que bom caminhar com você!

Aos Espíritos protetores que não me desampararam nem por um momento. Agradeço, em especial, ao meu anjo da guarda e ao Charles Pierre pela bondade de sempre atenderem meus apelos e por caminharem comigo.

À Deus, pelo AMOR. Que os aprendizados proporcionados pelo mestrado façam de mim um ser humano mais justo e benevolente.

*É preciso uma aldeia inteira para criar nossas crianças
É preciso uma aldeia inteira para criar uma criança
Todos nós devemos compartilhar a responsabilidade
Todos nós compartilharemos a felicidade.¹*

¹ Tradução da música de Joan Szymko "It takes a whole village to raise our children/It takes a whole village to raise one child/We all everyone must share the burden/We all everyone will share the joy". A música é baseada no provérbio Igbo e Yoruba (Nigéria) "*It takes a whole village to raise a child*". Este provérbio existe de diferentes formas em muitas línguas africanas.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender como ocorrem as interações entre as merendeiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte. O referencial teórico utilizado articulou estudos da Educação Infantil, Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico Cultural. Do ponto de vista teórico-metodológico, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As observações e entrevistas revelaram coincidências entre os outros trabalhos que possuem as merendeiras como sujeitos. O perfil delas é composto principalmente por mulheres, pobres e negras, desempenhando um serviço pesado, mal remunerado e, muitas vezes, invisível. O ofício de cozinhar, que elas executam remuneradamente, foi aprendido por elas desde a infância em diversas situações da vida. São escassas as formações que recebem e, geralmente, nessas formações, a função delas é reduzida à manipuladora de alimentos. Entretanto, os resultados da pesquisa demonstraram que, apesar dos momentos de refeição ser tumultuados, as crianças e merendeiras se relacionam, criando laços entre si. De modo geral, elas demonstram ter consciência de sua importância na educação e no cuidado das crianças. E considera-se que parte desta consciência se refere a uma ativa presença da direção da instituição, orientando-as a manter ações respeitadas com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Relação adulto-criança, Cuidado, Merendeiras, Cantineiras.

ABSTRACT

The relationship between lunch ladies and children in a Municipal Unit of Early Childhood Education of Belo Horizonte: "Caring, teaching, nurturing, educating, everything is part of our responsibilities"

This research aimed to understand how the interactions between lunch ladies and children occur in a Municipal Unit of Early Childhood Education (UMEI) of Belo Horizonte. The theoretical framework used has articulated studies of Early Childhood Education, Sociology of Childhood and Historical-Cultural Psychology, . From the theoretical-methodological point of view, a qualitative research was developed, which had as instruments the observation with record in field diary and semi-structured interviews. The observations and interviews revealed coincidences among other studies that have lunch ladies as subjects. Their profile is mainly composed by women, who are poor and black. They perform a heavy, low-paid, and often invisible task. The cooking labor that they perform remunerably has been learned by them since childhood in various situations of life. The training they receive is scarce and generally, in this training, their activity is reduced to food handling. However, the research results have shown that, although meal times are tumultuous, children and lunch ladies relate to each other and create bonds. In general, they demonstrate that they are aware of their importance in the education and care of children, and we consider that part of this awareness refers to an active presence of the institution's management in an effort to guide them to maintain respectful actions towards the children.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Adult-child relationship. Caring. Lunch ladies. School cooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Vista de parte do pátio e do portão de entrada da UMEI Periquitos.....	62
Figura 2 - Muro que separa a cozinha e o pátio. A entrada por esse portão é restrita aos adultos da instituição.....	63
Figura 3 - Foto tirada do segundo andar da UMEI Periquitos. É possível ver a grande área que fica sem uso por ser inclinada.....	64
Figura 4 - Parquinho na parte de trás do prédio.....	65
Figura 5- Parquinho e teatro de arena.....	66
Figura 6- Refeitório.....	67
Figura 7- Cardápio preenchido diariamente pelas merendeiras de acordo com o cardápio da SMASAN.....	68
Figura 8 - Porta que dá acesso à cozinha pelo refeitório.....	68
Figura 9- Local onde fica a balança. Vista da porta que dá acesso à cozinha propriamente dita.....	69
Figura 10 - Local onde ficam as geladeiras grandes e o freezer. Na foto é possível ver parte da despensa.....	70
Figura 11 - Cozinha.....	71
Figura 12 - Cozinha.....	72
Figura 13 - A janela!.....	118
Figura 14 - Merendeiras servem os pratos, deixando-os prontos sobre a bancada.....	119
Figura 15 - Uma das turmas fazendo fila em frente à janela para poder pegar o prato de almoço. Na foto, é possível ver a merendeira do lado de dentro da cozinha e a professora em frente.....	120
Figura 16 - Merendeira entrega o prato de comida à criança.....	121
Figura 17 - Merendeira recebe o prato usado.....	122
Figura 18 - Menina ergue o prato para que a merendeira sirva-lhe mais comida.....	123
Figura 19- Criança deixa o prato usado sobre a bancada.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
CME	Conselho Municipal de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CSN	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GTs	Grupos de Trabalhos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SM	Salário Mínimo
SMASAN	Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUSAN	Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 - APORTES TEÓRICOS.....	23
1.1 Relações sociais e desenvolvimento infantil	24
1.2 O cuidado na Educação Infantil	30
1.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte	35
1.4 O PNAE e o lugar das merendeiras escolares na legislação	39
2 - METODOLOGIA.....	46
2.1 Instrumentos utilizados na produção de dados: limites e potencialidades	47
2.2 Organização e análise das informações	53
2.3 Dimensão ética na pesquisa	54
2.4 Resumo dos passos da pesquisadora em campo	56
2.5 Caracterização da UMEI Periquitos.....	61
2.5.1. A cozinha e o refeitório	67
3 - AS MERENDEIRAS DA UMEI PERIQUITOS	73
3.1 Elementos das histórias pessoais das merendeiras	77
3.2 Aspectos da infância e rotina atual das merendeiras	83
3.3 Ser merendeira na UMEI Periquitos	93
4 – AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS NA UMEI PERIQUITOS	117
4.1 Quando a janela se abre: momentos em que ocorrem interações/relações entre as merendeiras e as crianças na UMEI Periquitos	117
4.2 Percepção das merendeiras sobre o trabalho de cuidado e educação na UMEI Periquitos	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MERENDEIRAS DA UMEI PERIQUITOS	168
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A VICE- DIRETORA DA UMEI PERIQUITOS	170

INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou as relações entre merendeiras e crianças no interior de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte (BH). O assunto é relevante porque essas relações são uma importante dimensão da Educação Infantil, considerando-se que a criança é um ser que precisa do acolhimento do adulto para que possa se desenvolver (VERISSIMO e FONSECA, 2003; LUZ, 2010). Com a ampliação da oferta da Educação Infantil no Brasil², acentuou-se a necessidade de maior reflexão sobre os aspectos que envolvem essa etapa da educação básica, o que reforça a relevância do tema.

A presente pesquisa é fruto do meu envolvimento com os estágios e pesquisas em Educação Infantil, desenvolvidos ao longo de minha graduação. Formei-me em Pedagogia e durante o curso participei como bolsista de vários projetos de pesquisa e extensão. Porém, foi na área da Educação Infantil que acumulei mais experiência.

Em 2012, tive meu primeiro contato com o campo, ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Educação Infantil. Esta foi uma experiência contraditória que me marcou profundamente. Digo contraditória porque vivenciei momentos de dor ao presenciar violências e me sentir, em muitos momentos, cúmplice delas. Ao mesmo tempo, tive oportunidade de muito crescimento, já que o Programa contava com um momento por semana para que pudéssemos encontrar com as professoras coordenadoras e demais bolsistas, a fim de discutir o que havíamos presenciado na instituição. Pude aprender muito nesses encontros, pois eram cheios de reflexões e cercados pelo conhecimento e sensibilidade das professoras coordenadoras, Iza Rodrigues da Luz e Isabel de Oliveira e Silva, da professora bolsista Luzia Pereira, e também pelos laços de amizade estabelecidos com outros bolsistas.

Em 2013, fiz um intercâmbio no Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal, durante seis meses. Lá fiz algumas disciplinas sobre infância e estágio em três diferentes instituições de Educação Infantil. Pude conhecer aspectos da realidade educacional de um país que, embora tenha sua história entrelaçada à do Brasil, possui particularidades que vão das manifestações culturais à sua dimensão territorial.

² Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, dentre elas, transforma em obrigatória a matrícula de crianças a partir de 4 anos em pré-escolas (BRASIL, 2013).

Ao retornar ao Brasil, inseri-me como bolsista de iniciação científica no projeto intitulado “Conhecendo e enriquecendo as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil”, novamente sob a coordenação da professora Iza Luz. Essa pesquisa objetivava conhecer como ocorriam as relações entre crianças e adultos em uma UMEI de Belo Horizonte e desenvolver, em colaboração com as professoras, ações que as enriquecessem. Nessa pesquisa, devido ao prazo que possuíamos para realizá-la, tivemos que optar por direcionar o nosso olhar mais especificamente para as relações entre as crianças e as professoras³.

Entretanto, os outros funcionários continuavam a me chamar a atenção, visto que durante as observações em campo, em muitos momentos, percebia situações em que crianças e faxineiras, porteiros e merendeiras se relacionavam. Tive, então, curiosidade em perguntar: De que forma os outros adultos da instituição se relacionam com as crianças? Eles também exercem um papel educativo dentro da instituição? Eles se veem e são vistos como educadores? Se sim, estão preparados para lidar com as especificidades dos pequenos? Eles podem influenciar no trabalho realizado pelas professoras? Afinal, qual o lugar deles na educação das crianças nas instituições? Supúnhamos que esses adultos educassem as crianças mesmo que nem sempre se dessem conta disso, que não estivessem explicitamente incluídos nesse processo.

O levantamento bibliográfico realizado no primeiro semestre de 2016 revelou duas características principais: a carência de estudos sobre as relações entre adultos e crianças, de modo geral, e também na Educação Infantil; e a invisibilização dos outros sujeitos que trabalham na escola que não os professores, equipe pedagógica e direção. Para fazer a revisão bibliográfica para este estudo, pesquisei as seguintes bases: Portal de periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Por fim, utilizei o buscador Google Acadêmico para uma pesquisa mais geral.

No Portal da Capes e na BDTD, utilizei os seguintes descritores: “Relação adulto-criança”, “Relações adulto-criança”, “Relações adultos-crianças”, “Relação adultos-crianças”, “Interação adulto-criança”, “Interações adulto-criança”, “Interações adultos-crianças”, “Interação adultos-crianças”, “Relações entre adultos e crianças”, “Relações entre crianças e adultos”, “Funcionários de escola”, “Funcionários”, “Não docentes”, “Porteiro”, “Cantineira”, “Merendeira”, “Faxineira”, “Trabalhadores da escola”, “Trabalhadores da educação”. A eles

³ Parte dos resultados desta pesquisa foi apresentada no livro “Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil” (SILVA et al, 2016).

combinei os descritores: “Escola”, “Educação”, “Educação Infantil”. Embora a explicitação dessas pequenas variações nos descritores possa parecer redundante, fiz questão de evidenciá-las, pois me trouxeram diferentes resultados.

No site da BDTD localizei 37 trabalhos a partir de seus resumos, que pareciam ter relação com o meu tema. Desses, após leitura completa, selecionei 17 que tratavam mais diretamente sobre o tema das relações ou sobre as condições de trabalho das merendeiras e outros adultos que trabalham nas instituições de Educação Infantil. No Portal da Capes localizei 13 trabalhos, dos quais selecionei 10. Desse total de 27 trabalhos selecionados, cinco são teses, 13 são dissertações e nove são artigos. As buscas nas referências bibliográficas dos textos encontrados também me renderam alguns achados.

Já no levantamento realizado na aba Reuniões Científicas Nacionais, no site da Anped, conferi os arquivos da 23^a a 37^a reuniões nacionais (2000-2015), que possuem os trabalhos disponíveis on line. Procurei pelos trabalhos aceitos e também os pôsteres de todos os Grupos de Trabalhos (GTs) em todos esses anos. A busca ampla deve-se à dificuldade de encontrá-los e ser um tema que pode estar localizado em diferentes áreas do conhecimento. Localizei 25 trabalhos em sete GTs diferentes. Após leitura, selecionei apenas sete que abordavam mais diretamente a temática das relações entre adultos e crianças, ou sobre as merendeiras presentes nas instituições escolares.

Especificamente sobre os outros adultos presentes nas instituições escolares, pesquisando no Google Acadêmico, encontramos 34 trabalhos e uma revista especial sobre o tema, contendo outros doze artigos. Após leitura, selecionei doze textos que analisavam mais especificamente a presença desses funcionários nas escolas. Desses trabalhos, dois são da área da saúde (NUNES, 2000; TEO, SABEDOT e SCHAFER, 2010). Os outros, da área da educação, enfocam questões das políticas e condições de trabalho desses profissionais.

De modo geral, não localizamos pesquisas que abordem qual a visão dos próprios sujeitos sobre suas funções educativas e que os possibilitem dizer sobre o lugar que ocupam no espaço escolar. Em nenhuma das pesquisas encontradas há análises cuidadosas da relação entre esses outros adultos e os alunos, sendo essas relações tratadas de modo superficial. Esses trabalhos, porém, contribuíram para pensarmos em outros aspectos.

Várias pesquisas discutem as condições de trabalho, muitas vezes precárias, a que esses profissionais são submetidos (NUNES, 2000). Além disso, uma das temáticas levantadas em algumas delas diz respeito às questões relacionadas à identidade desse grupo de profissionais tão diverso e que é presente em grande número nas escolas brasileiras, desde a educação jesuítica até os dias atuais (MONLEVADE, 2009).

Os problemas para definirmos a identidade desse grupo, que é composto por diferentes profissionais, começam na dificuldade em nomeá-los (MELO, 2009). Essa dificuldade é encontrada até mesmo na legislação, que, quando não omite essa categoria, não a define ou não lhe confere um *status* de atenção (NORONHA, 2009). A *Revista Retratos da Escola* (2009) fez uma edição especial para tratar questões referentes a esses profissionais e o editor Luiz Fernandes Dourado faz um importante apontamento:

Entendemos que a adoção da terminologia funcionários de escola e a manutenção de artigos com as demais denominações nos permitem elementos para a reflexão sobre a sua importância na educação nacional, sem prescindir de sua vinculação à categoria profissionais da educação. Não se ignora a participação desses trabalhadores nas diferentes instituições educativas da educação básica (creches, escolas, centros educacionais etc.) que não se circunscrevem aos processos de escolarização. A discussão, portanto, de como o segmento deve ser denominado é política e se coloca como um importante debate em um momento de afirmação da identidade deste profissional da educação. (DOURADO, 2009, p. 309, grifo do autor).

Alguns estudos também discutem as formas como essa categoria de profissionais vem sendo incluída nos textos legais (NORONHA, 2009). Em estudo no Estado do Rio Grande do Sul, Werle, Andrade e Schneider (2009) identificaram que esses profissionais eram contemplados nas leis do Sistema Municipal de Ensino (SME) de vários municípios do estado. Identificaram que, de modo geral, os municípios consideravam esses profissionais como integrantes da área da educação:

Mesmo que a referência a tais profissionais não alcance um nível tão avançado no detalhamento da valorização, formação, carreira e condições de trabalho [...] E mesmo que as leis de SME não se refiram especificamente a critérios de formação, seleção, carreira e valorização de serventes e merendeiras, tais profissionais podem se considerar contemplados com as designações genéricas adotadas nas leis de SME. (WERLE; ANDRADE; SCHNEIDER, 2009, p.439).

Entretanto, o espaço que esses profissionais ocupam dentro das escolas, de acordo com os textos localizados, não pode ser considerado como o lugar de alguém que é compreendido como educador:

O que observamos é que está presente na escola, como não poderia deixar de ser em uma sociedade capitalista, a divisão social do conhecimento, coincidindo com a divisão social do trabalho. Merendeiras e serventes desenvolvem um trabalho manual, sendo, por isso, consideradas profissionais subalternos, dos quais não se espera ou se supõe que sejam capazes de pensar ou de ter algum tipo de conhecimento a respeito de seu trabalho. (NUNES, 2000, p. 64).

Dentre os funcionários “não docentes”, as merendeiras são as mais contempladas em estudos. Isso porque há estudos na área da saúde que acabam por discutir o potencial

educativo das merendeiras nas questões relacionadas à nutrição e à higiene dos alunos (NUNES, 2000; TEO, SABEDOT e SCHAFER, 2010). Vários estudos são da nutrição e voltam o olhar sobre a merenda escolar. Ou estudam as merendeiras como manipuladoras de alimentos que precisam se adequar às exigências sanitárias de sua função (LEITE, 2011; COSTA, LIMA e RIBEIRO, 2002; SOUZA, 2003; MARTINS, 2011). Porém, também encontrei, mesmo que em menor número, trabalhos que abordam as merendeiras não apenas por causa das exigências de sua ocupação, mas também como sujeitos presentes na rotina escolar, capazes de influenciar o ambiente com suas subjetividades.

A ideia inicial era contemplar todos os adultos que trabalhassem na instituição e que não fossem professores, tais como porteiros, faxineiras, secretárias, cantineiras. Após o início das disciplinas do mestrado, algumas leituras e orientações, optei por escolher apenas as merendeiras como sujeitos da pesquisa. Considera-se que, devido ao pouco tempo que possuíamos para a realização da pesquisa, seria mais produtivo aprofundar nossa análise apenas sobre uma das funções profissionais. Acredita-se que, desse modo, ao focarmos o olhar, conseguiríamos observar melhor e problematizar os pormenores das relações que já são complexas por si só. O processo da pesquisa demonstrou-nos que estava certa em escolher apenas uma das funções, pois já foi difícil e extenso o trabalho apenas com o grupo designado.

A escolha pelas merendeiras ocorreu pelo fato da existência desse maior número de trabalhos realizados sobre esse grupo de trabalhadoras. E porque, durante as observações que realizamos no decorrer da pesquisa “Conhecendo e enriquecendo as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil”, percebemos que as merendeiras mantinham contato mais sistemático com as crianças por causa dos horários de alimentação. Também consideramos que os momentos de alimentação poderiam nos oferecer interessantes reflexões, visto que se trata de uma importante tarefa de cuidado. Especialmente considerando as especificidades das crianças pequenas e a relevância que esses momentos assumem em uma instituição de educação.

Os estudos, de modo geral, apontam que o perfil das merendeiras é bastante semelhante (MONLEVADE, 1995; CARVALHO et al, 2008; CHAVES, 2004): trata-se de um grupo composto por mulheres, negras, pouco escolarizadas. Demonstram também que a formação que as merendeiras recebem em serviço é normalmente voltada para as questões técnicas do trabalho de manipulação de alimentos, alimentação saudável e educação em saúde.

Não foram localizadas, durante a pesquisa, reflexões sobre o papel educativo que as merendeiras podem desempenhar para além desses assuntos. Essa característica foi demonstrada por Carvalho et al (2008), em estudo que buscou compreender a forma como os processos de capacitação são percebidos pelas merendeiras. Apesar de elas exercerem uma tarefa de grande responsabilidade, os treinamentos são infrequentes e, geralmente, relacionados às noções de higiene pessoal e de preparo de alimentos.

Outra característica marcante e comum nos trabalhos localizados diz respeito às condições precárias em que os trabalhos das merendeiras são desenvolvidos. A precariedade chega a ser, inclusive, importante fator para o seu adoecimento (COIMBRA, 2012; CHAVES, 2004; NUNES, 2000), devido à intensidade de suas tarefas (SOUZA et al, 2003; CARVALHO et al, 2008).

Existem dois fatores que merecem atenção. Uma delas é a sobrecarga das atividades, expressa na carência de funcionários, na aquisição e na manutenção insuficiente dos instrumentos de trabalhos, muitas vezes, inadequados e rudimentares. E outra é a jornada doméstica de trabalho que essas mulheres enfrentam, muito parecida com a que exercem remuneradamente. Isso pode levar ao esgotamento, já que lhes falta tempo de descanso e lazer (CHAVES, 2004).

E ainda há outras questões. Ferreira (2003, p. 107) chama a atenção para o fato de que a escola está, por vezes, dividida em dois blocos: “o primeiro constituído por aqueles que exercem as atividades que requerem um período de formação e o outro por aquelas pessoas sem formação profissional específica”. Além dessa divisão, relacionada à formação, nem sempre as atividades exercidas pelas pessoas que estão no “segundo bloco” são consideradas educativas e, portanto, nem sempre são valorizadas.

Alguns estudos mencionam o potencial educativo das merendeiras, mesmo que poucos explorem melhor esse aspecto (CARVALHO et al, 2008; FERNANDES, FONSECA e SILVA, 2014; COSTA, RIBEIRO e RIBEIRO, 2001). Esses estudos empenham-se em mostrar especialmente a importância do reconhecimento de que a alimentação é um importante espaço para a educação em saúde.

Nesses trabalhos, os autores começam a mencionar a relação das merendeiras com os alunos, mas não aprofundam a análise. Eles comentam que essa relação costuma ser boa e que elas, normalmente, têm muito conhecimento sobre as crianças (NUNES, 2000; CHAVES, 2004; TEO, SABEDOT e SCHAFER, 2010).

Embora as questões associadas às interações entre as merendeiras e as crianças apareçam em alguns estudos, não localizei alguma pesquisa que tivesse se debruçado

especificamente sobre a questão. O fato de as relações aparecerem, mesmo em pesquisas que não tinham essa dimensão como tema, indicou que se trata de um importante elemento na rotina escolar. E, por isso, reitera a pertinência de nossa questão de pesquisa.

Num segundo momento, em pesquisa no site da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e da Câmara Municipal de Belo Horizonte no segundo semestre de 2017, buscamos pelos termos “merendeira”, “cantineira”, “cantineiro”, “cantina”, “merenda escolar” e “alimentação escolar” em busca ampla por todo tipo de norma (portaria, resolução, lei, deliberação, decreto etc). Não encontramos nada que se referisse às merendeiras e sua função, quanto mais sobre seu papel educativo.

Para este trabalho, não fizemos uma análise rigorosa da legislação existente com o objetivo de discuti-la em detalhes, mas consideramos importante explicitar que na legislação, de modo geral, tanto federal quanto municipal, podemos pensar o papel das merendeiras nas instituições de Educação não pelo que se fala sobre elas, mas pelo significado desta ausência. Mesmo no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), como discutiremos adiante, as merendeiras são citadas de maneira tímida e com a nomenclatura de “manipuladores de alimentos”.

Algo importante de se destacar é o uso do termo merendeira no lugar do termo cantineira. Em nosso projeto de pesquisa, esclarecíamos que, ao fazer o levantamento bibliográfico, notamos que é mais comum encontrarmos a palavra merendeira para designar a função das pessoas responsáveis por cozinhar e servir a merenda escolar. Porém, como na rede de Belo Horizonte a palavra usada é cantineira, optamos por essa denominação no trabalho. Entretanto, o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, no parecer de avaliação do projeto, atentou-nos para a diferença conceitual entre os termos.

O conceito de merendeira se aproxima da ideia original de uma trabalhadora cujas funções iam desde a limpeza e a organização da cozinha até os cuidados com os insumos usados na preparação dos alimentos e a cocção dos mesmos. Já o termo cantineira surge no contexto escolar com a privatização dos serviços de alimentação dentro das instituições escolares. As cantinas designam a dependência dentro dos estabelecimentos de ensino destinados a fornecer os serviços de alimentação mediante pagamento. No caso das UMEIs, não existem cantinas e, portanto, não existem cantineiras dentro dessa especificação.

Por isso, apesar de os sujeitos da pesquisa se identificarem como cantineiras, ao longo do texto optaremos pela designação merendeira,

[...] palavra que de norte a sul do País designa as trabalhadoras encarregadas do preparo e distribuição da alimentação em creches, pré-escolas e estabelecimentos de

ensino fundamental e médio, principalmente nas redes públicas. (MONLEVADE, 1995, p. 124).

A partir desse levantamento, elaboramos os objetivos deste trabalho. O objetivo geral de nossa pesquisa foi compreender e analisar como ocorrem as interações entre as cantineiras e as crianças em uma UMEI de Belo Horizonte. E tínhamos como objetivos específicos:

- (i) Caracterizar as merendeiras que trabalham na UMEI;
- (ii) Identificar o que as merendeiras consideram que sejam suas funções;
- (iii) Investigar se a instituição de Educação Infantil propicia momentos e espaços para o desenvolvimento das relações entre as merendeiras e as crianças;
- (iv) Investigar e analisar os momentos em que há interações/relações entre as merendeiras e as crianças;

Através de uma abordagem qualitativa, analisamos como ocorrem as relações entre as crianças e as merendeiras em uma UMEI de Belo Horizonte. Essas relações foram discutidas à luz dos estudos da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento. Realizamos observações na UMEI e também entrevistas semiestruturadas com quatro merendeiras, vice-diretora, duas professoras e uma técnica de nutrição da Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN⁴).

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos. Após esta introdução, o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Conjugamos estudos já citados anteriormente e isso nos ajudou a pensar o lugar das relações sociais no desenvolvimento infantil e o cuidado como ação ética indispensável nas relações institucionais. Aproveitamos para apresentar alguns aspectos da organização da Rede Municipal de Educação Infantil em BH, discutindo o lugar das interações nas Proposições Curriculares do município. Apresentamos também o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e refletimos sobre o papel das merendeiras no âmbito deste Programa.

No segundo capítulo descrevemos a metodologia que nos orientou em nosso percurso. Apresentamos os instrumentos utilizados para a produção de informações e a forma como as organizamos e analisamos. Neste capítulo trazemos uma reflexão acerca das questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos. Descrevemos ainda os passos em campo,

⁴ O nome dessa secretaria foi alterado e, na gestão do prefeito Alexandre Kalil, passou a ser chamada de Subsecretaria de Segurança Alimentar e Nutricional (Susan)

desde as primeiras negociações até a realização das entrevistas, além de caracterizar o local em que foi realizada a pesquisa, a UMEI Periquitos⁵.

No terceiro capítulo caracterizamos as merendeiras da UMEI Periquitos, informando o perfil dessas mulheres e apresentando elementos de suas histórias pessoais. Isso nos ajudou a entender como elas chegaram ao trabalho nessa instituição e as principais tarefas que desempenham na UMEI. As marcas sociais de gênero, classe e raça se destacam nas análises dos aspectos da vida e do trabalho delas.

No quarto capítulo apresentamos as interações e aspectos da relação entre merendeiras e crianças que mais foram relevantes em nossas observações. Discutimos ainda algumas percepções das merendeiras sobre seu papel em relação ao cuidado e à educação das crianças, e também as orientações que embasam suas ações na instituição.

Nas considerações finais, tem-se uma síntese dos principais resultados encontrados. Evidenciamos a necessidade de outros estudos que tenham como sujeitos os demais funcionários das escolas. Apontamos ainda outras questões que consideramos serem significativas para novas pesquisas.

Por fim, trazemos as referências bibliográficas e, como apêndice, o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi utilizado por nós, após ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP–UFMG). Incluímos ainda os roteiros de entrevista que elaboramos para nos orientar durante as entrevistas realizadas.

1 - APORTES TEÓRICOS

Sabe-se que as relações entre adultos e crianças são um tema muito amplo e que podem ser analisadas sob diferentes perspectivas (COSTA, 2006). Por isso, procuramos associar, em nosso trabalho, estudos que compreendessem o papel ativo que os sujeitos, incluindo as crianças, possuem nas relações. Para atingir os objetivos desta pesquisa, portanto, o embasamento teórico compreendeu estudos da Educação Infantil, da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico Cultural.

⁵ O nome da instituição foi alterado como forma de garantia do anonimato. Periquitos foi a forma carinhosa com que Catarina se referiu às crianças durante as observações em campo.

Assim, neste capítulo, refletiremos a partir da ideia de que as crianças são seres sociais plenos (DELGADO e MULLER, 2005) e que as relações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento delas. Enfocaremos especialmente as relações entre adultos e crianças, procurando demonstrar que cuidar das crianças é uma ação ética indispensável, notadamente em instituições de Educação.

1.1 Relações sociais e desenvolvimento infantil

É indispensável situarmos que, historicamente, é negada à infância voz e participação na vida coletiva. Sarmiento (2005) comenta os efeitos históricos na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições ocidentais. Segundo o autor, os efeitos ocorrem pelo fato de a sociedade considerar o pensamento das crianças não como um pensamento distinto dos adultos, mas como um pensamento inferior, ilegítimo ou impróprio. Isso justificaria a interdição simbólica do pensar das crianças e a exclusão delas da vida coletiva. Ele analisa como a construção simbólica da infância na modernidade “correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Essa cisão da infância e do mundo dos adultos acentuou “os paradoxos da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2005, p. 370). Sarmiento e Pinto (1997) analisam esse caráter paradoxal e chamam a atenção para que, embora tenham sido criadas medidas de proteção para as crianças e estabelecidos seus direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, isso ainda não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida delas. E nem as livraram das diferentes formas de opressão, inclusive das condições de dependência que potencializam a assimetria da relação de poder nas relações intergeracionais.

Essas relações “constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças” (SARMENTO, 2005, p. 361). E de acordo com os autores citados, “as inconsistências da agenda política da infância são a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão” (SARMENTO e PINTO, 1997, p.2).

Os estudiosos da Sociologia da Infância, portanto, opõem-se a essa separação de mundos. Eles nos auxiliam a entender a infância como uma categoria geracional que, embora

se diferencie, relaciona-se e é marcada pela transformação dos modos de vida dos adultos (MOLLO-BOUVIER, 2005). Segundo Sarmiento,

[...] o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado. (SARMENTO, 2005, p. 366).

A geração está constantemente sofrendo alterações, seja pela entrada e saída de seus atores concretos, pelo impacto que sofre das políticas sociais, pelo envolvimento nas relações de produção e de consumo etc. As crianças figuram nessa perspectiva como “atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade [...]” (SARMENTO e PINTO, 1997, p.6). Elas são entendidas como seres

[...]competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Sendo assim, o objetivo da Sociologia da Infância “é estudar as crianças não como objetos de socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização” (MONTANDON, 2001, p. 36).

Levando em consideração essa noção de infância, cabe falar de teorias que compreendam o desenvolvimento humano não apenas como um fenômeno biológico, mas também socioafetivo. E que, deste modo, evidenciem a centralidade das relações sociais para o desenvolvimento das crianças. Para tanto, consideramos que a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski seja capaz de nos oferecer elementos para essa reflexão, visto que ela não reduz o desenvolvimento das crianças a sistemas estruturais universais. Assim como enfatiza a importância da mediação do contexto e das condições histórico-culturais para que as crianças, ativas e interativamente, se desenvolvam (VASCONCELLOS, 2009).

Conforme Vigotski, o ser humano se caracteriza por ser um sujeito sociocultural interativo. Isso equivale a dizer que os homens estão inseridos em um meio que é social e historicamente construído por cada indivíduo, e em conjunto com outros membros do grupo social. Os seres humanos são, portanto, sujeitos “[...] de reflexão e de ação, de criação e de reconstrução, em constante processo de transformação na busca por tornar-se humano” (VARGAS e GOMES, 2013, p. 3).

Essa elucidação serve também para as crianças. Elas também são entendidas nessa perspectiva, como sujeitos históricos, sociais e culturais capazes de construir conhecimento e

aprendizado. E não são vistas apenas como objetos depositários de conhecimentos. Sendo assim, essa definição é bastante coerente com a concepção de criança que assumimos em nossos estudos e que apresentamos anteriormente.

A perspectiva de Vigotski aponta para as relações interpessoais como algo fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das pessoas. Apesar de já nascermos como membro da espécie humana, nós precisamos nos tornar humanos. E fazemos isso à medida que vamos convivendo com os outros, nos inserindo e nos apropriando da cultura, de seus papéis e funções sociais. Portanto, isso ocorre nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Relações estas que acontecem dentro de um contexto histórico e social, que se estruturam o funcionamento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos.

Nessa perspectiva, as práticas culturais e a linguagem desempenham um importante papel. É através da linguagem que o sujeito se torna capaz de abstrair e generalizar o pensamento. E, com isso, ordenar o mundo que conhecemos por meio de categorias conceituais que são compartilhadas pelas pessoas de uma mesma cultura. Por meio da linguagem e na relação consigo, com o outro e com o mundo é que os seres humanos representam e significam a realidade. Assim como os adultos, as crianças “necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades”. (VARGAS e GOMES, 2013, p.3). O desenvolvimento e aprendizado humano, portanto, são essencialmente sociais.

Aparentemente, o uso da expressão relação social poderia ser considerada redundante, visto que toda relação entre pessoas é necessariamente social. Pino (2005) coloca essa questão e se pergunta o que poderíamos, portanto, entender como “relação social” nos escritos de Vigotski.

Seria esperado uma explicitação dessa forma: “[...] ‘relação’ e ‘relação social’, devendo ser considerado este último um caso particular do outro, o qual é um conceito mais geral” (2005, p.102). Entretanto, Pino esclarece que Vigotski não explicita o significado que atribui a esses termos. O que não nos impede de, a partir da leitura de sua obra, “[...] arriscar uma significação que, se não é exatamente a que teria para o autor, pelo menos atenda ao sentido geral de seus textos” (2005, p. 102).

Isso seria uma solução para tentar fazer uma leitura compreensiva dos textos do teórico. A partir da falta de um tratamento conceitual por parte do autor, Pino sugere como solução “[...] contextualizar tais conceitos no quadro das ideias que constituem o *lócus* das

suas análises” (2005, p. 95). Dessa forma, interpretando Vigotski, Pino (2005) elucubra que o que o teórico pode ter sugerido é que nas relações sociais a pessoa não internaliza

[...] as relações em si, mas as *funções* que elas determinam e que os sujeitos da relação devem desempenhar para que esta possa existir. Sim, porque uma relação não existe pelo simples fato de pôr duas pessoas juntas. A simples contiguidade gera agrupamento, mas não relações sociais. Estas supõem que o indivíduo assuma, de forma espontânea ou impositiva, a posição que lhe cabe frente ao outro dentro da relação. (PINO, 2005, p.102).

Pino (2005) ressalta que a questão da natureza social das funções mentais superiores aparece na obra de Vigotski com duas possibilidades conceituais.

Um é quando ele fala da origem social dessas funções e da necessária mediação social (do Outro) no processo de sua constituição na criança. De forma cada vez mais enfática, Vigotski vai introduzindo nas suas análises a ideia de que a relação “Eu↔Outro” é o fundamento da constituição cultural do ser humano. Outro momento é quando ele identifica essas funções com “relações sociais internalizadas”, definindo assim a sua natureza e deixando claro que está falando de “relações sociais” tais como elas são entendidas por Marx, cuja referência é explícita. Podemos, portanto, concluir que estamos diante de dois conceitos diferentes de relação que traduzem duas formas concretas diferentes. (PINO, 2005, p. 103).

Sendo assim, Pino (2005) analisa que Vigotski, num primeiro momento, usa o termo relações sociais

[...] no sentido da sociabilidade *humana* em geral, a qual, por ser humana, implica uma certa consciência de que essa sociabilidade se concretiza em relações ou vínculos do tipo Eu ↔ Outro (não eu) . É neste sentido que poderia ser entendida a seguinte afirmação de Vigotski “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”. (PINO, 2005, p.103).

A análise feita dessa afirmação de Vigotski pode ser compreendida como sendo o movimento da relação interpessoal convertendo-se em relação intrapessoal, ou seja “[...] a relação entre pessoas se transforma em relação entre funções na unidade de uma mesma ‘pessoa’[...]”. Para Pino, não se trata de uma simples imitação, mas de um processo mais profundo “é o Outro tornando-se parte da pessoa” (2005, p.104).

Num segundo momento, Pino (2005) reflete sobre outro sentido dado por Vigotski às relações sociais. Para ele, além da possibilidade de compreensão de que as relações sociais se convertem em funções psicológicas, elas também devem ser tomadas no sentido marxista.

Existe, portanto, uma estreita dependência entre o *modo de produção* (trabalho social), o tipo de *relações sociais* que daí decorrem e o *modo de ser* dos homens (sua essência). Isso quer dizer que se, de um lado, eles entram, por meio do trabalho,

em contato com a natureza para transformá-la, de outro, a divisão do trabalho e o tipo de intercâmbio que ela cria geram relações sociais que eles não controlam. (PINO, 2005, p. 105).

Assim, “A ideia de Marx, de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (1976), Vigotski estende a todas as funções superiores” (p.106). Podemos entender que, para Vigotski, as funções mentais superiores “não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas”. (2005, p. 106). Nessa perspectiva, não é possível, portanto, falar em relações sociais como se fossem relações naturais e ideologicamente neutras.

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de *posições* e de *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em *práticas sociais*. Resumindo, nos termos em que fala Vigotski, as “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural. (p.106).

Significaria concluir que não há apenas uma transposição no plano pessoal das relações sociais, mas

[...] a *conversão*, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, com as posições que nela ocupa e os papéis ou funções que delas decorrem e se concretizam nas práticas sociais em que está inserida. (PINO, 2005, p.107).

Assim, uma mesma pessoa pode desempenhar distintas funções, dependendo da posição que ocupa nas diferentes configurações de relações das quais participa: empregador-empregado, pai-filho, adulto-criança, entre outras. Essas posições são desempenhadas de diversas maneiras, mas dependem da significação que lhes é social e historicamente atribuída, em que a função do Outro com quem se entra em relação exerce papel determinante.

Compreender a relevância das relações sociais é fundamental para compreendermos a importante relação entre os adultos e crianças, especialmente no contexto escolar. As “interações assimétricas” são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, notadamente as menores, já que nesse tipo de interação os adultos transmitem às crianças os signos das culturas. Essa relação é tão importante que categorias de funções mentais superiores, tais como memória, pensamento verbal, emoções complexas etc., não poderiam surgir e se organizar no processo de desenvolvimento sem a contribuição dessas interações.

Como consequência do entendimento de que as crianças atuam ativamente e socialmente, não há uma desvalorização da função dos adultos nas instituições de Educação Infantil. Ocorre um reposicionamento dessa função, para que as relações não estejam centradas apenas sob o ponto de vista dos adultos, comportamento conhecido como adultocentrismo. Os estudos sobre a Educação Infantil, embora recentes, já discutem caminhos para melhorar o relacionamento entre crianças e adultos nesse ambiente privilegiado de trocas e relações, em que as experiências familiares das crianças podem ser enriquecidas pelas interações com outras crianças, outros adultos e objetos (LUZ, 2010).

Para que essas relações sejam positivas, é preciso que os adultos estejam conscientes de que o desenvolvimento infantil é um longo processo. E que é necessário manter um comportamento ético, por exemplo, não expondo as crianças ao ridículo ou provocando nelas sentimentos de insegurança e desamparo, tratando todas elas com igual importância, evitando qualquer tipo de discriminação (FELIPE, 2001).

Nesse sentido, Luz (2010) chama atenção para o fato de que, quando os adultos agem violentamente, desrespeitam os direitos das crianças e perpetuam modelos negativos para o seu desenvolvimento. Assim sendo, a autora, destacando o que está posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), afirma a importância “de que as relações entre adultos e crianças sejam pautadas pelo respeito, ficando explicitamente condenadas ações violentas, de negligência, repreensão ou castigo que possam causar prejuízos físicos e psicológicos às crianças” (LUZ, 2010, p. 5). Além da necessidade de que as ações de cuidado e educação sejam realizadas de forma a romper com as várias formas de relações de dominação.

Felipe (2001) chama a atenção para que todos os aspectos que fazem parte do cotidiano da escola infantil, tais como a adaptação à escola, a alimentação, a troca de fraldas, os momentos de sono, entre outros, sejam práticas constantemente discutidas. A finalidade é que nem mesmo pequenas violências sejam aceitas e para que os adultos estabeleçam relações respeitadas e de proximidade com as crianças. Isso serviria como modelo para as relações que as crianças estabelecerão com as demais pessoas (LUZ, 2010).

Finalmente, essas reflexões podem nos apontar caminhos para a construção de formas mais democráticas e respeitadas para as interações entre adultos e crianças. Consideramos que um desses caminhos seja a reflexão sistemática sobre o conceito de cuidado.

1.2 O cuidado na Educação Infantil

O cuidado é uma importante dimensão da Educação Infantil, como discutido por várias pesquisas (DUMONT-PENA, 2015; SCHMITT, 2008; MONTENEGRO, 2005; TRISTÃO, 2004; MARANHÃO, 2000). Sua indissociabilidade com o educar é aspecto importante para pensar as práticas realizadas com crianças em contexto institucional. Dessa forma,

[...] é consenso, ao menos no âmbito legal e teórico, que toda ação desenvolvida com ou para as crianças no âmbito das instituições de educação infantil é caracterizada como educativa, pois incide sobre a constituição pessoal e coletiva delas, e é atravessada pela dimensão do cuidado. (SCHMITT, 2014, p. 204).

Embora as ações de cuidado possam ser diretamente percebidas quando as professoras estão atendendo às necessidades físicas e emocionais das crianças, elas estão presentes

[...] também na forma como se organiza o espaço, os materiais, os enunciados que fomentam o ambiente de convívio coletivo dos bebês e crianças pequenas, e na composição da ação das professoras em qualquer relação vivida com as crianças. (SCHMITT, 2014, p. 204).

Apesar de a maior parte dos estudos sobre o cuidado se concentrar nas ações das professoras com as crianças, podemos estender o nosso olhar e ampliar as análises para os outros profissionais da escola. Assim como para a organização dos espaços/materiais e convívio coletivo em todos os outros ambientes da UMEI além das salas e berçário. Para nós, sobretudo, interessa-nos essas discussões, visto que os momentos de alimentação são tidos como momentos em que o cuidado com as crianças é evidenciado, já que é uma das tarefas imprescindíveis à manutenção da vida dos pequenos.

O cuidado, muitas vezes, assume nas instituições de Educação Infantil “[...] uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza” (GUIMARÃES, 2008, p.37). Inclui-se o ato de atender às demandas de sono, higiene e alimentação das crianças e bebês, bem como proteger ou tomar conta da criança, muitas vezes, com intenção disciplinadora. É importante, porém, que não limitemos a abrangência dos sentidos do cuidado e que o compreendamos mais amplamente, a fim de redirecionarmos as práticas nas instituições.

É preciso compreender o que se quer dizer por cuidado, tantas vezes naturalizado no cotidiano. Dumont-Pena (2015) destaca que os estudos sobre a temática, no Brasil, ainda são poucos.

[...] a maior parte das discussões sobre o cuidado foi desenvolvida nas áreas da enfermagem, saúde pública, voltadas para a geriatria, gerontologia, sendo ainda incipientes as investigações sobre o tema no campo das ciências humanas e sociais, e ainda mais quando associadas às crianças. (DUMONT-PENA, 2015, p. 51).

Há até mesmo a dificuldade para encontrarmos uma tradução adequada para o termo *care*, utilizado nos estudos das Teorias do Cuidado. O termo inglês tem sido traduzido no Brasil como cuidado, mas pode ter dupla significação. Ou seja, pode ser entendido tanto como uma ação prática, quanto caracterizar uma atitude ou disposição moral. (GUIMARÃES, HIRATA e SUGITA, 2011). Por ser polissêmico, ele comporta em sua definição diferentes significados, tais como cuidado, solicitude, preocupação com o outro, estar atento as suas necessidades etc. (HIRATA, 2010).

Hirata (2010) define *care* de maneira ampla, como “o tipo de relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (p.48), com o intuito de satisfazer o bem-estar desse outro, podendo ser tanto um serviço pago quanto uma relação de amor (DUMONT-PENA, 2015). Montenegro (2005) discute que uma possível explicação para a dificuldade de obter maior clareza conceitual deve-se ao componente emocional que o cuidado encerra.

Nesse sentido, ao pesquisar o significado de cuidado, também se está investigando, de certa forma, as emoções; e, no que concerne a prática, os requisitos do profissional que se dedica a essas profissões incluem habilidades tanto técnicas quanto para lidar com relações interpessoais[...]. (MONTENEGRO, 2005, p. 83).

Na tentativa de buscar definições, Hirata (2010) faz distinção entre os termos *care work* (remunerado) e *care* (não remunerado). Ambos são realizados principalmente por mulheres, embora digam respeito a toda a sociedade. O *care*, ao contrário do *care work*, tradicionalmente não é considerado uma responsabilidade social, mas um tema privado, realizado no ambiente doméstico (CARRASCO, 2006). Entretanto, “o amor, o afeto e as emoções não parecem ser do domínio exclusivo das famílias, assim como o cuidado, o fazer e a técnica não parecem ser do domínio exclusivo das ‘cuidadoras’, das ‘acompanhantes’, das ‘auxiliares’ remuneradas” (HIRATA, 2010, p.44). Ao remeter à esfera do que é privado/doméstico, o trabalho de cuidado permanece fortemente relacionado às questões de gênero, como se fosse algo naturalmente feminino. Até mesmo em relação à linguagem, como explicita Montenegro:

Junto à palavra cuidar, encontram-se no dicionário de Laudelino Freire (1957) várias outras, relacionadas ao termo, algumas das quais em desuso, como cuidança, substantivo feminino, ou cuidado, podendo exercer a função de adjetivo, substantivo masculino ou interjeição; cuidadosamente, como advérbio; cuidadoso, o mesmo que cuidadoso, sendo o primeiro substantivo masculino e o segundo adjetivo; cuidador, como aquele que cuida, ou ainda cuidação, como o ato de cuidar. Para o mesmo autor (Freire, *ibid.*), a palavra cuidadeira é definida como a “mulher que cuida de alguma coisa” (p. 1662). Definição semelhante é adotada por Caldas Aulete (1958, p. 1248), que refere a palavra cuidadeira, substantivo feminino, como a “mulher que tem alguma coisa a seu cuidado”. Entretanto, a palavra cuidadeiro é definida como adjetivo, com dois significados: trabalhador e cuidadoso – explicitando, a meu ver, a relação de proximidade que passou a existir entre o cuidado e as mulheres. É possível, pois, encontrar em dicionários da língua portuguesa uma palavra que se refere unicamente às mulheres que cuidam, o mesmo não ocorrendo com os homens, pois cuidadeiro não significa homem que cuida de alguma coisa, mas apenas qualifica um tipo de ação, exercendo, portanto, a função de adjetivo e não de substantivo masculino. (MONTENEGRO, 2005, p. 83).

É importante ressaltar que não apenas as questões de gênero estão colocadas nas relações de cuidado, mas também outras assimetrias. Soares (2012) ressalta que, para se analisar os tipos de interações que serão estabelecidas no trabalho de cuidar, é necessário saber quem são os atores que compõem a relação de cuidado. Para ele, “trata-se de relações desiguais perpassadas por assimetrias socialmente estabelecidas de gênero, idade, classe social, raça e etnia, que se recobrem parcialmente, que implicam um exercício de poder e exigem qualificações específicas” (p.45).

As raízes que o *care* possui na esfera privada, além da divisão sexual e racial do trabalho, é uma possível explicação para a desvalorização dos trabalhos relacionados a ele. Soares (2012) afirma que

[...] dessa esfera, ele carrega tanto a ‘invisibilidade’ quanto um padrão de reconhecimento e qualidade: ele será considerado tão mais bem feito quanto mais se aproximar do cuidado que seria dedicado por quem o faz a um membro de sua própria família. (SOARES, 2012, p. 46).

Segundo o autor, apesar de colocar em prática inúmeras qualificações durante a atividade de cuidado, o trabalho dessas trabalhadoras permanece invisível e sem reconhecimento social. Entretanto, se essas qualificações não são empregadas, sua ausência é sentida.

A discrição e invisibilidade dos trabalhos de cuidado também são discutidas no trabalho de Carrasco (2006), quando a pesquisadora destaca a dimensão subjetiva do cuidado:

O cuidado não é necessariamente um "trabalho" específico em si mesmo, mas que pode ser desenvolvido por meio de uma ampla gama de atividades. Envolve afetos, relações, apoio emocional, etc., todos os quais são absolutamente necessários para o desenvolvimento humano e que, no entanto, permaneceram ocultos na medida em

que o trabalho doméstico começou a se tornar visível. O ponto é, então, insistir na necessidade de elevar essas dimensões intangíveis que facilmente escapam das análises e estatísticas tradicionais⁶. (CARRASCO, 2006, p.41).

Soares (2012) ao abordar as diversas dimensões relacionadas ao trabalho do *care* (física, cognitiva, sexual, relacional, emocional), chama nossa atenção para observarmos que, necessariamente, quem cuida e quem é cuidado estabelecem uma relação. E o autor explicita que, em seu trabalho, de modo unânime, as trabalhadoras ressaltam que o amor está presente nessa relação com quem é cuidado.

Na verdade, o amor e o envolvimento são dois componentes vistos como inevitáveis, essenciais e positivos na relação entre quem cuida e quem é cuidado. Mesmo quando o trabalho de cuidar é feito no âmbito de uma organização, mediante um pagamento, o amor e o envolvimento, mesmo não fazendo parte do trabalho prescrito, estão presentes no trabalho real, escapando, de certa maneira, à mercantilização. (SOARES, 2012, p. 55).

Carrasco (2006) em artigo que analisa o trabalho doméstico e de cuidados, realizados habitualmente por mulheres sem contrapartida monetária, apresenta que esses tipos de trabalhos são uma

[...] atividade crítica para a economia, tanto a nível macroeconômico – como um dos trabalhos necessários para que a vida continue – como a nível microeconômico, em relação à organização do tempo e do trabalho dos lares, com uma importante dimensão de gênero⁷. (CARRASCO, 2006, p. 40).

A autora citada debate que a introdução de aspectos subjetivos, como os que são parte dos trabalhos de cuidado, enfrenta o problema da atribuição de valor, já que, na economia, as unidades de medida habitualmente utilizadas são unidades de tempo e unidades monetárias. “As primeiras são unidades físicas mais próximas à realidade, por outro lado, as segundas implicam um nível de abstração elevado onde o conteúdo da atividade concreta desaparece⁸”(CARRASCO, 2006, p.48). O uso das dimensões de tempo para essa quantificação, porém, também possui limites, visto que as metodologias desenvolvidas para captar o uso do tempo

[...] só permitem coletar - e, como vimos, com sérios problemas práticos - o tempo "mensurável e quantificável", tornando invisíveis os aspectos mais subjetivos do cuidado. Esse modo de "medir" o tempo e o cuidado apresenta um viés importante de sexo / gênero: o tempo que desaparece é basicamente o tempo das mulheres. Conseqüentemente, existe um estreito vínculo entre as dimensões não quantificáveis - subjetivas - das necessidades humanas e os aspectos não quantificáveis do tempo.

⁶ Original em espanhol.

⁷ Original em espanhol.

⁸ Original em espanhol.

Mas para a economia todos esses aspectos permanecem ocultos, o não quantificável é marginalizado. Assim, a partir da economia feminista, surge a necessidade, em primeiro lugar, de um tipo de análise não dicotômica que não polarize entre "trabalho / emprego" e "nenhum trabalho"; entre aspectos objetivos e subjetivos; entre mercado e casa. Que transcenda a maneira pela qual os homens participam da economia capitalista e reconheça e categorize as atividades de cuidado que ocorrem fora do mercado. Que considere que o bem-estar social não é determinado pelo "sucesso do mercado", mas pela qualidade das relações humanas⁹. (CARRASCO, 2006, p. 61).

Sobre esse ponto, Dumont-Pena (2015) apresenta a ideia de que o cuidado deveria ser valorizado materialmente nos salários das cuidadoras, mas também reflete sobre a impossibilidade de se mercantilizar o cuidado e mensurá-lo pelos critérios do mercado. Afinal, como medir o valor de um riso ou de uma palavra cantada?

Mas o que seria o cuidado na prática? Como se define a ação de cuidado que deve ser tomada? Dumont-Pena (2015) cita Molinier, que, tentando superar o debate normativo, considera as respostas do cuidado como sendo “respostas adequadas”. Ou seja, as cuidadoras devem ajustar o cuidado às situações sempre particulares.

Mesmo dentro da área da Educação, não há um consenso sobre o que significa cuidar.

[...] o termo cuidado é, em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar. (MONTENEGRO, 2005, p. 83).

As questões do cuidado na Educação Infantil não acontecem sem tensões desde a constituição do campo (SILVA, 2016). Embora já tenhamos definido na legislação que as professoras devem cuidar e educar.

[...] as definições sobre as ações que derivam dessas competências ainda são muito vagas. Ainda que não se possam escolarizar ou formalizar muitas dessas competências, no campo, a não problematização da questão deixa intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais, domésticos e a crença na função maternal. (DUMONT-PENA, 2015, p. 53).

É importante explicitarmos as contradições e desigualdades que ainda se expressam nas relações de cuidado, de forma que possamos melhorá-las em benefício das crianças. Também consideramos que a percepção de que os adultos devem estabelecer com as crianças uma relação de cuidado deva se estender até os outros adultos presentes dentro da instituição.

⁹ Original em espanhol.

1.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte

O processo de constituição do campo da Educação Infantil no Brasil “evidencia um campo de tensões e disputas entre diferentes agentes, cujas concepções e interesses por vezes se encontram e, não raro, distanciam-se e até se opõem” (SILVA, 2016, p.4). Para traçar um breve histórico dessa constituição, podemos dizer que, de modo geral, a Educação Infantil foi marcada por duas concepções aparentemente distintas: a assistencial e a educacional (SILVA e VIEIRA, 2008; SILVA, 2016).

Costuma-se pensar que essa dicotomia se referia a uma divisão por idade e função, ou seja, as creches atenderiam crianças de até três anos e teria caráter mais assistencial. Já as pré-escolas, com natureza pedagógica, atenderiam crianças entre quatro e seis anos. Kuhlmann Jr. (2003) esclarece-nos, porém, que esta divisão não está relacionada especificamente aos propósitos educacionais, mas sim ao público atendido em cada instituição. Desse modo, é a origem social das crianças e das famílias que inspiraria objetivos educacionais diversos.

Sendo assim, no Brasil, durante várias décadas, as crianças mais pobres foram atendidas em creches com caráter prioritariamente assistencial. Elas existiam muito em função da necessidade das mulheres, para terem onde deixar os filhos no período em que trabalhavam. De modo geral, nessas instituições prevaleciam ações de cuidado, como as ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Paralelamente, existiam os jardins de infância e as pré-escolas, que atendiam as famílias com condições de pagar por um serviço não apenas de guarda das crianças, como também de preparação para o ingresso na escola.

Particularmente, na década de 70, há grande expansão do compartilhamento da educação das crianças pequenas entre o espaço privado e o público em várias modalidades de serviço, tanto privados, como governamentais e comunitários.

Esse período foi fundamental para a reivindicação de direitos tanto das crianças pequenas, quanto para outras categorias sociais desprovidas de direitos, em função da ação “dos movimentos sociais e da produção teórica das Ciências Humanas e Sociais [...]”. (SANTOS, 2013, p. 22).

Após vários anos de luta e reivindicações desses diversos segmentos e movimentos sociais, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na

Constituição Federal de 1988, no Capítulo de Educação, como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Outro importante marco nas políticas públicas para a infância foi a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também pelas DCNEI.

Nesses instrumentos normativos prevalece a concepção de que o cuidado e a educação das crianças pequenas devem acontecer de maneira indissociável nas Instituições de Educação Infantil. E deve ser compartilhado com as famílias das crianças. Desse modo,

[...] a creche como uma instituição marcada por um histórico assistencialista e organizada de forma improvisada e precária, está sendo ressignificada como centro de cuidado e educação infantil, de acordo com a noção do direito universal à educação. Essa ressignificação reflete-se evidentemente nas relações entre usuários e profissionais, permeadas por expectativas mútuas. As mudanças surgem não apenas na creche, mas na família e, sobretudo, nas interações entre ambas. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.172).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que insere a Educação Infantil no capítulo da educação, observa-se a intensa movimentação do governo municipal, das instituições e de diversos setores sociais em torno do atendimento à criança pequena. (SANTOS, 2013, p. 24).

Nesse contexto, o município de Belo Horizonte colocou em prática uma série de medidas e ações. Algumas delas foi instituir o sistema municipal de ensino e criar o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), órgão consultivo, deliberativo e normativo do sistema (lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998). Posteriormente, regulamentou a Educação Infantil por meio da resolução 01/2000.

Em 2003, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pela Lei Municipal nº 8.679, de 2003, houve um novo movimento de ampliação do atendimento no município com a criação das UMEIs, “espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância da PBH” (SANTOS, 2013, p. 24). Embora a criação das UMEIs tenha aumentado consideravelmente o número de vagas, ainda hoje o município não conseguiu atender a toda demanda de atendimento à população de zero a cinco anos.

Atualmente, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) atende com turmas de Educação Infantil em escolas municipais e nas UMEIs. E também em instituições de Educação Infantil conveniadas. As crianças são atendidas por trabalhadoras concursadas que ocupam o cargo de “Professoras para a Educação Infantil” e possuem formação mínima em nível médio na modalidade Normal.

O município possui um documento intitulado “Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte”, que é composto por três volumes: Fundamentos, Eixos Estruturadores e Linguagens. Esse documento foi elaborado para orientar as ações das professoras para a Educação Infantil da rede municipal e está em consonância com a Resolução CNE-CEB nº 05/2009, que estabelecem as DCNEIs.

O volume 2 das “Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte” apresenta o que serão considerados os eixos estruturadores para essa etapa da Educação Básica. Os eixos são considerados “um caminho para compreender a própria natureza da Educação Infantil e, conseqüentemente, o trabalho educativo com os sujeitos da primeira infância” (BELO HORIZONTE, 2015, p.11).

São eles: as interações, o brincar, a cultura-sociedade-natureza. Embora ressalte que os três eixos são interdependentes e inseparáveis, a título de melhor aprofundamento, eles aparecem detalhados separadamente. Para nós, neste momento, interessa apresentar brevemente algumas reflexões sobre o papel das interações. Reflexões estas que estão contidas no documento estudado.

Em 2009, na primeira versão, as interações não apareciam como um eixo a parte, encontravam-se de maneira diluída pelo documento. Em 2015, porém, na nova versão, aparecem especificadas como um dos eixos devido à importância atribuída a elas para o desenvolvimento das crianças.

Segundo o documento, as “interações fazem parte da essência do ser humano” (p.21), visto que “nenhum indivíduo da espécie humana sobrevive ou se constitui sozinho” (p.21), “quer seja pelas necessidades biológicas do ser humano ao nascer – em estado de grande dependência dos adultos da espécie - quer seja por características psicológicas e necessidade afetiva intrínseca à sua constituição e desenvolvimento, quer seja, ainda, pelas características sociais e políticas” (p.21).

Wallon apresenta a perspectiva de que o ser humano é uma espécie biologicamente social que possui sua incompletude e dependência minimizada pela capacidade de estabelecer e manter contato com o outro desde o seu nascimento. Utilizando-se dessa ideia, o documento ressalta que é através das interações com o “outro” (as pessoas, os artefatos culturais, os objetos de conhecimento, o mundo em geral) que as crianças constroem suas identidades, aprendem, se desenvolvem e significam o mundo a sua volta.

Considerando ainda a concepção apresentada, as práticas educativas necessariamente sofrem uma significativa reorganização. As instituições de Educação Infantil, necessariamente, passam a “criar e organizar, intencionalmente, tempos, espaços e condições

materiais que favoreçam as interações entre as crianças, entre elas e os adultos, delas consigo mesmas e entre elas e os artefatos culturais do mundo que as rodeia” (p.23).

Ressalta-se a importância da responsabilização dos adultos na observação e na mediação no processo educativo, e evidencia-se “as implicações das escolhas que são por ele feitas na seleção, organização e condução das experiências interativas vivenciadas pelas crianças dentro das instituições educativas” (p.23). Para potencializar as interações, sugere-se que as professoras registrem as ações das crianças e interroguem de que forma é possível contribuir para que elas ampliem suas possibilidades interativas. Espera-se do adulto que trabalha com as crianças, em um contexto institucional, que ele mantenha uma constante conduta de observação e registro.

Ainda no volume 2 desse documento, no aprofundamento sobre as questões que envolvem as interações, há uma parte intitulada “O papel dos professores e educadores”. Nessa parte, explicita-se que a organização do trabalho pedagógico deve estar pautada pelo respeito incondicional à criança como sujeito social e de direitos. Os adultos precisam estar constantemente ouvindo as crianças, a fim de reavaliar e adequar o próprio planejamento pedagógico de maneira a alcançar os objetivos que forem os desejados.

[...] o que cabe aos professores e educadores da Educação Infantil é buscar garantir ao seu grupo de crianças e a cada uma individualmente, a atenção e o olhar cuidadoso que lhes assegurarão o atendimento às necessidades particulares em cada momento de seu desenvolvimento. (p. 54).

Este é um movimento que implica uma postura de esforço intelectual, de abertura e de questionamento em relação ao contexto da instituição de Educação Infantil. É importante que os adultos se proponham a estarem constantemente se autoavaliando e também questionando o trabalho que está sendo desenvolvido.

Podemos observar que o documento, apesar de organizar as reflexões de modo a estimular a centralidade das crianças no planejamento da instituição, não retira dos adultos a responsabilidade das decisões. Espera-se que os adultos sejam capazes de se relacionar com crianças de maneira cuidadosa e respeitosa, de modo a lhes proporcionar oportunidades de interações e aprendizados significativos.

É importante destacarmos que não aparece explicitamente no texto a palavra merendeira ou qualquer outra que indique as demais categorias de trabalhadores da UMEI. Apesar de utilizarem “professores e educadores”, não é possível ter certeza sobre quem são esses outros profissionais. Podemos inferir que esteja se referindo aos demais adultos que

trabalham na instituição, mas o termo é muito impreciso. Esse silêncio nos documentos legais e oficiais do município, como apresentado na introdução deste trabalho, é algo comum também nos documentos federais, conforme demonstraremos no próximo tópico.

1.4 O PNAE e o lugar das merendeiras escolares na legislação

Não é nossa intenção nesse texto fazermos uma crítica aprofundada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ou construir um histórico detalhado do mesmo. É um Programa complexo, com trajetória extensa, e outras diversas pesquisas já cumprem bem essa tarefa (SOARES, 2012; LIBERMANN e BERTOLINI; 2015; SILVA, 2015; CARDILLO, 2018). Nosso intuito, portanto, é apenas apresentar ao leitor o mais antigo e importante programa social de alimentação e nutrição do país (SOARES, 2012). Toda a gestão das ações relacionadas à merenda escolar no Brasil está relacionada com as suas determinações. Ao apresentar aspectos gerais do PNAE, refletiremos sobre o papel das merendeiras em seu seio.

Resumidamente, o Programa tem por objetivo contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares e nutricionais saudáveis dos alunos. Isso por meio da oferta de refeições saudáveis e balanceadas, que sejam capazes de cobrir as necessidades nutricionais dos escolares durante o período em que eles permanecem na escola (BRASIL, 2013).

Essa política pública é parte integrante da Política Nacional Brasileira de Segurança Alimentar e Nutricional e é executada, ininterruptamente, desde a década de 1950 em todo o território nacional. As ações referentes à alimentação e segurança alimentar no país datam um pouco antes da segunda metade do século XX, surgidas a partir da constatação da precariedade das condições alimentares da população (SILVA, 2015). De lá pra cá, inúmeras foram as mudanças que ocorreram no Programa.

As fontes de financiamento que, inicialmente, dependiam exclusivamente de recursos internacionais, passaram a ser financiadas por recursos do Tesouro Nacional; a forma de gestão do Programa e de aquisição dos alimentos, que era centralizada, passou a ser descentralizada, delegando para os Municípios e Estados a autonomia e a responsabilidade da gestão dos recursos para suas respectivas localidades; a obrigatoriedade da existência de um Conselho de Alimentação Escolar (CAE); ainda, a própria Lei 11.947/09 (BRASIL, 2009) que modificou significativamente o Programa. (SILVA, 2015, p.34).

Apesar dessas alterações, compreensíveis diante do crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo das décadas, é interessante apontar que o Programa passou pela Ditadura Militar, pela redemocratização do país e por governos de presidentes com posturas divergentes. Ainda assim, é possível observar a sua continuidade, já que “[...] mantém como seu objetivo principal a disponibilização da alimentação escolar para os alunos da rede básica de educação pública brasileira”. (SILVA, 2015, p.2).

O PNAE consiste na oferta de complementação e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Realizada através de transferência de recursos financeiros do governo federal, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e municípios. Os valores financeiros repassados pelo governo federal são calculados conforme o número de matriculados em cada rede de ensino, para a cobertura de 200 dias letivos.

Atualmente a implementação do programa ocorre da seguinte forma: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerencia e fornece os recursos financeiros, a partir do censo escolar do ano anterior, para as Entidades Executoras (EEx), que administram o recurso, adquirindo os gêneros alimentícios necessários para a refeição dos alunos da sua localidade. É necessária a criação do CAE para o recebimento do recurso, e esse cumpre seu papel na localidade específica. O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é o instrumento legal próprio, instituído pelo município, para que uma entidade de educação municipal possa obter o recurso advindo do PNAE, constituído por sete membros, entre eles representantes da educação, da sociedade civil e do poder público. Esse Conselho, segundo a Resolução/CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013, tem o objetivo de monitorar e fiscalizar a aplicação dos recursos, analisar a prestação de contas e emitir parecer conclusivo acerca da execução do programa, entre outras, visando sempre ao melhor atendimento aos alunos quanto à alimentação escolar. O repasse do recurso também está condicionado à aprovação da prestação de contas realizada pelo CAE (SILVA, 2015, p.34).

Podemos separar os atores envolvidos no processo de instalação do PNAE em dois grupos: governamentais e não governamentais. Sendo os atores governamentais: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério de Educação, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Conselho de Alimentação Escolar e outros conselhos, as Entidade Executoras, as Entidades Articuladoras, as Instituições de Ensino, as Secretarias municipais, os Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE), órgãos de extensão rural, como a EMATER e outras instituições.

Os atores classificados como não governamentais são: as Entidades Articuladoras (EA), a sociedade civil organizada, os produtores familiares, cooperativas e associações de produtores, os sindicatos rurais, grupos informais de produtores, as empresas fornecedoras. “As Entidades Articuladoras se encontram no grupo dos atores governamentais e de não

governamentais, pois tanto órgãos governamentais, quanto da sociedade civil podem exercer essa função”. (SILVA, 2015, p.37).

Em nível municipal, geralmente a Administração Municipal é a gestora dos recursos do PNAE. No caso de Belo Horizonte, o município possui política própria de segurança alimentar e nutricional. E também uma Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN), que possui uma interessante trajetória.

[...] quanto à segurança alimentar e nutricional, sendo referência nacional quanto à alimentação escolar, já tendo ganhado dois Prêmios Gestor da Merenda Escolar. Segundo Belik e Chain (2009) as prefeituras vencedoras do prêmio apresentaram como característica essencial o envolvimento de diferentes setores da sociedade, de forma a gerar um efeito multiplicador do esforço do município na gestão do Programa. (SILVA, 2015, p. 5).

É a SMASAN, vinculada à Secretaria Municipal de Políticas Sociais, que coordena os programas e ações relacionados à segurança alimentar e nutricional no município. Por meio dessa secretaria, o município recebe o recurso repassado pelo governo federal através do FNDE. O município de Belo Horizonte complementa os valores utilizando recursos próprios da administração municipal (Recurso Ordinário do Tesouro- ROT). É de responsabilidade municipal o provimento da estrutura, instalações, equipamentos e pessoal para o trabalho de execução da merenda escolar, visto que os recursos repassados do governo federal se destinam exclusivamente à compra de gêneros alimentícios (BRASIL, 2009; ASSAO et al., 2012).

Em relação ao PNAE, as instituições atendidas pela SMASAN são: escolas de ensino fundamental e médio, as UMEIs, as creches e instituições conveniadas, as próprias comunidades vinculadas ao poder público, com o intuito de atender a uma parcela da demanda existente no município. A Secretaria atende também outras instituições não vinculadas ao PNAE, disponibilizando refeições que são elaboradas a partir dos produtos adquiridos pela própria secretaria. São abrigos, Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPIs), Restaurantes Populares, atendimento em conjunto com a defesa civil em momentos de calamidade, nos quais o alimento é necessário etc. (SILVA, 2015).

Em Belo Horizonte, inicialmente, a Secretaria de Educação gerenciava a merenda escolar do município. Após 1994, com a descentralização do recurso, a execução técnica, administrativa e financeira da Alimentação Escolar foi transferida da Secretaria Municipal de Educação para a Secretaria Municipal de Abastecimento, atualmente SUSAN.

Ocorreu assim [...] uma mudança rara dentro do PNAE, ou seja, outro órgão, que não o responsável pela educação, sendo responsável por gerenciar a merenda

escolar. No caso, uma secretaria especializada na gestão de programas relacionados aos alimentos no município. A gestão do PNAE a partir deste momento passou a contar com um aporte técnico na área de segurança alimentar e nutricional, incluindo aquisição de gêneros alimentícios, controle de qualidade, entre outros que são importantes para o processo de implementação. A secretaria de educação, quanto a esses aspectos possuía várias limitações, como a contratação de nutricionistas e outros profissionais relacionados à gestão da merenda, que não entram na gama de profissionais que podem ser contratados pela educação. Essa limitação não é exclusiva de Belo Horizonte, ela reflete a situação de muitos municípios. Esse é um dos diferenciais da gestão do PNAE em Belo Horizonte, uma secretaria especialmente criada para a gestão do abastecimento e consumo no município que é responsável pelo programa de alimentação escolar. (SILVA, 2015, p.57).

Entre os alimentos que compõem o cardápio das escolas municipais, priorizam-se alimentos frescos e *in natura*, e alimentos não perecíveis minimamente processados, conforme orientação do PNAE. Os cardápios são elaborados por nutricionista e respeitam os percentuais mínimos estabelecidos no artigo 14 da Resolução nº 26/2013. Devem suprir, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais dos alunos que fazem três refeições, 30% aos que fazem duas refeições em período parcial e 20% aos que fazem uma refeição.

Dentro do PNAE, as merendeiras são consideradas como manipuladoras de alimentos. Elas são muito importantes para atingir aos objetivos a que se propõe, pois estão envolvidas em todas as etapas do processo produtivo de refeições. Desde o recebimento de mercadorias até a distribuição do alimento aos escolares (MIRON et al., 2009).

Apesar de possuírem diversas atribuições,

[...] não há uma legislação específica que as norteiem, podendo, portanto, variar em cada entidade executora. Além disso, cabe ressaltar que conforme o município ou estado pode-se encontrar diferentes denominações para este profissional. (BRASIL, 2014, p.15).

As portarias e resoluções federais e municipais, quando raramente citam as merendeiras, apresentam a necessidade de sua formação e capacitação, voltada para a função de manipular corretamente os alimentos. Segundo a legislação do PNAE, Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, cabe aos estados e municípios “realizar, em parceria com o FNDE, a capacitação dos recursos humanos envolvidos na execução do PNAE e no controle social”.

A Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, menciona a importância da adoção de medidas que garantam desde o preparo da alimentação escolar, com adequadas condições higiênicas e sanitárias, até o seu consumo pelos alunos atendidos pelo Programa. Entre elas, destaca-se a formação dos responsáveis pela preparação das refeições servidas aos estudantes no âmbito escolar (Brasil, 2009; Brasil, 2013).

No “Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar” (BRASIL, 2014), disponível no site do FNDE, a importância das merendeiras é embasada pelas mesmas pesquisas que identificamos em nosso levantamento bibliográfico (CARVALHO et al, 2008; TEO, SABEDOT e SCHAFER, 2010). Entretanto, como já dissemos, o papel atribuído às merendeiras nesses estudos é muito limitado ao seu potencial em educação em saúde e suas possibilidades de contribuição à incorporação de hábitos alimentares saudáveis por parte dos alunos. Esse material ainda explicita a importância das

[...] ações de formação que sensibilizem e qualifiquem os manipuladores para a promoção da saúde no ambiente escolar, proporcionando a reflexão sobre seu papel na garantia do direito à alimentação adequada dos escolares e a conscientização sobre a importância da alimentação, não apenas no sentido de atender as necessidades nutricionais, mas também com relação à formação de hábitos alimentares e de vida saudáveis. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, e como parte dos trabalhos da SMASAN, está a Educação Alimentar Nutricional (EAN) que “[...] constitui uma estratégia preconizada pelas políticas públicas em alimentação e nutrição, sendo considerada um importante instrumento para promoção de hábitos alimentares saudáveis” (RAMOS, SANTOS e REIS, 2013, p. 2148). Seu objetivo é promover o acesso da população à informação, com o intuito de contribuir para a geração de hábitos alimentares saudáveis, estando diretamente ligada à questão da saúde e do desenvolvimento dos alunos atendidos pelo PNAE (SILVA, 2015). Ramos, Santos e Reis (2013) apresentam que as escolas têm sido um dos espaços mais focados por esse tipo de política pública de alimentação e nutrição.

As ações de educação alimentar dependem do envolvimento das instituições de ensino. Os atores próximos aos alunos (professores, merendeiras e demais adultos) também possuem papel fundamental. Eles estão em contato direto com as crianças e, por isso, conhecem seus hábitos alimentares.

O trabalho realizado ocorre por meio de atendimento e apoio a demandas apresentadas pelas escolas e instituições, ocorrendo a sensibilização, divulgação e articulação com as escolas, para que estas se envolvam com o tema EAN, desenvolvam projetos e demandem atividades para sua localidade. (SILVA, 2015).

Silva (2015) aponta que o trabalho de EAN com a Educação Infantil é mais eficiente que com o Ensino Fundamental. Na EI, as crianças não podem levar comida de casa e, portanto, precisam se alimentar com a merenda escolar disponível.

O PNAE determina que a alimentação escolar seja preparada de acordo com as orientações do responsável técnico, respeitando questões nutricionais e higiênico-sanitárias, utilizando técnicas de preparo adequadas, fornecendo uma alimentação saudável e saborosa, zelando pela saúde dos alunos. Os manipuladores de alimentos, que no contexto escolar são as merendeiras, são fundamentais para a garantia da oferta de refeições de qualidade. Pode contribuir também para a “[...] formação de hábitos alimentares saudáveis, pois possui contato direto e diário com os escolares, conhecendo também a realidade da escola” (BRASIL, 2014).

Em Belo Horizonte, a equipe de supervisão alimentar tem um papel fundamental para a EAN no município.

Como são os profissionais que possuem um contato direto com as escolas, esse ator é um dos principais divulgadores do que é a EAN, de sua importância, das ações que poderiam ser feitas, além de levar para a gerência responsável as demandas das instituições interessadas. (SILVA, 2015).

Nossas observações demonstram, porém, que as merendeiras da UMEI Periquitos não possuem conhecimento sobre o PNAE e seus objetivos. Apesar de demonstrarem preocupação e perceberem a importância em preparar uma alimentação saudável, seguindo as normas relacionadas à manipulação de alimentos.

De fato, a técnica em nutrição que as acompanha, Rosa, oferece-lhes informações importantes sobre as questões mencionadas. Entretanto, em campo, percebe-se que as merendeiras compreendiam Rosa muito mais como alguém que está ali para vigiá-las. Era a quem se tem o dever de reportar fatos e situações, algumas que consideravam até desnecessárias, do que alguém que estivesse ali com o papel de educadora.

De modo geral, como visto nas pesquisas encontradas que enfatizam o papel das merendeiras como importantes no processo de promoção dos hábitos alimentares e educação para a saúde, pode-se considerar que as mudanças recentes no PNAE sejam um avanço já que:

[...] o trabalho da merendeira permaneceu historicamente subalternizado, minorizado, circunscrito à operacionalização do serviço de alimentação, com ênfase especialmente, aos aspectos nutricionais e de higiene das refeições. Em grande medida isso se deve às características do programa supramencionado o qual, por um período, privilegiou o atendimento aos aspectos biológicos da alimentação, preterindo a dimensão sociocultural implicada no ato de alimentar-se, assim como todas as suas possibilidades pedagógicas. Atualmente, as novas diretrizes do Programa de Alimentação Escolar buscam redefinir a promoção de hábitos alimentares saudáveis e o reconhecimento da dimensão pedagógica da alimentação na escola. Nesse sentido, espera-se que tais diretrizes considerem o protagonismo das atividades promotoras de saúde por meio das trabalhadoras das cozinhas do refeitório das escolas. Isso significa entender o papel das merendeiras no coletivo escolar, de modo a permitir a sua integração à equipe educativa nas atividades promotoras de saúde. (TOMIM e SILVA, 2016, p.168).

Sendo assim, mesmo com esse avanço, Tomim e Silva (2016) explicitam que há a necessidade de rediscussão do papel das merendeiras no ambiente escolar. Ainda são poucas as oportunidades de intervenção pedagógica e de participação em decisões na gestão de alimentos que o cotidiano escolar lhes oferece.

2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, discutiremos as escolhas teórico-metodológicas que nos orientaram durante o trabalho. Consideramos importante destinar um capítulo inteiro à apresentação de nossas escolhas por se tratar de um tema de pesquisa ainda pouco explorado e, portanto, que nos trouxe desafios específicos antes e durante o trabalho de campo.

A fim de alcançar os objetivos de um trabalho de pesquisa, é sempre importante delinear uma metodologia que esteja articulada ao problema e que apresente instrumentos compatíveis com as perguntas formuladas, tendo em mente que nenhuma escolha é neutra (ZAGO, 2003). Para tanto, as experiências dos pesquisadores que nos precederam são de muita utilidade, visto que apontam para os limites e possibilidades dos métodos de pesquisa já conhecidos. Os manuais nos dão dicas e apresentam caminhos. No entanto, é preciso ter em mente “que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292).

Além disso, o trabalho de campo sofre constantes transformações ao longo do processo de pesquisa, pois há uma multiplicidade de fatores que devem ser levados em conta durante o processo de produção e análise das informações. Zago (2003) nos previne de que dificilmente o trabalho se desenrolará conforme o planejado. Sendo assim, é preciso que o pesquisador seja flexível, desde que siga uma regra: o respeito aos princípios éticos e de objetividade da pesquisa.

Considerando o objeto de pesquisa, a abordagem qualitativa (MINAYO, 2012) se mostrou ser a mais adequada para aproximar-me dos objetivos propostos, já que ela é considerada uma boa estratégia “[...] para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais” (GOLDENBERG, 2004, p.). Outra justificativa para a escolha do tipo de pesquisa a ser realizado está presente em Bogdan e Biklen (1994):

[...] os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. [...]. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior. [...] Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.50 e 51, grifos do autor).

Este capítulo está dividido em cinco seções. O primeiro tópico trata dos instrumentos utilizados para a produção de informações, explicitando os limites e potencialidades de cada um. O segundo apresenta a forma como as informações foram organizadas e analisadas. O terceiro tópico discute a indispensável reflexão sobre a dimensão ética da pesquisa, explicitando as determinações legais exigidas pelo COEP–UFMG. O quarto item descreve os passos da pesquisadora em campo, desde as primeiras negociações com as participantes até a realização das entrevistas. Por fim, apresentamos a caracterização da UMEI “Periquitos”, local onde foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa.

2.1 Instrumentos utilizados na produção de dados: limites e potencialidades

Para atingir os objetivos do trabalho, optamos por conjugar dois principais instrumentos de pesquisa: a observação e as entrevistas. A escolha por utilizar diferentes métodos durante a pesquisa deve-se à tentativa de, através da triangulação entre eles, superar a limitação de cada um como forma de compreender melhor o fenômeno estudado (FLICK, 2009).

A escolha pela observação como forma privilegiada de construção de dados, apesar de demandar mais tempo e envolvimento pessoal do pesquisador, deve-se ao fato de que ela é um método que, ao longo dos anos,

[...] tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal. (VIANNA, 2003, p. 14).

Lüdke e André salientam que a observação direta permite que o pesquisador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”, já que

[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

Essas autoras enfatizam ainda que as técnicas de observação podem ser úteis, especialmente se é necessário descobrir aspectos novos de um problema, como no caso de “[...] situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26). E também quando se torna difícil outras formas de comunicação, como no caso dos bebês.

São justificativas que se enquadram ao meu trabalho, visto que pesquisávamos um fenômeno ainda pouco estudado, além de incluir crianças bem pequenas como sujeitos. A observação proporcionou, portanto, um contato estreito com o fenômeno pesquisado e para mim desconhecido.

Ainda conforme essas autoras, para que a observação seja de fato um instrumento válido e fidedigno para essa aproximação com a perspectiva dos “sujeitos”, é importante que ela seja controlada e sistemática. Isso pode ser obtido através de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Dentro desse trabalho de planejar “o que” e “como” observar, elas esclarecem que o primeiro passo é delimitar o objeto de estudo definindo “o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25). A partir dessa definição, cabem outras decisões mais específicas, como o grau de participação do pesquisador e a duração das observações.

A observação exige que se tenha preparo material, físico, intelectual e psicológico. Portanto, é preciso investir um tempo para treinar as observações, de modo a ser capaz de

[...] fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

No nosso caso, o treinamento dos sentidos foi para além da visão e audição, visto que o olfato e o paladar, em alguma medida, também fizeram parte da nossa percepção.

Assim como sugerido pelo professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que escreveu o parecer do projeto desta pesquisa, consideramos que esse “treinamento” foi feito na primeira semana de observação, pois fui aos poucos me inserindo no campo, refletindo sobre o que era importante anotar e me acostumando com os limites do cansaço do meu corpo, dentre outras questões.

Além das possibilidades, a observação é uma técnica que possuí, assim como qualquer outro instrumento de pesquisa, algumas limitações. Tanto pelas alterações que a presença de um pesquisador causa no ambiente e no comportamento das pessoas observadas, quanto pelos cuidados e reflexões que o envolvimento do pesquisador nos exige durante o trabalho de campo e também no momento de análise dos dados.

A esse respeito, há algo importante que Bogdan e Biklen (1994) apresentam relacionado aos sentimentos. É preciso, não reprimi-los, mas refletir, fazendo deles um importante auxiliar para a compreensão do problema estudado, à medida que podem nos ajudar a formular questões que se aproximem das experiências dos sujeitos. Inclusive, por diversas vezes, durante o trabalho, fiquei profundamente tocada com algumas questões presenciadas e foi necessário, em alguma medida, afastar-me por alguns momentos para poder conseguir compreender melhor os fenômenos que se apresentavam para mim.

Lüdke e André (1986) ainda comentam sobre as decisões relacionadas ao grau de participação do pesquisador. No nosso caso, o fato de desconhecer como era a rotina e a dinâmica por dentro da cozinha fez com que essas decisões acontecessem aos poucos. Ao passo que eu ia conhecendo o trabalho, o espaço, as possíveis formas de me relacionar com os sujeitos, fui percebendo o quanto poderia participar.

Sobre a extensão do período de observação, as autoras afirmam que depende do tipo de problema e do propósito do estudo.

Um aspecto que deve ser levado em conta nessa decisão é que, quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como habilidade e experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados, etc. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.30).

Quando notamos que as informações já estavam se repetindo, julgamos melhor encerrar as observações. Além disso, havia o cansaço do fim do semestre e a necessidade de me afastar devido ao grande envolvimento pessoal com as questões. Julgamos que seria

interessante só voltar ao campo após ter feito algumas entrevistas, organizado as informações e localizado as lacunas ainda existentes.

Começar com as observações foi bastante importante para me aproximar dos sujeitos da pesquisa, compreender o trabalho e as rotinas das merendeiras na UMEI. As observações também me ajudaram a identificar os momentos em que essas profissionais se relacionavam com as crianças e como aconteciam as relações.

O tempo que passei com as merendeiras foi fundamental para que conseguisse fazer as entrevistas, visto que durante as observações conseguimos estabelecer uma relação de confiança, com esclarecimento de suas dúvidas e aumentando a proximidade com elas. Realizei as observações das merendeiras em seu ambiente de trabalho, das merendeiras e das crianças nos momentos de refeição e, posteriormente, das crianças e professora da turma de 1º ano.

Sobre as anotações das observações, para que esse instrumento seja eficaz, é preciso ter disciplina e produzir notas detalhadas, precisas e extensivas. As observações foram registradas em diário de campo. No meu caso, utilizando um pequeno caderno.

No primeiro dia, utilizei o caderno quando estava do lado de fora do refeitório, evitando olhar para as merendeiras. Depois, fui aos poucos usando o caderno mais vezes em frente a elas, até se tornar algo familiar. Em diversos momentos elas me perguntavam o que estava escrevendo e eu respondia. Não ficava com uma postura como se estivesse querendo esconder as anotações, deixava o caderno de modo que elas pudessem ver o que escrevia. As questões mais delicadas, eu escrevia na parte de trás do caderno.

Depois de feitas, as anotações foram transcritas e incrementadas. Conforme orientação de Bogdan e Biklen (1994), elas envolvem uma parte mais descritiva (aspectos detalhados dos sujeitos, diálogos, locais, atividades) e outra mais reflexiva (sentimentos do próprio observador, problemas, ideias, impressões, dúvidas, esclarecimentos, dilemas éticos, reflexões analíticas e metodológicas etc.). Seguindo essa orientação, optamos por organizar as anotações em um quadro que continha o horário da observação, a descrição dos eventos e alguns comentários pessoais.

Já a escolha pela entrevista se deve ao fato de que ela pode contribuir muito para a pesquisa, quando combinada com outros métodos (GASKELL, 2004). Ela pode ampliar o alcance das observações. Esse instrumento é particularmente importante quando queremos acessar significados subjetivos e de tópicos complexos, tais como opiniões sobre fatos, sentimentos, valores, planos de ação, condutas atuais ou do passado.

Enfim, questões que só poderiam ser obtidas com a contribuição dos atores sociais envolvidos (SZYMANSKI, 2004). E nossa intenção era ouvir o que as merendeiras tinham a dizer sobre si, sobre o próprio trabalho e sobre o relacionamento que mantinham com as crianças. Além de conhecer a opinião que as professoras e a direção da escola tinham sobre elas e o trabalho que faziam.

Bourdieu (1997) alerta para ter atenção, já que as entrevistas ocorrem sob a pressão de estruturas sociais. Szymanski (2004) também comenta a importância de compreender a entrevista como algo conflituoso e contraditório, visto que se trata de uma interação social e, por isso, está “[...] submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre o entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2004, p.11).

Nesse tipo de interação humana,

[...] estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2004, p.12).

Durante as análises, isso também precisa ser levado em consideração, pois, inevitavelmente, há ocultamentos e distorções na fala do entrevistado. Afinal, a entrevista é um “recorte da experiência do interlocutor”. Por isso mesmo, pode ser considerada um discurso particularizado que acontece num momento em que o interlocutor está organizando suas ideias, ao mesmo tempo em que produz um discurso perpassado por significados e sentimentos (SZYMANSKI, 2004).

Logo, é preciso

[...] dimensionar os dados nela obtidos e situa-los dentro dos limites que se delineiam no encontro entre duas pessoas que se apresentam com determinado gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades. (SZYMANSKI, 2004, p.57).

Sobre os cuidados necessários para se minimizar o impacto das diferenças entre entrevistador e entrevistado e garantir maior fidedignidade das informações e redução da violência simbólica que pode ocorrer, Lüdke e André (1986) reforçam que respeitado deve ser o “universo próprio” da pessoa que está sendo entrevistada. Em outras palavras, o respeito pela sua cultura e valores. O pesquisador precisa utilizar um vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, por exemplo.

Essas autoras dizem ainda da importância de o pesquisador ter a capacidade de ouvir e estimular o fluxo da conversa sem forçar o rumo das respostas, estabelecendo um clima de confiança para que o entrevistado possa se manifestar mais livremente. Outras exigências e cuidados também são requeridos, como o respeito que o entrevistador precisa ter, desde marcar o local e o horário de acordo com a conveniência para o entrevistado até cumprir os acordos relacionados ao sigilo e anonimato em relação ao informante.

Lüdke e André afirmam que “[...] ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38). Elas envolvem um trabalho dedicado de elaboração de roteiro, que não se faz se você não tiver alguma leitura tanto sobre o fazer da entrevista, como sobre seu tema. Além disso, durante a entrevista você fica por inteiro envolvido na atividade. É preciso um esforço físico, psicológico, emocional. Há ainda o trabalho posterior de transcrição e correção da transcrição. No caso, as entrevistas desta pesquisa foram, de fato, muito trabalhosas.

Zago (2003) adverte que, assim como para outros métodos, não se pode esperar que haja um único modo de fazer entrevistas que possa ser usado em quaisquer situações. É preciso adaptar o tipo e a maneira de conduzir a entrevista ao problema da pesquisa em questão.

As nossas entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, utilizamos roteiros que foram previamente elaborados, levando em consideração o problema de pesquisa e as observações iniciais (vide Apêndices B e C). Antes de cada entrevista, eu retomava com elas nossos combinados em relação ao anonimato e também reafirmava que elas as primeiras a ter acesso às transcrições das entrevistas. E que poderiam fazer as alterações que quisessem, inclusive suprimindo partes que não gostariam que fossem utilizadas por mim. Esse tipo de procedimento pode ser considerado como uma tentativa de equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa.

As nossas entrevistas foram gravadas e é importante lembrar que isso é uma limitação. Afinal, as gravações só registram o oral e deixam de lado as expressões faciais, gestos, mudanças de postura, o que pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. As entrevistas foram transcritas e devolvidas para que as entrevistadas pudessem alterar o que achassem necessário. Após a autorização de uso por parte delas, partimos para as análises.

2.2 Organização e análise das informações

Para categorizar as informações, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.44).

Assim como esclarece Bardin (1977), a análise de conteúdo tem a finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas a partir da “mensagem” que está sendo levada em consideração. Apesar do processo de análise iniciar no conteúdo manifesto e explícito da mensagem, Franco (2008) esclarece que o conteúdo “oculto” das mensagens também pode ser analisado.

Aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. (FRANCO, 2008, p.28).

A pesquisadora deve criar, adaptado aos seus objetivos e à natureza de seus dados, um conjunto de operações analíticas, de modo a produzir inferências válidas e bem fundamentadas. Deve-se ter como “apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (Franco, 2008, p. 27). Sobre a produção de inferências, Franco (2008) ressalta que ela é a “razão de ser” da análise de conteúdo. Para essa autora, são as inferências que conferem

[...] a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. (FRANCO, 2008, p. 30).

É preciso que a pesquisadora selecione suas unidades de análise para proceder à categorização das informações. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59).

A autora adverte que esse é um momento muito trabalhoso, que exige muita leitura, tanto das informações quanto da fundamentação teórica que sustenta a pesquisa.

Embora analítico, trata-se de um processo também criativo e intuitivo. Não há, portanto, uma receita pronta para a elaboração de categorias.

A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados.

Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2004, p.75).

Nossa opção foi por construir categorias a partir de um critério semântico, considerando as temáticas que faziam sentido para a pesquisa a priori, mas também abrindo espaço para que novas temáticas pudessem emergir enquanto categorias. Primeiro, as informações do diário de campo foram organizadas de maneira a sintetizá-las. Selecionamos as partes mais relevantes para a pesquisa e organizamos em um quadro, separando os acontecimentos importantes por dia.

Posteriormente, foi feito um novo quadro, desta vez separando-os por temática. Com as entrevistas, fomos selecionando e organizando em uma tabela as informações de acordo com as temáticas. E, por fim, fizemos um pequeno texto cruzando os dados dentro da mesma categoria.

2.3 Dimensão ética na pesquisa

As ações do pesquisador devem refletir uma postura indispensavelmente ética, que deve estar presente em todos os momentos do trabalho, desde o planejamento até a escrita da dissertação.

De modo formal, há as determinações legais que devem ser cumpridas antes da entrada em campo, a fim de que os sujeitos envolvidos na pesquisa estejam protegidos. Sendo assim, cientes da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CSN), submetemos o projeto e demais documentos exigidos ao COEP-UFMG, e aguardamos as considerações e aprovação desse órgão para iniciarmos a pesquisa de campo (vide no Apêndice A). Consideramos que esses procedimentos sejam importantes de serem exigidos pelo COEP, pois revelam as preocupações e reflexões que têm cercado o campo científico na construção de uma ciência mais humana.

A entrada em campo foi realizada de maneira cuidadosa, de modo a informar claramente as participantes da pesquisa, merendeiras, professoras e vice-diretora, sobre o propósito e todas as etapas do trabalho. E também dos direitos que lhes cabem, além de esclarecer as dúvidas. Após explicar-lhes sobre os procedimentos e negociar a participação delas, foi apresentado o TCLE para assinaturas, atestando estarem de acordo com a participação voluntária na pesquisa.

Em relação à observação das crianças, não julgamos necessário pedir especificamente o consentimento de seus pais. Estávamos observando o conjunto de crianças e as rotinas das turmas de modo geral, sem realizar qualquer outro procedimento que modificasse essas rotinas. Além disso, já havia a autorização da SMED e da vice-diretora para pesquisarmos naquela instituição.

Ainda assim, mesmo que não estivéssemos focados em apenas um grupo específico, as crianças também foram sujeitos de minha pesquisa e, para nós, era muito importante termos o consentimento delas de alguma forma. Entretanto, foi difícil pensar uma forma de garantir que elas assentissem a própria participação, devido à natureza da pesquisa e o tipo de interação que a pesquisadora mantinha com as crianças (de pouco contato pessoal) e as diferentes idades observadas.

Aliás, esse processo de assentimento por parte das crianças é sempre algo muito delicado. Como se trata de crianças ainda não alfabetizadas e que ainda não se apropriaram com segurança da linguagem verbal, esse processo passa por outros meios que não a assinatura de qualquer termo. Procurei, portanto, durante algumas situações em campo, aproximar das crianças de forma respeitosa e me dirigir a elas apenas quando percebia reciprocidade.

Para tanto, inspirei-me na dissertação defendida por Alterthum (2005). Ao pesquisar crianças filhas de catadores de papel, ela percebeu que se expressavam por outras formas que não através da fala: o toque no cabelo, a proximidade com o pesquisador, a atitude de se recusar a comer, as brincadeiras. Enfim, eram muitas as possibilidades de linguagem que precisavam ser atentamente ouvidas e interpretadas com empenho pelos adultos ao redor.

Mesmo que estejamos “desalfabetizados” na linguagem extra-verbal ou, na melhor das hipóteses, que nossa linguagem extra-verbal esteja adormecida, compreender o que as sete crianças diziam sem nada falar tornou-se um de nossos principais desafios. (ALTERTHUM, 2005, p.67).

Comprometi-me, portanto, a estar atenta e sensível para perceber os momentos em que ganhava o assentimento das crianças ou não, buscando percebê-las e, portanto, não as

desrespeitando. Tínhamos ciência de que a execução dessas etapas formais e obrigatórias não era suficiente para garantir o respeito e o cuidado com as pessoas que participaram da pesquisa. Responsabilizamo-nos, portanto, a refletir sobre a ética na pesquisa de maneira mais profunda e buscamos estabelecer relações respeitadas em todas as etapas.

Foi preciso pensar em maneiras cuidadosas para nos guiar na entrada e estadia em campo, bem como no tratamento das informações, análises, escrita e posterior devolutiva para todos os sujeitos envolvidos. Em vários momentos, as situações do campo e as decisões que somos chamados a tomar enquanto pesquisadores, das menores às maiores, nos tensionam com dilemas éticos. Ao fim do trabalho, consideramos que o compromisso anunciado no projeto, de reflexão e atenção para perceber os sujeitos com sensibilidade, foi efetivado.

2.4 Resumo dos passos da pesquisadora em campo

Antes de qualquer contato com a vice-diretora da escola, foi preciso apresentar o projeto na SMED e marcar uma reunião com a responsável por gerir a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), para explicarmos os objetivos do trabalho. Após a apresentação, a gerente, muito solícita, perguntou se tínhamos em mente alguma UMEI. Demonstramos o interesse pela UMEI Periquitos e ela pediu que esperasse alguns dias para buscar a confirmação de autorização. Com autorização em mãos, pude entrar em contato com a vice-direção da UMEI Periquitos, explicar-lhe os objetivos do trabalho e pedir para realizar a pesquisa naquele local.

O objeto de estudo não nos apontava, a princípio, muitas exigências em relação ao local de sua realização. Bastava que fosse uma instituição de Educação Infantil que tivesse cozinha com merendeiras contratadas e que fossem as responsáveis por servir a merenda às crianças. A escolha por uma instituição municipal aconteceu por uma opção política, contribuir para pensar a educação pública.

A UMEI Periquitos, além de ser a instituição mais próxima de minha casa, fator extremamente relevante para a possibilidade de realização da pesquisa, tinha a Marina como vice-diretora. Ela se mostrava bastante aberta para que acontecessem pesquisas na instituição.

Na época, uma amiga, doutoranda da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estava ministrando uma formação para o grupo de professoras da UMEI Periquitos e ela me apresentou à vice-diretora, auxiliando no

primeiro contato. Neste primeiro encontro, Marina já foi muito acolhedora, interessando-se bastante pelos objetivos da pesquisa. Sendo assim, assinou os documentos autorizando a realização naquela instituição.

Após essa conversa com a vice-diretora, informei que precisava de um momento para explicar os passos da pesquisa às merendeiras e saber se elas teriam interesse em participar voluntariamente. Marina me explicou que durante o horário de trabalho seria difícil conversar com todas, pois elas fazem o horário de almoço em horários diferentes, conforme escala de trabalho. Segundo a vice-diretora, o ideal seria fazer esse encontro em um sábado em que elas estivessem trabalhando e que não fosse dia de alguma festa.

Marcamos então para quase um mês depois dessa nossa conversa. A princípio isso causou ansiedade, mas em conversa com minha orientadora comecei a pensar que a escola tem seus próprios tempos e que precisaria me adequar. Mal sabia, nessa ocasião, o quanto ainda precisaria me adequar a esses tempos.

Marina disse-me que eu deveria chegar às 10h30, pois nesse horário elas já teriam adiantado as tarefas. Deveria, porém, ser breve, pois o horário de trabalho delas acabava às 11h. Então, no sábado marcado, cheguei à instituição e Marina sentou-se comigo e com quatro das cinco merendeiras que trabalham na instituição¹⁰: Thaís, Chuchu, Catarina e Fátima. Esta última estava substituindo outra merendeira¹¹, afastada do trabalho devido à licença maternidade. Mariquinha não havia ido trabalhar nesse dia.

Marina iniciou a conversa me apresentando e dizendo que eu tinha uma proposta para elas. Disse ainda que achava a ideia muito interessante. Expliquei-lhes quem eu era, qual era o objetivo de minha pesquisa e quais seriam os possíveis benefícios da realização da pesquisa para elas. Expliquei ainda as questões éticas envolvidas e a função do termo de consentimento que estava entregando. Reforcei que elas poderiam participar se quisessem e que a não participação não lhes acarretaria nenhum prejuízo no trabalho.

Dei-lhes espaço para que fizessem perguntas e tirassem suas dúvidas. Disse-lhes para que levassem o documento para lerem em casa e também para pedirem a opinião de seus familiares. Apenas Fátima esboçou, neste momento, uma reação mais favorável, ao dizer que considerava interessante a possibilidade de “serem vistas”, já que fazem um trabalho que é tão invisibilizado. As outras não fizeram comentários e não consegui identificar pelas expressões o que elas poderiam estar pensando.

¹⁰ Os nomes foram alterados como forma de garantir-lhes o anonimato.

¹¹ Fátima trabalhou até o início do mês de maio e foi embora antes que eu a tivesse entrevistado. A merendeira que voltou a ocupar o seu lugar não quis participar da pesquisa. Por isso, no fim, apesar de ter observado, durante um tempo, cinco merendeiras, só realizei entrevista com quatro delas.

Encerramos nossa reunião no horário combinado. Liguei para Marina na semana seguinte e, felizmente, todas toparam participar da pesquisa. Inclusive Mariquinha, que não estava presente. Na semana posterior, mais precisamente no dia 27 de março, iniciei finalmente o trabalho de observação em campo.

O primeiro dia em campo foi marcado por um certo embaraço de minha parte. Cheguei cedo e fiquei esperando Marina em sua sala. Ao chegar, ela me entregou os TCLEs assinados e disse-me que havia achado melhor não contar para as merendeiras que eu começaria as observações naquele dia, para que elas não ficassem ansiosas. Ela me levou então até a porta de trás da cozinha, onde só é autorizada a presença de funcionários.

Marina disse-lhes que eu começaria as observações naquele dia e me apresentou especialmente à Mariquinha. Depois, pediu que nos organizássemos da forma como fosse melhor. Decidi, naquele dia, ficar do lado de fora, no refeitório, observando a rotina da escola. Assim, eu pude compreender melhor a instituição e também fazer com que elas se acostumassem com minha presença, já que não sabiam que eu estaria ali naquele dia. Elas concordaram.

Estava decidida, neste primeiro dia, a usar o meu diário de campo poucas vezes, justamente para não constranger ninguém. Ia guardando então na memória e, num momento em que podia ficar só, começava a escrever. Minha decisão por dedicar um bom tempo nesse dia conhecendo e anotando sobre a estrutura da UMEI teve uma razão. Pensei que era uma forma de circular pela escola oficialmente como pesquisadora, mas permitindo que eu fosse mais observada que observadora. E que as pessoas comesçassem a se familiarizar com o meu caderno. Além disso, não estaria focada nas pessoas, o que causaria, no meu ponto de vista, menos constrangimento.

Nesse dia, acabei indo parar na porta de trás da cozinha de maneira espontânea. Estava no refeitório e Mariquinha me chamou para me mostrar uma bandeja que era obrigada a carregar com a refeição do berçário. Ela estava praticamente fazendo uma denúncia para mim. Foi uma situação importante, tanto para perceber que precisava explicar melhor para ela o que estava fazendo ali quanto para me aproximar da cozinha.

No segundo dia de observação, estava ainda muito sem graça e sem saber como me aproximar. Fiquei observando o café da manhã no refeitório, fiquei um tempo conversando com a coordenadora e dei mais uma volta pela escola, mas em um determinado momento precisei encarar o desconforto de ir para a cozinha. Fui entrando devagar, mas assim que fui vista por Chuchu, ela foi logo me cumprimentando de um jeito carinhoso e me

oferecendo um café. Era o que precisava! A partir desse momento, passou a ser fácil chegar até elas.

Após os primeiros dias de observação em que fui me familiarizando com as merendeiras e também com as rotinas, fui percebendo quais espaços e tempos deveria observar. Passava a maior parte do horário na porta de trás da cozinha. Ficava exatamente no umbral da porta, pois não era permitida a minha entrada completamente. Mesmo ali, na porta, era preciso que eu usasse touca no cabelo.

Nos momentos de refeição, eu saía da cozinha e ficava no refeitório, próximo à janela onde elas servem ou sentada em alguma mesa junto às crianças. Ocasionalmente, circulava pelo pátio e pelos outros espaços da escola.

O campo mostrou para mim dificuldades que eu não dimensionava. Primeiro, o ambiente da cozinha é extremamente barulhento. Os talheres batendo nos utensílios, o barulho constante do motor da grande geladeira e do freezer, as conversas entre elas, o assovio de duas grandes panelas de pressão, o barulho que vinha do refeitório e do pátio. Isso causava em mim um enorme cansaço mental.

Somou-se a isso o fato de ficar em pé durante todo o tempo em que estava na cozinha. Especialmente nos primeiros dias de observação, ficava em torno de quatro horas em pé, praticamente parada no mesmo lugar, o que me causou um grande esforço físico. Observar tão de perto a rotina de mulheres trabalhadoras e conhecer parte de suas histórias de vida fazia-me defrontar inúmeras vezes com os meus próprios privilégios, custando-me imenso trabalho emocional. Fiquei em campo do dia 27 de março a 05 de julho. Durante esse período, fui à UMEI 33 dias.

Em um dos dias de observação, aproveitei a ida de Carla, técnica de nutrição da SMASAN, à UMEI para conversar com ela sobre a organização do trabalho na cozinha e o papel desempenhado pela Secretaria da qual ela fazia parte. Após esse período, decidi junto à minha orientadora que seria interessante me afastar um pouco. Poucos elementos novos estavam aparecendo durante a observação e meu corpo no fim do semestre me pedia uma pausa.

Era preciso, porém, marcar as entrevistas. Com exceção de Mariquinha, as demais não quiseram que eu fizesse na casa delas, todas alegaram que estavam com a casa em construção e que preferiam que eu as entrevistasse na UMEI. Apesar de considerar que fazer a entrevista na casa delas pudesse deixá-las mais à vontade, eu também não queria atrapalhar o momento de descanso e de trabalho delas em casa.

As merendeiras sugeriram que eu realizasse as entrevistas em julho. Na percepção delas, aquele era um período que seria mais tranquilo, visto que iriam trabalhar, mas as crianças estariam em férias, o que diminuiria bastante as atividades que elas precisam executar. Achei que seria importante comunicar Marina sobre essa decisão. Entretanto, Marina não permitiu que eu fizesse as entrevistas nesse período, pois elas estariam ocupadas trabalhando.

Esse fato nos mostrou as diferentes formas de perceber o momento e as tarefas a serem executadas. As merendeiras conhecem o tempo que precisam para executar cada tarefa. Isso possibilita a elas reorganizarem o cronograma do dia, de modo a terem mais momentos ociosos durante as férias das crianças sem que deixassem de cumprir o que lhes cabia. Marina, porém, tem o olhar de gestora e, apesar de saber quais tarefas devem ser cumpridas, não necessariamente conhece os tempos e possibilidades de reorganização delas.

No segundo semestre, comecei a marcar as entrevistas nos sábados em que elas estivessem trabalhando. Foi bastante difícil, pois, com exceção de Thaís, que trabalha em todos os sábados, as demais trabalham quinzenalmente. Em muitos deles eu não poderia estar presente, pois havia participado de várias paralisações na escola onde sou professora e, em vários momentos, os sábados em que ocorreram as reposições coincidiram com os dias que elas estavam na UMEI.

Além disso, muitos foram os momentos em que marquei a entrevista, mas, ao chegar ao local, não consegui realizá-la por alguma razão. Na maior parte das vezes porque elas julgavam que seria um dia tranquilo de trabalho e acabava não sendo. Houve até mesmo uma vez, a contragosto de Chuchu, que a ajudei a lavar o refeitório para que ela pudesse ter mais tempo para ser entrevistada.

Foi muito positivo ter marcado as entrevistas apenas no segundo semestre. As merendeiras já me conheciam, compreendiam melhor a pesquisa e confiavam em mim. Tanto que, nas entrevistas, elas tocaram sobre pontos delicados da história de suas vidas. Fiquei bastante emocionada por merecer a confiança delas. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para que elas pudessem alterar o que quisessem. Nenhuma delas quis fazer alterações.

Depois de uma longa pausa nas observações, voltei a observar o trabalho delas na cozinha e no refeitório em novembro. A ideia era verificar, após o descanso, as entrevistas e a organização das notas de observação. E se mais alguma coisa nos chamaria a atenção. Permaneci mais três dias acompanhando a rotina.

Negocieei então a minha entrada em alguma turma, a fim de pensar como seria o “outro lado”. Como as relações estabelecidas com as merendeiras repercutiriam tanto nas crianças quanto nas professoras; como os horários de refeição impactam na rotina; como as crianças percebem o momento de refeição etc.

Nossa intenção era observar uma turma de crianças entre quatro e cinco anos, pois tínhamos a intenção de desenvolver algum instrumento para captar-lhes o ponto de vista. Algo que pudéssemos planejar, talvez desenhos ou entrevista. Entretanto, apesar de termos demonstrado o desejo pelas turmas de crianças maiores, as coordenadoras não autorizaram a nossa entrada. Segundo elas, tanto por questão de interesse das professoras quanto por uma tentativa de não tentar sobrecarregar turmas que já haviam recebido estagiários durante o ano. As coordenadoras autorizaram então que fizesse a observação na sala de 1º ano: a turma do Tutti-Frutti.

Nessa altura do ano, vários bebês já estavam com dois anos. Acompanhei a turma durante duas semanas, tendo ido sete dias ao campo. A princípio, achei que não veria algo que fosse relevante para o trabalho, mas me enganei. A observação nessa turma trouxe-me informações interessantes para pensar as relações dentro da UMEI.

Posteriormente, entrevistei as duas professoras da turma do Tutti-Frutti para compreender como elas enxergam o trabalho das merendeiras com as crianças. E entrevistei também a vice-diretora, para entender o que a instituição espera dessas profissionais e das questões relativas à organização de seu trabalho. Estas entrevistas também foram transcritas, corrigidas e devolvidas para os sujeitos.

Construímos então, ao longo de aproximadamente um ano e quatro meses, um *corpus* bastante grande de informações. O pouco tempo que dispúnhamos para a conclusão da pesquisa e recorte do nosso tema, aliado ao protagonismo que as merendeiras tinham em nosso estudo, nos fez escolher por analisar nesse momento apenas as entrevistas das merendeiras e da vice-diretora, e as observações realizadas na cozinha e no refeitório. Temos a intenção de trabalhar as demais informações que construímos em trabalhos futuros.

2.5 Caracterização da UMEI Periquitos

A UMEI Periquitos foi construída dentro do Programa Primeira Escola¹². O atendimento foi iniciado em 2012 e um ano após a inauguração, foi ampliado. Em 2017, a UMEI atendia 425 crianças.

Localiza-se na região Pampulha de Belo Horizonte, em um bairro de classe média. A região do entorno da UMEI é de extensa área verde e conta com várias propriedades, como sítios, chácaras e casas construídas em lotes com grandes áreas. Há ainda muitos lotes vagos na região e não há edifícios. Também quase não há comércio. A escola é a única instituição pública municipal de educação em um raio de 6km. Ela atende famílias de um assentamento e de alguns bairros das regionais Pampulha e Venda Nova.

A UMEI Periquitos é bem grande e ocupa boa parte de um quarteirão. Ela não é murada, e sim cercada com uma tela de arame mais resistente, o que possibilita que as pessoas da rua vejam o que acontece no pátio e vice-versa. Há dois portões de entrada. O da garagem, com espaço para aproximadamente 14 carros, e o que funciona como entrada oficial da escola.

Figura 1- Vista de parte do pátio e do portão de entrada da UMEI Periquitos.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

¹² Para mais detalhes sobre o Programa Primeira Escola, ver Vilanova (2010).

Entrando pelo portão oficial, vemos um pátio cimentado que possui alguns bancos de alvenaria. No chão há algumas pinturas que já estão gastas. Logo na entrada, do lado esquerdo, há uma parte gramada que possui duas pequenas traves de futebol. No lote há muitas árvores plantadas, mas todas são bem jovens e, portanto, não fazem muita sombra nos momentos de sol mais intenso. Ainda nesse pátio há uma parede com alguns azulejos para as crianças desenharem e uma rampa que dá acesso à garagem.

Quase no centro do lote há o prédio da escola. O modelo arquitetônico foi projetado para atender às demandas das crianças de zero a cinco anos. Ele é colorido e a construção cheia de formas geométricas, seguindo um padrão próprio da maior parte das UMEIs da cidade. No prédio há uma placa contendo a logo da prefeitura, dizendo “Escola Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte- UMEI Periquitos - Educação de qualidade para todos”.

Do lado direito, se tomarmos como referência alguém que acaba de entrar na instituição, há a entrada principal e o muro que separa a cozinha e a lavanderia do pátio.

Figura 2 - Muro que separa a cozinha e o pátio. A entrada por esse portão é restrita aos adultos da instituição.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

É possível também ver as “áreas externas” das salas do berçário e da turma de 1º ano. São pequenas extensões das salas que se incorporam ao pátio, cercadas por um muro baixo. Nessas áreas os bebês brincam na área externa com mais segurança.

Ainda nesse pátio, do lado direito do prédio, há uma casinha de plástico e alguns velotróis que ficam pendurados em um suporte de ferro. No pátio há vários postes de luz. Nas janelas e portas há toldos para proteger do sol e da chuva.

A escola possui uma boa parte gramada, mas a maior parte é vertical, o que dificulta o uso, especialmente considerando que as crianças são bem pequenas. A área gramada é cercada por uma pequena mureta que as crianças acabam por fazer de banco.

Figura 3 - Foto tirada do segundo andar da UMEI Periquitos. É possível ver a grande área que fica sem uso por ser inclinada.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Na parte de trás do prédio há um espaço plano e gramado em que há balanço, escorregador e brinquedos de plástico. Nessa parte há outra porta que dá acesso ao interior do primeiro andar do prédio e uma escada que liga o primeiro ao segundo andar.

Figura 4 - Parquinho na parte de trás do prédio.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Circulando o prédio, ainda no pátio, agora do lado esquerdo de nossa referência, há as “áreas externas” das outras salas. Estas não são muradas, porque as crianças são maiores.

Há uma grande área cercada, onde ficam as fossas, e um teatro de arena. Ao lado, há uma rampa que liga o pátio de cima a outro espaço gramado, um parquinho com três brinquedos de ferro. Atrás do palco do teatro há uma parede com azulejos brancos, em que é permitido que as crianças pintem.

Figura 5- Parquinho e teatro de arena.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

A UMEI possui dois pavimentos. No primeiro há três salas e o berçário, com um banheiro feminino infantil e outro, também infantil, com trocador e chuveiros. Há a sala multiuso (com brinquedos e fantasias, usada mediante reserva), a sala da coordenação, a secretaria e o almoxarifado. No hall de entrada há dois banheiros para adultos, sendo um deles adaptado para portadores de necessidades especiais, bebedouro, quadro de aviso, mesa redonda e cadeiras de adulto. No primeiro andar também ficam o refeitório e a cozinha.

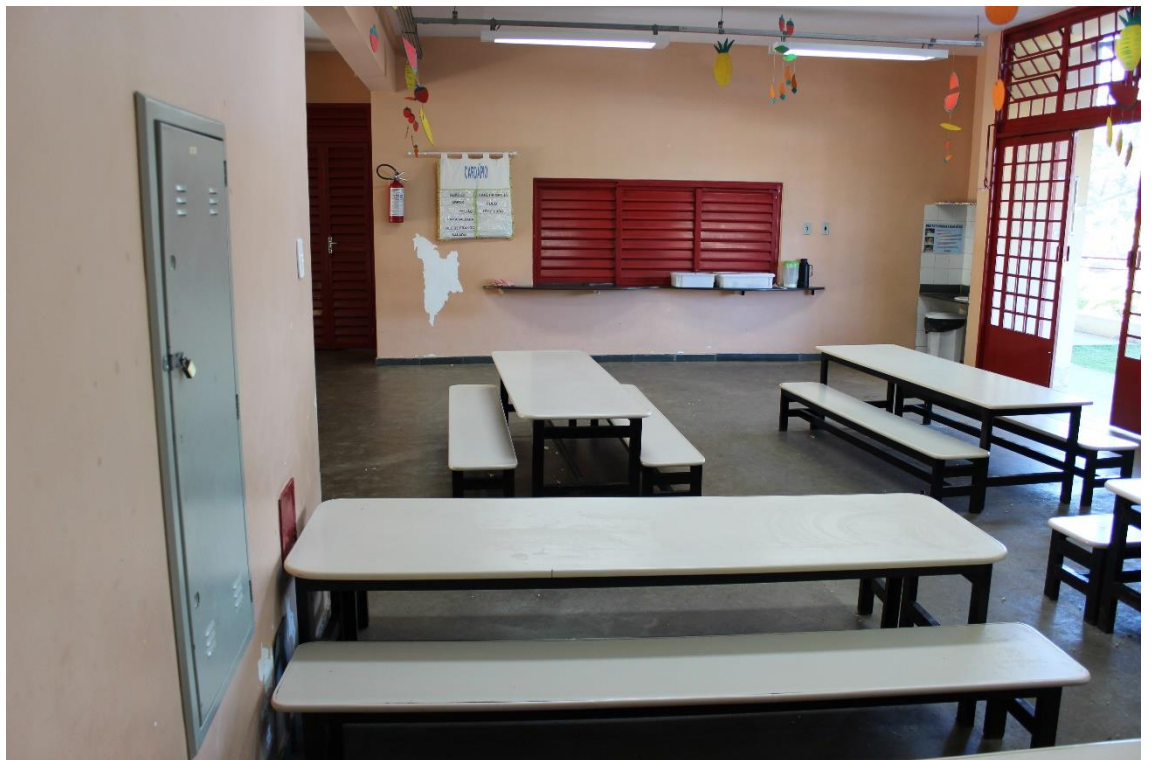
Na escada deparamos com uma grande janela. Nas paredes, trabalhos das crianças expostos. No segundo andar há um grande corredor e nas paredes há trabalhos das crianças. Há também oito salas, dois banheiros infantis, um banheiro masculino e um banheiro feminino, bebedouro e sala de reunião. E ainda a escada e o elevador que fazem ligação com o primeiro andar.

No final do corredor há uma mesa redonda grande, cadeiras e vários colchonetes empilhados. Neste andar há um extintor de incêndio. Cada sala tem o nome sinalizado com uma plaquinha feita de tecido. Na porta de cada sala há uma pequena lousa branca para avisos. Há também, junto à porta, a lista com os nomes das crianças da turma.

2.5.1. A cozinha e o refeitório

No refeitório há seis mesas infantis compridas, cada uma com dois bancos, um de cada lado. Na parede há um relógio e dois quadros de avisos. Existe uma pia na altura das crianças e uma janela, também na altura delas, que liga a cozinha ao refeitório, por onde são servidas as refeições.

Figura 6- Refeitório.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Essa janela fica sempre fechada e só é aberta pelas merendeiras quando é o horário de alguma refeição. Há o cardápio do dia exposto em um suporte de tecido. Todos os dias as merendeiras encaixam as peças de plástico com o nome dos pratos que serão servidos.

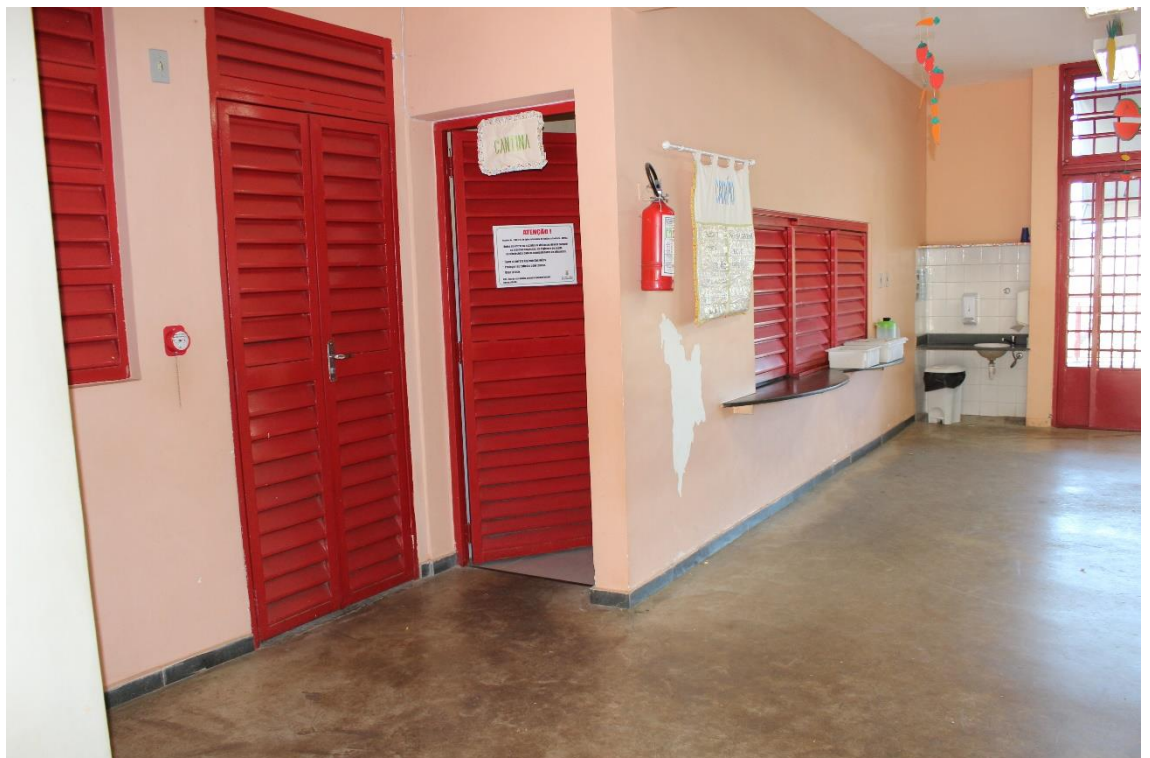
Figura 7- Cardápio preenchido diariamente pelas merendeiras de acordo com o cardápio da SMASAN.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Lateralmente a essa janela há uma porta de acesso à cozinha que fica sempre fechada. Em frente há uma porta que dá para a área de serviço. Lá ficam as máquinas de lavar, quadro de avisos, superfície para passar as roupas de cama, varal, banheiro de adulto e vestiário.

Figura 8 - Porta que dá acesso à cozinha pelo refeitório.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Atravessando a área de serviço, há outra porta que dá para uma área restrita às funcionárias. Há um espaço onde ficam os botijões de gás, o lixo, o local de armazenamento de alguns materiais, a área para limpeza de materiais.

Há ainda a porta de trás da cozinha. Passando por ela, entramos em uma área onde fica a balança, assim como o freezer e as geladeiras grandes. Nessa área há outras duas portas: uma para a cozinha e outra para a despensa.

Figura 9- Local onde fica a balança. Vista da porta que dá acesso à cozinha propriamente dita.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Figura 10 - Local onde ficam as geladeiras grandes e o freezer. Na foto é possível ver parte da despensa.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

A despensa é muito organizada. Na prateleira de cima ficam alguns utensílios de plástico, mamadeiras e panelas. Nas demais prateleiras, os alimentos separados por tipo e data de validade. E na última, perto do chão, as frutas e legumes.

O espaço é muito limpo e possui um ventilador. Todas as janelas que ficam nesse espaço reservado aos alimentos possuem telas para evitar a entrada de insetos.

Já a cozinha propriamente dita tem as paredes cercadas por bancadas e pias. No meio fica o fogão grande e o espaço de circulação, que não é muito grande. Entrando pela porta de trás, na parede em frente, há uma pia para higiene das mãos e outra pia com bancada para higienização de alimentos, panelas e utensílios. Na parede, há um filtro de água. No canto, sobre as bancadas, há dois fornos. A parede da janela que dá para o pátio é toda ocupada por bancada de ardósia.

Figura 11 - Cozinha.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Nessa bancada há pias, espaço para picar alimentos e um local para guardar eletrodomésticos e utensílios. Há prateleiras que também servem para guardar utensílios. Na parede da janela, que liga a cozinha ao refeitório, fica o carrinho onde elas colocam a comida nas bandejas para servir. Na outra parede há uma geladeira pequena, mais bancada com pia e um local para secar os utensílios.

Há também um fogão pequeno onde são preparadas as refeições do berçário. Embaixo das bancadas há prateleiras que são usadas para guardar os objetos grandes, como as panelas.

Figura 12 - Cozinha.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Tendo em vista, portanto, essa descrição do espaço, sobretudo da cozinha e do refeitório, nossos principais locais de observação, apresentaremos, no próximo capítulo, quem são as trabalhadoras que atuam nesse espaço e quais são as tarefas que elas desenvolvem ali.

3 - AS MERENDEIRAS DA UMEI PERIQUITOS

Neste capítulo apresentaremos as merendeiras da UMEI Periquitos, traçando um perfil geral das participantes da pesquisa e comparando os resultados, principalmente com a revisão bibliográfica. Em seguida, apresentamos alguns elementos relevantes da história pessoal das merendeiras, tanto aspectos da infância quanto da vida adulta. Isso será feito não apenas como forma de valorização de suas histórias, mas também por considerarmos importante compreender o contexto em que as relações se forjam de maneira mais ampla. Relacionamos essas informações sobretudo com as discussões relacionadas ao gênero e à classe das merendeiras.

No terceiro item, a função de merendeira na UMEI Periquitos é apresentada a partir das tarefas que elas realizam na instituição, o treinamento que recebem para o cargo, a estrutura da cozinha e materiais de trabalho. Além de ressaltar as questões relacionadas à saúde das trabalhadoras.

Os estudos, de modo geral, indicam que o perfil das merendeiras é bastante semelhante em todo Brasil (MONLEVADE, 1995; CARVALHO et al, 2008; CHAVES, 2004). Estamos falando de um grupo composto por mulheres, negras, pouco escolarizadas. Fernandes, Fonseca e Silva demonstram, em pesquisa recente no Rio de Janeiro:

Em relação ao gênero, podemos concluir que a atividade de merendeira permanece predominantemente feminina. O número de mulheres no estudo é 19 vezes maior que o de homens, com percentuais de participação de 95,1% (271) e 4,9% (4,9), respectivamente. [...]. Dos profissionais entrevistados, 92 (32,3%) foram considerados brancos, 138 (48,4%) pardos, 54 (18,9%) pretos e 1 (0,4%) não foi classificado quanto a cor. A escolaridade é um dado que nos mostra a mudança significativa no perfil desse profissional. Dos entrevistados, 70,2% (200) apresentam ensino médio, 18,6% (53), ensino superior, e 11,2% (32), ensino fundamental. Os estudos realizados com merendeiras apontam que estes profissionais apresentam baixa escolaridade. [...] A contratação de funcionários na educação, principalmente serventes e merendeiras, vem sendo feita de duas formas: por indicação e interesses políticos ou por concurso, quando realizada da primeira forma a escolaridade não é uma exigência no momento da contratação. (FERNANDES, FONSECA e SILVA, 2014, p.41-42).

Esse é o mesmo perfil revelado nos estudos sobre cuidado das pessoas que exercem a função de “cuidadores”. Em nossa pesquisa, esse perfil não sofreu alteração. A começar pelo fato de todas as merendeiras serem mulheres. Em entrevista com a vice-diretora Marina, tivemos curiosidade de perguntar se já havia acontecido de existir um homem candidato à vaga e ela respondeu:

Aqui não, mas existe. Na [nome da UMEI] tem um rapaz, ele era do [nome da escola]. Ele até iria vir para cá. Parece que ele estava dando problemas no [nome da escola] e foi transferido para o [nome da UMEI]. Eu não sei se ele é o único ou se tem outros, o nome dele é [nome]. Aqui nunca apareceu homem mandando currículo para esta função, se tivesse eu chamaria para entrevista por curiosidade [risos]. (Entrevista Marina, 2018).

Das cinco merendeiras que trabalham na cozinha da UMEI Periquitos, quatro delas foram entrevistadas: Mariquinha (46 anos), Catarina (45 anos), Thaís (31 anos) e Chuchu (29 anos). Dentre elas, Thaís e Chuchu se consideram pretas, enquanto Mariquinha e Catarina se consideram pardas. Não por acaso, o número de mulheres negras é majoritário quando estamos tratando da profissão de merendeira. Dumont-Pena (2015) chama a atenção para refletir sobre esse fato.

As relações sociais de cuidado também implicam a compreensão do caráter racial dos trabalhos de cuidado, na medida em que, nesse contexto, certas qualidades necessárias a esse trabalho constantemente são consideradas como naturais em uma etnia/raça. Como descreveu Hoochs (1995), do lado das representações das negras como selvagens sexuais, desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da “mãe preta”, a que amamenta e sustenta a vida dos demais, em especial dos mais poderosos. A autora acrescenta ainda que esta imagem está presente em diversas profissões quando desempenhadas por mulheres negras: mesmo as que ocupam posições executivas, recebem demandas para que sejam terapeutas, consultoras, babás. (DUMONT-PENA, 2015, p. 64).

Mariquinha, Thaís e Chuchu moram em bairros populares¹³ próximos à UMEI, e Catarina mora em uma ocupação rururbana¹⁴ também na região. Mariquinha vive em imóvel próprio e Catarina vive em imóvel construído pela própria família, embora em área não regularizada. Thaís saiu a pouco tempo do aluguel e está financiando sua casa própria. Já Chuchu mora em um imóvel que fica no mesmo lote que a casa de sua mãe e irmã.

¹³ Estamos utilizando a classificação do Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais (IPEAD), da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da UFMG. Os bairros de BH foram classificados de acordo com a renda média mensal do chefe do domicílio obtida pelo Censo 2000 do IBGE, em: Classe 1 – Popular; Classe 2 – Médio; Classe 3 – Alto; Classe 4 – Luxo. Sendo que a classe Popular é representada pelos bairros em que a renda dos chefes dos domicílios é inferior a cinco salários mínimos e a classe Luxo pela renda maior ou igual a 14,5 SMs. Para saber mais: <<https://www.ipead.face.ufmg.br/site/publicacoes/mercadoImobiliario>> Acesso em 01 de julho de 2018.

¹⁴ Trata-se de uma das ocupações não regularizadas da capital. Nessas ocupações, os moradores se organizam para suprir a falta de serviços públicos, como limpeza urbana, entrega de correspondências e transporte. Para saber mais sobre essa ocupação, ver MACHADO (2017).

Todas elas são casadas com homens e possuem mais de um filho. Mariquinha é mãe de dois jovens, Thaís, de duas crianças, Catarina, de três adultos e Chuchu, de quatro crianças.

As duas merendeiras mais novas estudaram até o primeiro ano do Ensino Médio e depois pararam de estudar porque engravidaram. Já as duas mais velhas fizeram até a 4ª série do Ensino Fundamental durante a infância. Elas voltaram a estudar já adultas e atualmente estão terminando o Ensino Médio. No caso da UMEI Periquitos, a contratação era feita via caixa escolar¹⁵ e a escolaridade não era, de fato, um critério. Mariquinha e Catarina começaram a trabalhar sem que tivessem o fundamental completo.

Monlevade, em 1995, já caracterizava as merendeiras como um grupo de profissionais que exerciam um trabalho desvalorizado, por não exigir alto nível de escolaridade e qualificação. Fernandes, Fonseca e Silva (2014) comentam uma mudança no perfil socioeconômico dessas profissionais no município do Rio de Janeiro, que contava com profissionais concursadas e, portanto, com maior escolaridade. Entretanto, com base na literatura encontrada e na amostra pesquisada por nós, essa não é a realidade mais comum. Portanto, ainda não podemos deixar de assinalar o caráter de desvalorização que a ocupação continua sofrendo.

Miron et al (2009), em pesquisa sobre o perfil profissional e as condições socioeconômicas das merendeiras, apresenta nos resultados que a escolha profissional das mulheres pesquisadas ocorreu tanto por causa da qualificação que elas tinham para o cargo, quanto pela necessidade do salário. Mesmo que este fosse insatisfatório, do ponto de vista delas.

Podemos afirmar o mesmo resultado em nossa pesquisa. Thaís e Chuchu explicitaram nas entrevistas o desejo de voltarem a estudar, especialmente porque almejam se tornar auxiliares de inclusão e, dessa forma, conseguirem um salário um pouco melhor.

¹⁵ “Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantar deficiências de aprendizagem. Utilização do recurso: deve obedecer a decisões coletivas, envolvendo o colegiado da escola. A aplicação da verba tem que estar de acordo com as normas e orientações da Secretaria de Educação. Valor do recurso é calculado de acordo com o número de alunos, modalidade de ensino e localização. Para verba de conservação e manutenção, é considerada a área física, o número de salas e o ano de construção da escola. Os recursos devem ser destinados especificamente para o desenvolvimento de projetos de ação pedagógica que busquem a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. As Caixas Escolares prestam contas, obrigatoriamente, de todos recursos recebidos. Para saber mais sobre as Caixas Escolares, consulte as Leis Municipais nº 3.726/1984 e nº 10.380/2012, além do Decreto municipal nº 14.809/2012 e a Portaria SMED nº 073/2012”. In:<<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/caixas-escolares> . Acesso em 30 de maio de 2018

Bárbara - Se você quiser complementar alguma coisa que você falou, se você acha que ainda tem alguma coisa importante, porque se não a gente encerra por aqui.

Thaís - Coisa de importante, o que que eu vou te dizer... que eu estou feliz na UMEI demais, que Deus abençoe que eu vire monitora, e que eu vou mais para a frente, e se um dia eu pudesse ter a oportunidade de trabalhar na UMEI perto da minha casa eu ia agradecer mais, mas é isso. Bola para a frente! Quero estudar! Quero que a Marina me dê oportunidade de vir cá para fora e ficar mais perto dos meninos. É isso. E que eu saia daquela cantina o mais rápido possível. É bom mexer com comida é, mas eu acho que hoje eu prefiro mais ficar com criança. É isso. (Entrevista Thaís, 2017)

Nossa, eu penso até hoje [em voltar a estudar]. Inclusive [...] nas férias mesmo que agora a gente vai ter em dezembro, estava pensando em ir lá, voltar na escola, olhar para eu voltar a estudar. Eu queria muito sair da cozinha. Eu gosto muito das meninas, mas eu queria trabalhar de monitora [de inclusão] mesmo. [...] Até mesmo por causa do salário que é maior né Bárbara, que eu estou em construção... minha casa eu estou mexendo com construção. [...] (Entrevista Chuchu, 2017).

Também perguntei à Mariquinha sobre intenção de mudar de cargo quando concluísse o Ensino Médio. Ela também citou a possibilidade de ser auxiliar de inclusão, não tanto pelo tipo de trabalho, como explicita Thaís, mas pelas melhores condições que o cargo oferece, como não trabalhar aos sábados.

Já Catarina diz que gosta da faxina e da cozinha, não tem vontade de ser auxiliar de inclusão. Entretanto, ela apresenta como principal argumento para não querer trocar de cargo o fato de achar mais pesado o trabalho das auxiliares, por precisar abaixar para pegar as crianças no colo. Catarina, porém, disse que depois de ter feito o curso de manipuladora de alimentos oferecido pela SMASAN, despertou-lhe a vontade, que ela nem imaginava que teria, de estudar gastronomia. Ela não apenas comentou sobre esse novo desejo na entrevista, como também em um dia durante minhas observações. Quando comenta sobre o assunto, Catarina fala de uma maneira como se aquilo fosse um sonho distante, algo que até então ela considerava improvável, mas que agora poderia sonhar em realizar.

E você acredita que depois que eu fiz o curso me deu uma vontade de fazer gastronomia? [...] Nosso deus! Eu nem imaginava, mas quando eu fiz o curso me deu uma vontade de fazer gastronomia. E se eu puder fazer, eu vou fazer! (Entrevista Catarina, 2017).

Mariquinha, Catarina e Thaís nasceram no interior de Minas Gerais, em áreas rurais. Apenas Chuchu nasceu na capital do Estado, Belo Horizonte, em uma área urbana. Por esses dados, podemos observar semelhanças com os estudos sobre o cuidado, uma vez que muitas das atividades de cuidado são realizadas por pessoas migrantes.

Guimarães, Hirata e Sugita, (2011), por exemplo, na tentativa de localizar o cuidado em um ponto de vista mais amplo, considerando qual o lugar dele em nossa

sociedade, analisam o trabalho do *care* em um estudo comparativo entre Brasil, França e Japão. Essas autoras observaram que as atividades de cuidado, além de estar separada entre homens e mulheres, também estaria separada entre migrantes e não migrantes. No caso do Brasil, essa migração é principalmente interna. Por exemplo, da região nordeste para o sudeste do país, mas também das áreas rurais para os centros urbanos. (HIRATA, 2010).

3.1 Elementos das histórias pessoais das merendeiras

Alguns elementos das histórias pessoais dessas mulheres aparecerão aqui de maneira resumida. Não foi objetivo principal discutir a história de vida de cada uma delas e nem mesmo utilizamos de metodologia específica para tanto. As informações aqui apresentadas consistem no que pode ser captado nas entrevistas semiestruturadas que continham algumas perguntas sobre as memórias delas, mas que pretendiam compreender os objetivos relacionados ao objeto de pesquisa.

Optamos, porém, por apresentar as partes dessas histórias que elas escolheram narrar. Isso não apenas porque entendemos que suas vivências marcam a forma como elas se relacionam com as crianças e com o próprio trabalho, como também para dar visibilidade às histórias tão especiais, que elas generosamente compartilharam conosco e que muito nos sensibilizaram/afetaram.

Primeiro, descreveremos alguns aspectos gerais das histórias pessoais delas com o intuito de apresentá-las. Adiante, nos próximos itens, aspectos relacionados às lembranças mais específicas sobre escola, alimentação e trabalho. Buscou-se, com isso, fazer paralelos com a literatura existente, a fim de compreender questões que se relacionam ao objetivo desse trabalho e nos oferecem elementos para pensar nosso objetivo. Em seguida, descreveremos como é a rotina pessoal delas quando estão trabalhando na UMEI.

Thaís

Thaís viveu boa parte de sua infância (dos três aos 14 anos) morando com sua avó, um tio (considerado por ela como um pai) e uma prima. Eles moravam na roça, afastados

da pequena cidade. Lá, a pouca renda que tinham era derivada da venda das coisas que plantavam. Em momento algum, Thaís fala sobre seu pai biológico durante a entrevista e deixa claro, em vários momentos, que a relação com sua mãe biológica é muito conflituosa ainda hoje.

Ao falar de sua infância, relembra com muita saudade e ternura do tempo que morou com a avó, sua “neguinha”. Segundo ela, a parte difícil de sua infância começou quando ela foi morar com a mãe, aos 14 anos, para continuar estudando, já que o grupo escolar que existia na roça só ia até a 4ª série. Para Thaís, sua mãe é uma pessoa difícil de lidar e o período que elas moraram juntas foi marcado por violências, tanto da mãe quanto do padrasto.

Thaís tornou-se mãe aos 19 anos e não teve apoio do pai biológico de seu filho. Quando descobriu que ele era casado, ela já estava grávida. Ao descobrir que a filha não era mais virgem, a mãe de Thaís a colocou para fora de casa. Mais uma vez, quem a acolheu foi a avó. Ela conta que sua avó, apesar de morar na roça, possuía uma casinha na cidade e a deixou ficar morando lá. Nessa época, morou sozinha nessa casa e a avó comprava o que ela precisava para passar o mês. Com a descoberta da gravidez, seus estudos foram interrompidos.

Depois do nascimento do filho, chegou a trabalhar em um restaurante de sua cidade, mas as possibilidades eram poucas e os salários muito baixos. Thaís decidiu, então, vir para Belo Horizonte quando ela tinha aproximadamente 20 anos. Apesar de ter parentes na cidade, eles não a ajudaram quando ela precisou. Hoje, prefere manter alguma distância deles.

Ao vir para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida e de trabalho, ela precisou deixar seu filho, na época um bebê, com uma prima de sua mãe, pois estava vindo sem grandes garantias de que conseguiria se manter. Chegando na capital, ela conseguiu um emprego que preferiu não dizer qual era, mas segundo Thaís não era um serviço digno. Ela conta que o emprego não era nada do que a moça havia lhe prometido e, portanto, Thaís não o aceitou.

Começou a trabalhar fazendo “bicos”. O início de sua estadia em Belo Horizonte não foi fácil. Além de pagar o aluguel e as demais despesas pessoais, ainda era preciso juntar algum dinheiro para mandar para casa, o que levou Thaís a ficar praticamente sem comer alguns dias. Além das dificuldades financeiras, Thaís estava ficando muito triste por não ter seu filho por perto.

Nessa época, ela já havia conhecido um rapaz que era da mesma cidade onde ela morava e que já conhecia o seu bebê. Eles começaram a namorar e decidiram morar juntos.

No mesmo período, ela começou a trabalhar em um restaurante e, após um ano, finalmente conseguiu juntar algum dinheiro e foi buscar seu filho para morar com ela.

As dificuldades, porém, continuaram. Seu então companheiro ficou desempregado e, sozinha, precisou arcar com todas as despesas. O relacionamento com esse homem durou quatro anos, mas ela ainda tem contato com ele e o considera uma pessoa exemplar. Seu filho, hoje com 12 anos, apesar da falta de laços biológicos, continua chamando-o de pai.

Depois de um tempo, Thaís conheceu o homem que é hoje seu atual marido. Juntos eles tiveram uma filha que, na época da pesquisa, havia completado um ano. Thaís recentemente ficou muito feliz por ter conseguido realizar o sonho de dar entrada no financiamento de sua própria casa.

Chuchu

Segundo Chuchu, sua infância não foi fácil. Ela tem duas irmãs e dois irmãos. Apenas a mais velha não é filha do mesmo pai que os demais. Havia também outro irmão que tinha Síndrome de Down e que já faleceu há um tempo. Eles sempre moraram todos juntos na mesma casa, em um bairro na região da Pampulha, em Belo Horizonte.

A mãe de Chuchu não gosta de falar muito de sua infância, aparentemente bem sofrida. Portanto, o que Chuchu sabe é que sua avó materna, que ela nunca conheceu, não aceitava os netos. Precisou, por isso, sair cedo de casa e veio do interior para morar com seu companheiro - o pai de Chuchu - e sua sogra.

Após a morte da avó paterna, o lote onde moravam ficou como herança para o seu pai e, posteriormente, com sua morte, para a mãe dela. Ainda hoje, um de seus irmãos mora na casa com sua mãe. Uma de suas irmãs mora na casa de cima com o marido e as filhas, e Chuchu mora nos fundos desse lote, também com seu marido e filhas. Os outros dois irmãos se casaram e foram morar em outro bairro.

Chuchu diz que não se lembra muito de sua infância, mas recorda de ficar em casa com os irmãos cuidando dos afazeres domésticos enquanto a mãe saía para trabalhar. De acordo com Chuchu, sua mãe sempre foi muito batalhadora e diz não se lembrar de perceber seu pai presente da mesma forma que percebia sua mãe.

Além de trabalhar para sustentar a casa, Chuchu lembrava-se de ver a sua mãe desdobrando-se para dedicar atenção especial às necessidades de seu irmão com Síndrome de Down. A mãe de Chuchu sempre trabalhou em lavanderia como passadeira. Durante este trabalho, que lhe exige o uso de produtos químicos, ela manifestou uma doença autoimune, Lúpus. Atualmente, Chuchu e seus irmãos tentam ajudá-la a se aposentar, pois o vapor do

ferro quente agrava as lesões de seu rosto causadas pelo Lúpus. Segundo ela, já deve ter uns 10 anos que a mãe tem esse problema, mas nunca deixou de trabalhar.

Aos 14 anos, Chuchu engravidou da primeira filha. Sua vergonha foi tanta que ela decidiu largar os estudos, mesmo contra a vontade de sua mãe, que tentou convencê-la a não parar. Num primeiro momento, sua mãe a xingou bastante, mas depois a apoiou e hoje a ajuda na criação de suas meninas. Depois de ter o bebê, ela ficou um tempo morando na casa de sua mãe. Hoje mora com seu marido, com quem se relaciona há 18 anos. Atualmente, ela possui quatro filhas com as respectivas idades: 13, 11, 10, 6 anos.

Sua primeira filha teve catapora aos quatro anos de idade, o que lhe causou uma grave infecção, gerando uma seqüela no fêmur. Por causa disso, ficou com uma das pernas encurtadas e já passou por diversas cirurgias muito doloridas. Em vários momentos durante a entrevista, Chuchu se emocionou ao falar dessa luta com a filha. Ela também disse que se arrepende de ter parado de estudar e que gostaria de retomar os estudos.

Mariquinha

Mariquinha morava com sua mãe, seu pai, cinco irmãs e um irmão. Eram nove irmãos, mas dois morreram ainda bebês, em decorrência de doenças comuns para época. Mariquinha foi a penúltima filha a nascer. Quando ela era ainda bebê, seu pai levou a família para Mato Grosso, em busca de melhorar a vida. Acabou não dando certo e eles voltaram para sua cidade natal.

Segundo Mariquinha, eles viviam uma vida pobre e cheia de trabalho. O pai dela era garimpeiro, ficava fora durante a semana e voltava no fim de semana. Sua mãe cuidava deles em casa. Todos os filhos ajudavam nos trabalhos domésticos e também nos trabalhos na roça. Durante a semana, eles iam de manhã para a escola e, à tarde, para a roça. As brincadeiras de criança eram possíveis apenas aos domingos.

Mariquinha disse que nem seu pai, nem sua mãe eram muito bravos, e não tinham o hábito de bater neles. Entretanto, ela disse que ela e seus irmãos não faziam muitas coisas erradas, pois tinham medo dos pais. Emocionou-se ao lembrar sua infância, pois disse que gostava de tudo dessa época de sua vida e que sentia saudades de sua cidade. Uma das coisas que ela sente saudade é que, apesar das dificuldades que enfrentava na infância, não existia tanta violência como a que vemos hoje em dia nos grandes centros.

Mariquinha só foi embora de Santa Rosa em 1991, aos 20 anos, quando se casou e o marido quis se mudar para Belo Horizonte. Ela pensa que ele quis vir para a capital porque tinha preguiça de trabalhar na roça. Ele veio primeiro, fez um curso de padeiro, que é sua

profissão ainda hoje, e só quando ele conseguiu um emprego foi que ela veio para a cidade acompanhá-lo. Aqui, Mariquinha trabalhou como doméstica em algumas casas. Ela contou que não demorou muito e eles conseguiram juntar um dinheiro para comprar um lote. Aos poucos foram construindo a casa onde hoje moram e saíram do aluguel.

Mariquinha estudou quando criança apenas até a 4ª série. Em Belo Horizonte, ela terminou a 8ª série em uma escola do seu bairro. Sua principal motivação para estudar era parar de trabalhar como empregada doméstica. Na época não quis continuar, pois estava cansada e pensou que primeiro iria acompanhar os estudos de seus filhos. Além disso, perto dessa época, ela teve depressão por causa da separação de seus pais. Mariquinha deixou o emprego de doméstica quando conseguiu um emprego de faxineira em um escritório de contabilidade. Só então ela voltou a estudar e atualmente está concluindo o Ensino Médio.

Catarina

O pai de Catarina era casado e tinha uma família, constituída de oito filhos já crescidos, quando teve um relacionamento extraconjugal e engravidou sua mãe biológica. Segundo ela, seu pai era “bem de vida” e sua mãe tinha muitas dificuldades. Sendo assim, foi aconselhada a deixar Catarina para que seu pai a criasse.

Portanto, ela foi criada pelo seu pai biológico e por sua esposa, a quem ela chamava “mainha” e acreditava ser sua mãe biológica. Catarina nunca entendeu porque sua “mainha” lhe maltratava tanto. Seu pai a defendia “até do vento”, de acordo com ela, e que perto dele sua “mainha” não a batia ou humilhava.

Quando ela tinha em torno de oito anos de idade, a empregada que trabalhava na casa de um de seus irmãos, ao vê-la sendo tão maltratada, contou-lhe em segredo que ela tinha outra mãe. Catarina não entendeu muito bem o que aquilo significava, mas aquela informação ficou em sua cabeça.

Aos 12 anos, sua mãe biológica foi até a cidade onde ela morava. Catarina estava andando na rua quando encontrou no caminho uma mulher que chamou sua atenção pela beleza que tinha. A mulher se aproximou dela e pediu-lhe a benção e um abraço, revelando-lhe que era a sua verdadeira mãe. Catarina contou que nesse momento se lembrou das palavras da empregada e abraçou a mulher.

Ingenuamente, ela contou o acontecido para as pessoas em sua casa. Isso causou uma grande briga entre seu pai e sua “mainha”. Catarina conta ter se sentido culpada, acreditando ter acabado com a vida do seu pai. Depois desse acontecimento, sua mãe

biológica passou a ir uma vez por ano para lhe ver. A “mainha” sempre descobria quando ela estava na cidade e brigava com o pai.

Além de aguentar as agressões físicas e verbais de sua “mainha”, Catarina possuía diversas obrigações relacionadas ao trabalho doméstico em sua casa. A forma tão diferente com que era tratada fez com que ela tentasse suicídio, entre seus 13 e 14 anos.

Quando tinha 17 anos, casou-se com o homem com quem permanece casada ainda hoje. Ela disse que ele era apaixonado por ela, mas ela só quis casar para se livrar do sofrimento que vivia em sua casa. Sua família não considerava que ele fosse um bom partido, visto que o consideravam feio e era pobre. Catarina, porém, não se importava com isso e aos poucos aprendeu a gostar do marido. Ela disse que a relação deles ainda é muito boa e eles raramente ficam brigados.

Aos 18 anos, já casada, Catarina foi morar um tempo com sua mãe biológica em São Paulo. Lá ela teve dois abortos espontâneos, um deles quando ela já estava no sexto mês de gestação. Os médicos lhe disseram que seu útero não “segurava” os bebês, mas, algum tempo depois, Catarina teve três filhos e precisou fazer laqueadura para não correr risco de engravidar novamente.

Ela ficou sete meses em São Paulo e voltou para sua cidade natal. Sua mãe tentava influenciá-la a se separar de seu marido, pois ele estava desempregado. Depois, aos 24 anos, já com seu primeiro filho, ela voltou a morar em São Paulo durante mais um ano.

Após esse tempo, Catarina se viu dividida, pois sua mãe biológica tinha um sério problema de saúde, mas seu pai também havia adoecido e estava acamado. Apesar dos pedidos de sua mãe para que ela ficasse, decidiu voltar para cuidar de seu pai. Ela dizia que sua mãe precisava entender que sua ligação era mais forte com o pai.

Por parte de mãe, Catarina possui quatro irmãs e um irmão. Por parte de pai, ela possui oito irmãos. A diferença de idade de Catarina para os outros filhos de seu pai é bem grande. Ela era a mais nova. Segundo ela, os irmãos por parte de mãe são muito carinhosos com ela, mesmo eles não tendo sido criados juntos. O mesmo ela não pode dizer de seus irmãos por parte de pai.

Atualmente, “mainha” é cadeirante e Catarina diz achar que ela sente sua falta. Quando ainda morava no interior, era ela que cuidava dela e da casa, além de levá-la na Igreja e fazer-lhe a leitura da Bíblia. Catarina comenta que os filhos e netos de sua “mainha” não são muito próximos a ela. Ela diz sentir dó e já até pensou em trazê-la para BH, mas seria complicado, pois ela precisa trabalhar e não poderia ficar cuidando dela.

Além disso, seus irmãos brigam entre si e ela tem medo que eles digam que ela foi levada apenas para pegar o dinheiro de sua aposentadoria. Há seis anos, Catarina e sua família moram em Belo Horizonte. Eles vieram para cá porque a filha queria estudar.

Quando criança, Catarina parou de estudar assim que terminou a 4ª série. Sua “mainha” achou bom na época, pois seus estudos atrapalhavam os trabalhos domésticos. Depois de casada, ela voltou a estudar, mas logo parou porque abriu uma lanchonete, que acabou não dando certo. Agora, em BH, ela voltou a estudar novamente e já está terminando o Ensino Médio.

Catarina toma remédios por possuir depressão crônica, em consequência do sofrimento de sua infância. Ela diz nunca ter sentido que tinha alguém em sua família com quem pudesse se abrir e compartilhar suas intimidades e necessidades. Recentemente, ela teve um novo quadro de depressão porque sua filha estava vivendo um momento muito difícil e Catarina entristeceu-se pela situação. Ela agora tem dois netos, dos quais fala com imenso carinho.

3.2 Aspectos da infância e rotina atual das merendeiras

O fato de Mariquinha, Catarina e Thaís terem vivenciado uma infância em área rural as leva a ter vários pontos em comum em suas histórias de vida. E mesmo Chuchu possui pontos em comum com as demais merendeiras, tais como os trabalhos domésticos na infância, a interrupção precoce nos estudos e as demais dificuldades de uma infância pobre. Buscaremos apresentar aqui alguns elementos que consideramos mais importantes para a compreensão dos objetivos deste trabalho.

Nas entrevistas, formulamos questões que se referiam às memórias delas relacionadas à escola e à merenda escolar. Tínhamos a intenção de compreender um pouco das percepções delas não no papel de quem oferece, mas de quem recebe a merenda. E tentar perceber de que maneira elas se lembravam da experiência de receberem a merenda escolar.

Apesar de Thaís ser em torno de 15 anos mais nova que Mariquinha e Catarina, a experiência escolar delas teve vários aspectos parecidos. Thaís e Mariquinha, que moravam na zona rural, precisavam andar um caminho bastante longo para chegar até a escola. No grupo escolar rural, elas tiveram condições de fazer apenas até a 4ª série. Catarina também

estudou apenas até a 4ª série e lembra-se que um dos motivos que a fez parar de estudar, com o apoio da família, era o cansaço que sentia devido às tarefas domésticas.

Apenas Thaís contou que continuou os estudos. Para isso, precisou se mudar da zona rural onde morava, mas logo engravidou e saiu da escola. O mesmo aconteceu com Chuchu, que estudou em uma escola municipal da Prefeitura de Belo Horizonte. Atualmente, suas filhas estudam nessa mesma escola e, inclusive, têm aulas com alguns docentes que também foram professores dela.

Mariquinha, Catarina e Thaís relataram que nas escolas onde estudavam nem sempre havia merenda e que era muito comum a prática da diretora pedir para que cada um levasse algum alimento para que a merenda fosse enriquecida. Tanto Mariquinha quanto Thaís lembra-se de acordar muito cedo para estarem na escola às 7h. Thaís comenta a dificuldade de não se ter merenda, visto que eles moravam muito longe da instituição. Ela comenta como isso afetava os estudos, pois, em suas palavras: “saco vazio não para em pé”.

Todas elas recordam de um prato que era servido e que lhes marcou. Thaís cita uma sopa de que ela gostava muito, feita com os alimentos que as crianças levavam. Ela diz que nessa sopa havia uma almôndega deliciosa, que nunca mais comeu outra igual. Até hoje diz conseguir sentir o cheiro dela. Relatou também que não gostava quando a merenda era leite com biscoitos, pois devido à grande distância de sua casa, no horário da merenda ela já estava com bastante fome e sentia vontade de comer “comida de sal”. Inclusive se lembra de que, quando sabiam que não teriam merenda na escola, as crianças levavam uma farofa de casa para poderem aguentar o caminho de volta. Thaís disse que hoje em dia, na UMEI, “as crianças não têm falta de nada”, pois fazem muitas refeições variadas.

Mariquinha lembra-se de que o fogão da escola em que estudava era à lenha e que, assim como Thaís, além de levarem alguns alimentos, como chuchu e canjiquinha, era pedido para que levassem também um bocado de lenha. Disse que as crianças aproveitavam o caminho que faziam a pé e catavam a lenha pelo caminho. Ela recorda de uma sopa cheirosa, feita com um macarrãozinho redondo e feijão batido, e também do leite em pó, que nunca mais conseguiu comer algo igual. Lembra-se também de ser servido mingau, canjiquinha e tropeiro. Hoje em dia, segundo Mariquinha, sabe o que é um tropeiro de verdade, pois o que era servido na escola de sua infância era apenas farofa de feijão. Em suas lembranças, era a LBA (Legião Brasileira de Assistência) quem fornecia os alimentos e contou que, nos dias que faltava merenda, as crianças que tinham recursos compravam fiado na venda e as outras ficavam sem comer. Mariquinha se lembra de ter apenas uma merendeira que trabalhava em sua escola fazendo todas as tarefas.

Catarina conta que a comida da escola era muito boa e se lembra de comer arroz doce, canjica, biscoito com leite e sopa, da qual gostava muito. Ela lembra ter várias merendeiras que trabalhavam por turno e tinha muita afeição por algumas. Até gravou o nome de uma, tia Alice. Catarina conta que ela era querida por várias crianças. Eu quis saber por que eles gostavam mais dela. A resposta foi que era pela forma como ela tratava as pessoas. Para Catarina, ela era muito carinhosa até quando encontrava com as crianças fora do ambiente escolar. Comentou que, no interior, existe o costume de chamar as professoras e merendeiras de tia, como forma de demonstrar carinho, mas que na cidade grande as crianças são corrigidas.

Chuchu foi a única que estudou em uma escola na área urbana. Ela não se lembra de faltar merenda, achava-a muito gostosa e falou sobre o assunto com saudade. Assim, como Thaís, Chuchu comenta que hoje em dia as crianças “estão no céu”, pois a merenda deles é muito completa. Até os sucos servidos são naturais. Chuchu recorda que, quando era criança, ela e os colegas ficavam na fila para merendar, liam o cardápio do dia e ficavam felizes com o dia que tinha suco. As crianças da UMEI sempre perguntam se tem suco ou fruta, e isso a faz voltar no tempo em que ela também era criança e ficava ansiosa pela merenda. Ela se lembra de amar o arroz temperado de sua escola e até mesmo o tropeiro, que era feito apenas com feijão e farinha. Também compara o tropeiro que comia com o que faz hoje na UMEI, com carne. Assim como Catarina, Chuchu se lembra de chamar as merendeiras de sua escola de tia, mas comenta que hoje não pode mais deixar as crianças chamarem de tia e que ela também não gosta de ser chamada dessa forma. Acredita que não pode mais chamar de tia porque elas não são parentes das crianças. Entre as diferenças de sua época para a merenda de hoje em dia, Chuchu citou o acompanhamento da nutricionista e a preocupação em oferecer uma alimentação saudável para as crianças, sobretudo utilizando alimentos naturais.

Essa diferença, muito bem percebida por Chuchu, tem forte relação com as mudanças do PNAE ao longo dos anos. De fato, essas duas mudanças que ela aponta são alterações significativas que o Programa sofreu. As memórias de infância dessas mulheres são carregadas de afeto, saudade e boas lembranças, mas também revelam as dificuldades a que estavam submetidas.

O acesso difícil à escola ainda era agravado pela falta de alimentação adequada. As condições que hoje são oferecidas às crianças matriculadas na UMEI não são as que elas mesmas usufruíram quando estudantes da escola pública. Em pesquisa recente, Pinho (2016) também destaca situação semelhante nas falas das merendeiras por ela pesquisadas:

Destacam-se, neste rico conjunto de falas que dá conta do discurso das merendeiras, algumas características de contraste entre o que o passado e o presente que as fizeram ressaltar. Dentre estas, o respeito ao aluno, o cardápio mais variado com a oferta de hortaliças e frutas. Quadro oposto às refeições mais simples e instantâneas do tempo em que elas frequentaram a escola pública. (PINHO, 2016, p. 13).

A autora discute que a história da merenda escolar, com esse viés de um passado fortemente assistencialista, deixou marcas duradoras na representação social desta refeição, impedindo, como consequência, a sua universalização. É importante refletirmos se, em alguma medida, essa visão perdura e se ela tem sido um entrave para compreendermos a alimentação escolar como um direito. (SIQUEIRA et al, 2014; ABREU, 1995).

Além disso, essa complexificação das refeições, levantada por Chuchu como algo positivo, também é ressaltada em pesquisas como um dos fatores de aumento da sobrecarga de trabalho das merendeiras, aspecto que discutiremos adiante no capítulo.

Com exceção de Catarina, todas as merendeiras relataram uma infância marcada pela pobreza. Porém, é possível registrar, mesmo na fala de Catarina, algumas situações de privação, especialmente de alimentos e momentos de descanso. A infância de todas as merendeiras entrevistadas foi marcada, mais ou menos, pelo trabalho. Todas, em algum momento, relataram que faziam trabalhos domésticos em casa durante a infância e adolescência. Entre eles, cozinhar. Catarina e Mariquinha iniciaram os aprendizados na cozinha ainda meninas, e Thaís e Chuchu aprenderam um pouco mais velhas, mas ainda adolescentes.

Thaís não fazia trabalhos dentro de casa, tais como lavar, passar, cozinhar, pois sua avó não permitia. Entretanto, ajudava o tio trabalhando na roça, catava café, colhia feijão e milho. Ela lembra com carinho e dizia que, a seu ver, era uma diversão. Sobre arrumar casa, Thaís só aprendeu quando foi morar com a mãe na cidade.

Já Chuchu dividia os trabalhos domésticos com seus irmãos, para que sua mãe pudesse sair para trabalhar. Um irmão cuidava do outro e a irmã mais velha cuidava de todos, como uma segunda mãe. Apesar de sua mãe tê-los ensinado todos os serviços domésticos, cada um dos irmãos tinha uma tarefa como obrigação, segundo definição de sua própria mãe. A principal tarefa de Chuchu era lavar o banheiro, que hoje em dia ela detesta fazer. Segundo ela, eles só podiam brincar na rua ou receber amigos em casa depois que fizessem a obrigação que lhes cabia.

Mariquinha conta que começou a trabalhar por volta de sete anos de idade. Ela disse que, desde pequenininha, já tinha que buscar a água no rio, lavar roupa e colher milho

no mato para alimentar os porcos e galinhas. Na casa dela eles iam para a escola de manhã e à tarde iam ajudar nos trabalhos da roça. Depois que almoçavam, iam para a roça levando o café para os trabalhadores da lavoura e já ficavam por lá trabalhando também. Segundo Mariquinha, capinavam, plantavam e colhiam feijão e café. Além dos trabalhos na lavoura, a mãe fazia uma espécie de revezamento entre ela e as irmãs. E, assim, cada semana uma ficava em casa com a mãe cuidando dos afazeres domésticos, tais como lavar, passar, cozinhar, varrer etc. E também ajudavam nos serviços domésticos durante o sábado.

Catarina conta que tinha que limpar sua casa e a casa do irmão mais velho, que ficava ao lado da sua. Ela conta que se tratava de uma limpeza dura, pois era preciso ajoelhar no chão de cimento e passar cera com escovão, “que dava calos em suas mãos”. Ela lembra também um forte sabão usado para arear as panelas e latas que chegava a lhe arrancar sangue dos dedos. Tinha que limpar as prateleiras cheias de coisas de alumínio, que precisavam ficar espelhadas de tão limpas, limpava a cristaleira e seus cristais. Segundo ela, seus pulsos ficavam inchados de tanto arear vasilhas. As irmãs já eram casadas e, portanto, ela não tinha com quem dividir o serviço. Catarina conta que a família tinha uma empregada que foi dispensada quando ela fez oito anos e já conseguia lavar as vasilhas. Também se lembra de socar alimentos no pilão fazendo muita força, porque era muito pesado.

Com exceção de Catarina, todas as merendeiras relataram que, durante a infância, não havia fartura de alimentos. Elas citaram alguns alimentos bem baratos que se repetiam na alimentação de cada uma delas. Apenas Mariquinha precisava ajudar a mãe a fazer a comida em casa.

Thaís contou que sua avó e sua prima eram as pessoas que cozinhavam e não tem a memória de ter cozinhado enquanto morava com sua avó. Recorda com muita saudade da comida de sua infância. Segundo ela, a avó ainda hoje faz apenas um pouco de comida que sempre lhe parece que não vai ser o suficiente, mas que no fim das contas a comida acaba rendendo. Thaís tem memória de sua avó acordando cedo para moer cana para adoçar o café, já que eles não tinham açúcar, assim como de um beiju que eles comiam. Até hoje, quando vai visitar a avó, pede para que ela faça quiabo com carne de sol. Thaís só começou a cozinhar quando morou com a sua mãe.

Assim como Thaís, Chuchu disse não se lembrar de muitas coisas relacionadas à sua infância e também não cozinhava quando era criança. Ela começou a cozinhar já adolescente, depois que ficou grávida. A mãe saía para trabalhar e a pessoa que ficava responsável por fazer o almoço e o jantar era sua irmã mais velha, que já era adolescente. Quando a sua outra irmã cresceu um pouco, começou a revezar com a mais velha a tarefa de

cozinhar para os demais. Chuchu falou que a lembrança da comida de sua infância era bem sofrida. Ela se lembra de comer muito “fubá suado” e que hoje em dia nem gosta mais de fubá, de tantas vezes que comia esse prato. Outra comida que disse ter comido muito foi gemada. Tanto que não gosta mais nem de sentir cheiro de ovo, e disse que não sabe dizer se foi pelo tanto de gemada que comeram na infância ou se porque tem medo de galinha.

Na casa de Mariquinha, a sua mãe cozinhava com a ajuda dela e de suas irmãs. A cada semana, a mãe deixava uma das filhas sem ir trabalhar na roça para que elas pudessem aprender o serviço da casa, inclusive cozinhar. Quando perguntei sobre suas lembranças, Mariquinha disse se lembrar do cheiro e um gosto de infância de uma comida que era mais gostosa do que a comida que come hoje. O cheiro de carne de porco e de frango. Pergunto-lhe qual era o seu prato favorito feito pela sua mãe e Mariquinha disse gostar de tudo, exceto de canjiquinha. Ela lembra que eles comiam canjiquinha muitas vezes, que quando matavam um porco ou colhiam muito de um determinado legume, comiam aquela mesma opção até que aquilo acabasse.

Também na casa de Catarina era a sua “mainha” a responsável por fazer a comida. Quando perguntei quais as lembranças da comida de sua infância, ela disse que se lembrava da fartura que tinha em sua casa, mas que sua mãe sempre moderava o que ela poderia comer. No frango, ela nunca recebia os pedaços gordos, apenas os pedaços com osso e até hoje gosta muito dos pedaços menos nobres, como o pé. Conta que, algumas vezes, ficava com vontade de comer mais. Uma vez, sua “mainha” bateu nela porque a pegou comendo, na cozinha, as sobras do prato de outra pessoa. Catarina disse que como ela era a responsável por lavar as vasilhas, ela comia as sobras dos pratos dos outros com frequência. Recorda que a fartura era tanta que sua “mainha” fazia doces e quitandas e dava para outras pessoas. Apesar de não ajudar cozinhando, Catarina ajudava fazendo outras tarefas, como socar o pesado pilão. Ela diz sentir saudade da comida, que era muito boa. Cita um biscoito de polvilho e uma pamonha de forno que ela nunca conseguiu fazer com o mesmo gosto.

Não apenas as relações sociais de gênero, como também as de classe marcam as relações de trabalho, gerando experiências e saberes diferentes. Em pesquisas com mulheres trabalhadoras, é indispensável que tenhamos de olhar para as especificidades que o trabalho apresenta, a fim de assegurar

[...] a visibilidade e o reconhecimento dos aspectos diferenciados (ligados tanto aos modos de vida quanto ao processo de trabalho) que interagem com a saúde. Chamamos a atenção para os seguintes aspectos: a dupla e até tripla jornada de trabalho (ou seja, a incorporação da carga do trabalho doméstico), as condições específicas de precarização do trabalho das mulheres, as diversas formas de

violência sofridas pelas mulheres no seu cotidiano de trabalho e os efeitos das condições de trabalho sobre as funções biológicas específicas do sexo feminino e sobre a sexualidade. (Brito e Neves, 2011, p.33).

Os significados que são atribuídos a ser homem e ser mulher, que não podem ser reduzidos às diferenças biológicas, são tecidos sutilmente no dia a dia da vida em sociedade e variam de acordo com as culturas, grupos sociais e momento histórico, produzindo diferenças e desigualdades. A sutileza destas relações nos faz naturalizar conhecimentos e habilidades adquiridos por homens e mulheres ao longo da vida. (BRITO; NEVES, 2011).

As competências que são atribuídas normalmente às mulheres – envolvendo destreza, minúcia, paciência, cuidados com o outro etc. – são adquiridas desde a infância, mediante as formas de educação e as atividades realizadas no âmbito da casa. Por não serem adquiridas em canais institucionais de formação (como a escola), são consideradas inatas (próprias da natureza feminina) e não são valorizadas nem reconhecidas como qualificação profissional (justificando-se salários inferiores, por exemplo). No entanto, são competências coletivas que são aproveitadas nos mundos do trabalho (também ajudam a dar lucro) e que podem ser desenvolvidas, caso se queira, com uma formação profissional adequada! (BRITO; NEVES, 2011, p.29).

Em nossa sociedade, é presente uma divisão sexual do trabalho, conceito que “[...] trata das maneiras como os mundos do trabalho se apropriam e reproduzem as relações de gênero, em cada sociedade e momento da história”. (BRITO e NEVES, 2011, p.29).

Ainda hoje as mulheres são frequentemente dirigidas para atividades que têm características similares às da esfera doméstica, isto é, atividades de cuidados e responsabilidade relativos à casa, aos filhos e ao esposo. (BRITO e NEVES, 2011, p.29).

Há ainda uma notável desvantagem salarial nas profissões ditas femininas, que “[...], entre outros fatores, tenta-se justificar em razão da condição complementar do salário feminino no orçamento doméstico”. (Brito e Neves, 2011, p. 29). Este é o caso das merendeiras escolares.

As atividades realizadas por elas são similares às do trabalho doméstico (preparação de refeições, limpeza e cuidados relativos à educação das crianças) distinguindo-se fortemente, porém, por uma série de fatores: ambiente, intensidade, forma em que são definidas as tarefas etc. São funções que permanecem vinculadas às mulheres, apesar das conquistas femininas nos mundos do trabalho e das mudanças nas relações familiares. São atribuições associadas a qualidades e habilidades tidas como naturalmente femininas, apesar do longo tempo de socialização e aprendizado dessas mulheres. (Brito e Neves, 2011, p. 30).

Todos os trabalhos remunerados que as merendeiras pesquisadas já exerceram tinham relação com a cozinha ou com faxina. Todas elas, com exceção de Thaís, já

trabalharam como empregadas domésticas. E com exceção de Mariquinha, todas já trabalharam em restaurante ou lanchonete.

Thaís, em Padre Paraíso, trabalhou como auxiliar de cozinha em um restaurante durante sete meses. Lá, seu trabalho era picar legumes e lavar vasilhas. Em Belo Horizonte, ela iniciou em um restaurante (ao todo ela ficou durante cinco anos) como auxiliar de cozinha, tornou-se saladeira, depois atendente de mesa. Quando ela foi contratada no restaurante em BH para a mesma função que já havia exercido no interior, Thaís achou que seria fácil. A quantidade de trabalho, porém, surpreendeu. Ao se tornar atendente de mesa, já estava, segundo ela mesma, craque na cozinha.

Thaís pediu para ser demitida, pois estava se sentindo muito cansada e estressada. Um tempo depois, o mesmo restaurante a recontratou como cozinheira e ela passou a ganhar um salário bem melhor do que costumava receber. Ela sentia muita satisfação vendo as pessoas comendo e gostando de sua comida. Depois de um tempo, ela pediu demissão novamente e ficou trabalhando de *freelancer* (fazia qualquer trabalho que aparecesse, entre eles, saladeira e garçonne), até que ficou sabendo da vaga para trabalhar na cozinha da UMEI.

Chuchu conta que cuidou de suas filhas e sobrinhos, e, por isso, optava por não trabalhar fora. Depois que as filhas cresceram um pouco, começou a trabalhar fora de casa. Primeiro, trabalhou como empregada doméstica e ficou apenas um mês, por não ter gostado do trabalho. Lá ela fazia de tudo: cozinhava, lavava, arrumava a casa etc. A dificuldade era fazer da forma como a pessoa quer e não da forma como está acostumada e sabe fazer. Chuchu diz que não voltaria a trabalhar como doméstica porque quer o melhor para ela, quer crescer. Depois, trabalhou em um restaurante, onde ficou por uns quatro meses. Ela era contratada como atendente e ficava na balança anotando os preços dos pratos dos clientes.

Os cuidados de saúde que sua filha mais velha demanda após as cirurgias a fizeram sair desse emprego. Recentemente, a filha fez nova cirurgia, mas como as suas outras filhas já estão mais velhas e a ajudam, não foi preciso que Chuchu pedisse demissão. Trabalhou em um restaurante de comida japonesa também, como atendente de mesa. Ela disse que ficou seis meses nesse emprego e que ela adorava, só saiu porque mudou o proprietário. A sua irmã trabalha na cozinha de outra UMEI e foi ela quem a indicou. A UMEI Periquitos é o lugar onde trabalhou mais tempo, dois anos. Chuchu disse que não gosta de trabalhar fora. Ela sempre ficou dentro de casa cuidando das filhas e só foi trabalhar fora de casa quando o salário do marido não estava sendo mais suficiente.

Já Mariquinha só teve a experiência de trabalhar fora quando veio para BH. Assim que chegou, com a ajuda de uma prima e colegas, ela começou a trabalhar como empregada doméstica. Ficou nessa casa durante “dois anos e pouco”, engravidou de sua primeira filha e, por conselho de sua mãe, deixou sua filha bebê em Itambacuri, voltando para BH para trabalhar em outra casa. Mariquinha conta que sofreu muito com essa decisão. Sua mãe cuidou de sua filha por dois anos. Depois, ela ainda trabalhou em outra casa. No total, foram 10 anos de trabalho em casas de família.

Em todas as casas onde trabalhou, Mariquinha cozinhou. Na primeira casa, cuidava de um menino e de uma menina, e dormia no local de trabalho. Nas outras casas havia uma babá, então ela ficava responsável apenas por cozinhar, lavar e limpar. Depois, ela conseguiu emprego de faxineira em um escritório de contabilidade. Lá, além de limpeza, ela fazia o almoço para seis contadoras. Mariquinha disse que gostava do serviço porque era pouca coisa. Trabalhou nesse escritório por quase cinco anos. Do escritório de contabilidade, foi para a UMEI, onde trabalha também há cinco anos.

Catarina contou que, ainda em Padre Paraíso, tentou abrir uma lanchonete que acabou não dando certo, porque as pessoas só compravam fiado. Ela teve também um carrinho de lanches e vendia cachorro quente e salgados que ela mesma fazia, nas festas da cidade. Enquanto ainda morava em Padre Paraíso, trabalhou em um asilo de idosos, onde fazia um pouco de tudo. Segundo ela, durante uma semana ela trabalhava arrumando a casa, lavando e passando roupas. E na outra semana, trabalhava como cozinheira. Além disso, cuidava dos idosos que lá moravam, ajudando-os no banho, na troca de fralda etc.

Catarina conta que, apesar de ter o cardápio, algumas vezes ela dava um jeito de burlar e fazer a comida que eles estavam com vontade de comer. Ao vir para BH, trabalhou na casa de uma família. Lá, cuidava de duas crianças e só ia embora para casa quando o irmão mais velho ou os seus pais chegavam. Ela ficou mais ou menos seis meses.

Foi quando compraram o lote e se mudaram para onde residia no momento da pesquisa. Catarina conta que foi um tempo difícil, pois eles trabalhavam de dia e construía a casa à noite. Nesse período ela continuou trabalhando em casas de família, até que uma amiga da igreja lhe falou da vaga na UMEI.

É muito importante enfatizar as experiências de trabalho acumuladas ao longo da vida dessas mulheres, a fim de explicitar que as habilidades e técnicas que utilizam na cozinha não são naturais, mas frutos de um longo processo de aprendizagem, realizado especialmente pelo fato de serem mulheres pobres. Só é possível que elas trabalhem na cozinha da UMEI, sem formação específica e sem que sejam oferecidos a elas treinamentos e cursos, como

veremos num item mais adiante, porque aprenderam em outros momentos de suas vidas a realizar as atividades que desempenham. Esse processo de aprendizado, porém, não é óbvio. Ao contrário, é naturalizado até mesmo para elas. Esta fala de Mariquinha exemplifica o que estamos dizendo:

[...] elas [Marina e Rosa] estão querendo que eu ensine estas mulheres que estão chegando. Eu acho que isso não é obrigação minha. Você acha que é? [...]. Se você vai trabalhar lá é porque você sabe alguma coisa de cozinha, alguma coisa de casa. Eu falei isso para a Marina: “Não, Marina. Nós todas somos mulheres. Nós sabemos abrir as pernas para ter um filho, sabemos cuidar da casa, cuidar do menino, cuidar do marido, então nós sabemos cuidar de um serviço assim”. E agora quer que eu ensine? Eu não. Daqui a pouco vão querer que eu ensine o povo a namorar. Nossa eu me arrependo de ter falado isso, o pessoal deve ter pensando que eu era doida[...]. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Se na infância e adolescência é possível traçar vários pontos em comum entre as histórias delas, na vida adulta esses paralelos se tornaram ainda mais fáceis. A forma como a vida de trabalhadoras se organiza é muito semelhante: a rotina que seguem, o cansaço, os tipos de atividade de lazer, as tarefas domésticas etc. Aliás, essas semelhanças não são só entre elas quatro, mas sim entre o grupo de merendeiras que atuam no Brasil, conforme demonstram as pesquisas e este estudo.

Parece-nos importante destacar a rotina pessoal dessas mulheres trabalhadoras como forma de percebermos as semelhanças entre elas e a literatura, bem como contextualizarmos suas jornadas de trabalho dentro de um contexto mais amplo da vida delas.

A rotina de todas é bastante parecida. Envolve, basicamente, atividades relacionadas com o trabalho, as tarefas domésticas e com os filhos. Todas elas definiram a própria rotina como muito corrida ou muito cansativa. Tanto Mariquinha quanto Catarina estudam depois do trabalho. Thaís e Chuchu precisam se preocupar com os horários dos filhos irem para a escola. Chuchu e Mariquinha, depois de me contarem sobre a própria rotina, acrescentaram que no dia seguinte tudo se repete.

Além do trabalho na cozinha da UMEI, todas elas são responsáveis também por fazer os serviços domésticos da própria casa. Chuchu, Thais e Mariquinha disseram que os outros membros da casa também colaboram para a execução das tarefas, ao passo que Catarina disse fazer todo o serviço com pouca ajuda. Aliado a isso, todas as merendeiras relataram poucos momentos de descanso e raras atividades de lazer fora de suas casas.

Chaves (2004) ressalta, em seu trabalho, que a sobrecarga das atividades no ambiente de trabalho é expressa na carência de funcionários, na aquisição e manutenção insuficiente dos instrumentos de trabalhos, muitas vezes, inadequados e rudimentares. Além

disso, essas mulheres enfrentam uma jornada doméstica de trabalho muito parecida com a que exercem remuneradamente, o que pode levar ao esgotamento, já que lhes falta tempo de descanso e lazer. (CHAVES, 2004).

3.3 Ser merendeira na UMEI Periquitos

Após adquirirem experiência em cozinha por causa de trabalhos anteriores, as merendeiras chegaram à UMEI Periquitos. A forma como elas foram trabalhar na UMEI foi muito semelhante, com exceção de Chuchu.

Thaís contou que morava perto de uma moça que trabalhava na UMEI. Então ela pediu para que a moça levasse seu currículo. Catarina soube da vaga através de uma amiga que congregava com ela na mesma igreja, e que era faxineira na UMEI Periquitos. Essa amiga foi quem levou o currículo e a indicou para Marina, que a chamou para uma entrevista.

Já Chuchu tem uma irmã que também trabalha como merendeira em uma UMEI perto de sua casa. Ela comentou que estava precisando voltar a trabalhar e sua irmã ofereceu levar o currículo dela para a nutricionista que vistoriava seu trabalho. Depois de um tempo, Rosa, a técnica em nutrição que as acompanha na UMEI Periquitos a chamou para uma entrevista. Depois de uma semana aproximadamente, Chuchu recebeu um telefonema de Marina chamando-a para trabalhar na UMEI.

Mariquinha foi até à UMEI, que havia acabado de ser construída, para votar nas eleições para a composição do Conselho Tutelar. Ela então perguntou para o porteiro, em qual dia a escola começaria a funcionar e ele respondeu-lhe que seria na semana seguinte. Ela perguntou como fazia para poder trabalhar lá e ele lhe sugeriu que deixasse um currículo na escola-polo. Ela levou seu currículo no fim de semana e, na quarta-feira, já recebeu uma ligação de Marina marcando uma entrevista.

Tanto Thaís quanto Chuchu já foram contratadas como merendeiras. Catarina e Mariquinha começaram a trabalhar na UMEI como faxineiras e só depois foram chamadas para trabalhar na cozinha.

As merendeiras precisam cumprir 44 horas semanais, de segunda a sábado. Na UMEI Periquitos, porém, elas fizeram um acordo com a direção e trabalham em sábados alternados. Na semana em que não vão trabalhar no sábado, elas compensam trabalhando horas a mais durante a semana.

Durante a semana, o horário de entrada e saída de trabalho das merendeiras é diferente, pois é preciso que haja pessoas trabalhando das 6h às 18h. Sendo assim, elas seguem a seguinte escala: Catarina começa às 6h e sai às 15h, Mariquinha fica de 6h30 às 15h30, Thaís de 8h às 17h e Chuchu de 9h às 18h. A outra merendeira fica no mesmo horário que Chuchu. Durante o expediente, elas possuem uma hora de almoço. Depois de comerem, elas tiram o uniforme e costumam deitar-se no pátio para dormir. Este é o único momento do dia em que não as vemos em pé. O resto do tempo elas passam trabalhando sem se sentar.

Todas executam praticamente todas as tarefas, mas cada uma tem uma tarefa mais específica, que figura como sua responsabilidade mais importante. Catarina é a principal responsável pelo almoço e Chuchu pelo jantar. Já Mariquinha dedica-se às tarefas do berçário e Thaís, ao depósito. Estas duas últimas tarefas são desempenhadas com exclusividade pelas merendeiras citadas.

Catarina é a responsável por abrir a cozinha. Assim que chega, ela confere o cardápio do dia e faz o leite ou suco do café da manhã das crianças, e também o café para os adultos. Em seguida, já começa a preparar os ingredientes do almoço, o que significa limpar a carne, higienizar e picar os vegetais. Quando Mariquinha chega, ela prepara o leite para o berçário e serve o café da manhã para as turmas que chegam ao refeitório. Ela se divide entre as tarefas e entre uma criança atendida e outra, como lavar copos e utensílios, completar o cardápio que fica exposto no refeitório, picar legumes etc.

Quando o café da manhã acaba, ela confere o cardápio e começa a preparar os ingredientes para o almoço e colação do berçário. Já pronta, Mariquinha organiza a comida do berçário em pesadas bandejas e as carrega até a sala dos bebês.

No momento que as demais merendeiras chegam, elas juntam-se para auxiliar nas tarefas que faltam para terminar o almoço ou adiantar as refeições do período da tarde. O tempo todo elas picam, lavam ou organizam algo. É importante ressaltar que tanto a higienização dos alimentos como dos utensílios segue regras estabelecidas pela Vigilância Sanitária, e exigem delas um saber específico.

Quando chegam os mantimentos, Thaís é a responsável por receber e organizar no depósito. Apenas ela pode fazer essa função por uma questão de organização. É necessário um controle bem especial de tudo que entra e sai. Ela anota todos os itens em um caderno e depois presta contas à técnica da SMASAN que as acompanha. Além disso, precisa organizar as prateleiras de modo que os alimentos recém-chegados fiquem atrás e os antigos fiquem mais a frente, para serem usados primeiro. Também é preciso etiquetar as prateleiras,

anotando a data de validade de cada alimento. É dela também a responsabilidade de observar se tem algum alimento que precisa ser consumido antes, para evitar desperdício.

Por fim, Thaís também é responsável por anotar a quantidade de sobras de cada refeição. Há um balde que elas colocam tudo o que as crianças deixam no prato. Depois pesam na balança e anotam o que foi deixado, para fazer o controle.

Quando começa o almoço, duas delas ficam na janela do refeitório servindo as crianças e demais adultos, enquanto as outras ficam requeitando o almoço, lavando as vasilhas, que não param de chegar, o chão da cozinha, limpando as mesas e o chão do refeitório. Elas mesmas criaram uma escala de revezamento, tanto para servir quanto para lavar as panelas. E uma escala para almoçarem. Elas não almoçam todas ao mesmo tempo, pois o trabalho na cozinha não cessa e o tempo é apertado.

À tarde, quando voltam a trabalhar, a rotina se parece um pouco com a da manhã, mas agora com Chuchu cozinhando o jantar e Catarina a auxiliando. Elas servem o lanche da tarde e depois o jantar. Quando este termina, estão na cozinha apenas Chuchu e a outra merendeira, que precisam limpar o refeitório, lavar o que foi usado no jantar e na sala dos professores e deixar tudo pronto para o dia seguinte.

É importante dizer que tanto para a preparação quanto no momento de servir elas precisam estar alertas às per capita estabelecidas pela SMASAN. Só se pode alterar o cardápio quando percebem que algum gênero alimentício está perto de perder a validade e, portanto, precisa ser consumido rapidamente para evitar desperdícios. Ainda assim, elas precisam comunicar a troca à direção ou à supervisora da SMASAN.

A limpeza de toda a cozinha, do refeitório, do depósito e da área de pesagem é de responsabilidade delas. Elas precisam também zelar pela higiene dos objetos que utilizam para a limpeza e devem lavar as lixeiras diariamente. Eventualmente, quando acaba o gás, é Mariquinha quem sai para trocar o botijão. O trabalho da cozinha é bastante perigoso, visto que elas utilizam materiais cortantes e outros equipamentos perfurantes, manipulam imensas panelas quentes, correm o risco de escorregar etc.

Os sábados são usados para fazer uma faxina mais pesada e minuciosa, inclusive deslocando equipamentos e mobiliários. Nesse dia elas lavam piso, paredes, portas, vidros, coifa, bancadas, janelas e telas de proteção, fogão, forno, equipamentos, caixas de utensílios, liquidificadores, mesas, bancos, metais, lixeiras, prateleiras, ventilador, geladeiras, freezers.

Elas só não fazem essa faxina aos sábados quando é dia de alguma festa na UMEI. Nesse caso, seguem as determinações da direção para a ocasião. Na maior parte das vezes, são elas que preparam e servem as refeições dos eventos.

Em diversas pesquisas, há relatos de rotinas praticamente idênticas às que eu observei na UMEI Periquitos. Takahashi, Pizzi e Diniz (2010) descrevem quase exatamente a mesma quantidade de refeições preparadas, os mesmos tipos de tarefas e intensidade com que acontecem, as mesmas posições posturais com que as merendeiras executam as ações, a mesma organização do trabalho. Outra coincidência é que no município pesquisado por elas, assim como em BH,

O cardápio é elaborado por uma nutricionista e é padronizado para toda a rede escolar do município. Sua elaboração obedece aos seguintes critérios: (1) faixa etária dos alunos atendidos, (2) sua jornada diária na escola, (3) objetivos nutricionais do Plano Nacional de Alimentação Escolar e (4) custo das refeições. As alterações de cardápio, condicionadas à prévia autorização da coordenação, somente ocorrem em situações de desabastecimento de gêneros e/ou redução drástica do efetivo. (TAKAHASHI; PIZZI; DINIZ, 2010, p. 365).

Takahashi, Pizzi e Diniz (2010) apresentam relatos em que as merendeiras reclamam de como a rotina de trabalho é corrida. Elas não param de trabalhar desde o momento em que chegam à escola. Para dar conta de tanta demanda em tempos tão inflexíveis, precisam ter um funcional acordo em relação à divisão das tarefas a serem desempenhadas. Todas fazem um pouco de cada tarefa e, assim como observei na UMEI, muitas tarefas são realizadas simultaneamente.

Assim, durante o processo do preparo do café da manhã, observam--se ações simultâneas de preparo do almoço e da merenda. O preparo de uma refeição termina e inicia-se quase que imediatamente o procedimento de servir os alunos e a seguir o recolhimento e a higienização dos utensílios utilizados. O ritmo de trabalho de cada uma das merendeiras é incessante, agindo quase como autômatas, mas que estão, a todo o momento, colocando seu saber em prática para atender às metas nutricionais de higiene e às exigências temporais dos horários precisos e fixos. (TAKAHASHI; PIZZI;E DINIZ, 2010, p. 366).

Por causa disso, Takahashi, Pizzi e Diniz (2010) comparam o trabalho das merendeiras ao de uma orquestra sem maestro e considero que esta seja realmente uma boa definição. Em meus registros, também relato que me impressionava a forma como elas chegavam à cozinha e logo se integravam ao trabalho que estava sendo feito, somando forças umas com as outras e entregando a tempo todas as refeições do dia.

Nesse tênue equilíbrio entre corpos, tempos e metas nutricionais alimentares, a experiência e o companheirismo do coletivo de trabalho não deixam o “caldo entornar” nem a música desafinar. Em silêncio, cada uma sabe o que fazer, quando fazer e o momento de dividir a carga de trabalho da colega ao lado. (TAKAHASHI; PIZZI; DINIZ, 2010, p. 369).

Tanjura e Freitas (2012), em estudo desenvolvido em três escolas públicas estaduais em Salvador – BA, buscaram descrever e analisar as condições do ambiente de

trabalho e os limites das atividades das merendeiras nessas escolas. Nessa pesquisa, a descrição da árdua rotina de trabalho das merendeiras coincidiu com nossas observações.

Diariamente, as merendeiras das escolas participantes da pesquisa organizam-se e dividem os afazeres entre si com o objetivo de minimizar o desgaste físico. Entre as atribuições designadas para a merendeira, citamos: receber mercadoria, cortar, descascar, preparar os pratos, servir e higienizar os utensílios e a cozinha. O acúmulo de atividades desempenhadas pelas merendeiras: preparo das refeições, distribuição da merenda aos escolares, higienização do material da cozinha, além da faxina geral da escola que ocorre na maioria dos casos. (TANAJURA; FREITAS, 2012, p.926).

Tanto em nosso trabalho quanto nas duas pesquisas supracitadas, as merendeiras precisam enfrentar um tempo curto entre uma refeição e outra, o que exige que elas antecipem em um turno algumas etapas do próximo. Acontece até mesmo de ser preciso antecipar algumas coisas no dia anterior, como as operações de limpeza e corte de carnes. Assim como nesses trabalhos, também em nossa pesquisa, a limpeza da carne foi indicada pelas merendeiras como as mais difíceis e chatas de serem executadas. No trabalho de Tanajura e Freitas (2012), elas observam um ininterrupto

[...] ciclo de atividades exaustivas, em que as trabalhadoras permanecem de seis a oito horas em pé durante todo o turno de trabalho. Desse modo, o estresse da funcionária é evidente. O ambiente de trabalho, além de ser geralmente desfavorável pela estrutura física inadequada e deficiência de equipamentos, apresenta quase sempre poluição sonora produzida pelos equipamentos utilizados nas cozinhas e pelos próprios escolares nos intervalos das aulas. Eles brincam, gritam e pedem a merenda insistentemente. (TANAJURA; FREITAS 2012, p. 927).

Tanajura e Freitas (2012) discutem que a “[...] sobrecarga faz com que os procedimentos tornem-se repetitivos e autômatos, sem serem questionados e sem visibilidade das razões que os fundamentam, bem como das representações embutidas nesses comportamentos”. (p. 926). Todas as atividades acontecem no espaço da cozinha e do refeitório da UMEI, visto que as merendeiras permanecem durante praticamente todas as horas de trabalho nesses lá. Cabe a nós, portanto, comentarmos sobre a estrutura da cozinha e materiais de trabalho que elas utilizam.

Takahashi, Pizzi e Diniz, (2010) discutem que “Apesar do novo patamar de importância alçado pela merenda escolar, não se observaram investimentos em infraestrutura das cozinhas e incremento do efetivo de trabalhadoras”. (p.364). Há alguns trabalhos que discutem como as estruturas das cozinhas, aliado à sobrecarga de trabalho das merendeiras, contribuem para o adoecimento dessa categoria. Tanajura e Freitas (2012), por exemplo,

discutem que a “[...] estrutura das cozinhas é fator determinante para a qualidade do serviço, assim como para facilitar as atividades e amenizar o desgaste físico”. (p. 926).

Uma característica marcante e comum nos trabalhos localizados diz respeito às condições precárias em que os trabalhos das merendeiras são desenvolvidos. A precariedade chega a ser, inclusive, importante fator para o adoecimento das merendeiras (COIMBRA, 2012; CHAVES, 2014; NUNES, 2000), devido à intensidade do trabalho (SOUZA et al, 2003; CARVALHO et al, 2008). As pesquisas apontam para um grande número de profissionais que são colocadas em readaptação.

A readaptação ocorre após avaliação da condição de saúde do trabalhador através de perícia médica e social e o trabalhador passar a exercer outra função. Em estudo realizado no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ,) o número de solicitações para readaptação entre 1993 e 1997 foi de 4.019 casos, sendo que deles, as merendeiras foram os trabalhadores que tiveram o maior número de solicitações atendidas. (FERNANDES; FONSECA; SILVA, 2014, p.43).

Sobre essa questão, Nunes (2000) relata o caso das escolas do Estado do Rio de Janeiro, em que as merendeiras que deveriam estar em readaptação apenas diminuem algumas tarefas mais pesadas. O número reduzido de profissionais para substituí-las e a importância que a alimentação assume nas escolas da rede pública que atendem às classes populares fazem com que, mesmo doentes, as merendeiras se sacrifiquem para que o trabalho seja executado.

Esse processo de adoecimento é bem analisado por Chaves (2004), que investigou como as desigualdades socioeconômicas, atravessadas pelas questões raciais e de gênero, afetam a saúde de serventes e merendeiras em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

O processo de trabalho nas escolas e adoecimentos pode ser explicado pela história das relações sócio-econômicas, raciais e as de gênero. Na medida que os trabalhos escolares tipo domésticos são, normalmente, realizados pelas mulheres negras, determinados problemas de adoecimento de merendeiras e serventes comprovam a situação do racismo como agravante aos seus processos de saúde/doença, pois o baixo valor monetário e social de seus trabalhos escolares conforma-lhes suas vidas, interferindo em suas possibilidades de saúde. Quer dizer, o racismo e o sexismo vivenciado por merendeiras e serventes estaria incorporado nos estigmas sociais e estereótipos de aparência, porquanto são representadas como empregadas domésticas, ou seja, no “lugar” da mulher negra. (CHAVES, 2004, p. 213).

Ainda sobre as condições de trabalho que essas mulheres encontram na escola, Chaves (2004) demonstrou que a

[...] arquitetura dos prédios escolares em relação ao setor de alimentação e à residência dos funcionários municipais, como também as condições das cozinhas e

dos equipamentos de trabalho apresentarem-se extremamente precários, atestam a desvalorização do trabalho das merendeiras e de serventes, e remete-nos à ideia que devem ser assim porque quem aí trabalha são mulheres pobres e negras. (CHAVES, 2004, p.217).

Condições estas que são, muitas vezes, pioradas pela terceirização por firmas particulares. Além de fragilizarem o trabalho que já é precário, as terceirizações acabam por trazer para dentro da escola profissionais que não se sentem implicados no processo de educação das crianças e dos jovens. E, assim, não se envolvem nos problemas da instituição. (NUNES, 2000).

Este não é o caso da UMEI Periquitos, visto que elas são contratadas diretamente pela direção. A cozinha e o refeitório são bem conservados, e não como nas pesquisas acima relatadas. Entretanto, ainda faltam equipamentos e parte da estrutura não atende com qualidade ou facilita o trabalho das merendeiras. Aliás, todas as merendeiras fizeram alguma consideração em relação à estrutura da cozinha durante as entrevistas.

Thaís gostaria que as pias e bancadas fossem um pouco mais elevadas, pois ela é muito alta e acaba sentindo dores ao lavar vasilhas e picar legumes. Já Mariquinha precisaria do oposto, que as coisas fossem ainda mais baixas. Para ela, é difícil alcançar algumas prateleiras, lavar panelas e até mesmo abrir a torneira do filtro para beber água. Chuchu reclama do calor que sente dentro da cozinha, que para ela parece uma sauna. Aliás, o calor excessivo também aparece como fator de diminuição do rendimento e aumento do cansaço físico na pesquisa de Tanajura e Freitas (2012).

Sobre a falta de materiais, Thaís reclama muito da falta que sente, por exemplo, de um bom descascador de legumes. Ela mesma já comprou um com seu próprio dinheiro. Thaís disse que Marina agora está providenciando um do jeito que elas querem, porque já tinha comprado outro que não agradou. Ela diz que sempre que precisam de algo elas pedem para Marina. Diz que costuma demorar a chegar, mas chega. Em diversos momentos durante o trabalho de campo, pude ouvi-las reclamando, sobretudo das facas que perdem o corte rapidamente.

Outra reclamação de Mariquinha é que ela gostaria de ter um carrinho para transportar as refeições para o berçário. De fato, ela precisa carregar, da cozinha até a sala do berçário, uma grande bandeja contendo a alimentação dos bebês e os utensílios. Tive a oportunidade de carregar a bandeja uma vez e ela é realmente muito pesada. Os problemas de estrutura e materiais coincidem em boa parte das pesquisas.

Em primeiro lugar, o mau dimensionamento dos equipamentos: as bancadas, onde se descascam e se cortam legumes, verduras e carnes diversas (entre outras atividades),

são muito baixas ou muito altas; as pias, onde são lavadas as panelas e recipientes de maior tamanho, geralmente muito fundas, exigem uma postura prejudicial. Em segundo lugar, a falta de instrumentos de trabalho e sua reposição, demandando improvisação e, conseqüentemente, maior esforço, inclusive postura prejudicial e desgaste mental para realização das tarefas. [...]. Em terceiro lugar, a falta de manutenção de equipamentos: fogões com chamas mal reguladas, que ora são muito altas, ora muito baixas, demandando atenção redobrada para evitar que os alimentos queimem e sujem as panelas de carvão, dificultando-lhes a limpeza. Os cortadores de legumes, em geral de má qualidade, perdem o corte muito rápido e quebram com frequência, não tendo qualquer manutenção. (BRITO et al, 2011, p. 58).

Outra questão muito importante, que provoca bastante cansaço nas merendeiras e que aparece com intensidade, não apenas neste trabalho, trata-se do intenso barulho, presente quase que durante todo o tempo na cozinha e no refeitório. Conversas, panelas de pressão, geladeiras, freezer, talheres e panelas batendo, liquidificadores e outros eletrodomésticos etc. nos levam a um forte cansaço e estresse.

Observar as condições do ambiente de trabalho é importante, sobretudo porque elas podem gerar uma série de patologias. Brito et al (2011) fazem uma exposição das patologias mais recorrentes nas merendeiras. São elas: problemas de coluna; varizes; edema, dormência, perda de forças e rigidez matinal nas mãos; inchaço em mãos e braços; dor no peito; irritabilidade, hipertensão, estresse; problemas respiratórios, pulmonares e intestinais; problemas ginecológicos, renais, anemia intensa, cansaço, problemas de visão, falta de ar, verminose. As pesquisadoras dão destaque principalmente para lesões por esforços repetitivos (LER/DORT), problemas do aparelho cardiovascular, bem como aqueles que revelam “alterações do comportamento”.

Em artigo que analisa a alta incidência de casos de LER /DORT¹⁶ em merendeiras, Takahashi, Pizzi e Diniz (2010) buscaram compreender as condições no preparo e na distribuição dos alimentos, identificando os fatores de risco presentes na organização do trabalho de merendeiras de uma escola pública de Piracicaba – SP. Este, aliás, é um problema

¹⁶ “De origem multifatorial complexa, as LER/DORT ocupam o primeiro lugar em afastamento do trabalho por doenças ocupacionais nos países industrializados e são produtos de um desequilíbrio entre as exigências das tarefas de trabalho e as capacidades funcionais individuais para responder a essas exigências. As características da organização do trabalho são as moduladoras de tais desequilíbrios, o que implica em medidas de transformação das condições geradoras do adoecimento. A LER/DORT tem em sua causalidade os fatores de risco físicos e biomecânicos, tais como: a força e os esforços físicos realizados, a repetitividade de gestos e movimentos, as posições extremas e as vibrações de máquinas e equipamentos. Seu estabelecimento resulta da interação dos diversos fatores patogênicos citados, mas estes podem ser atenuados pela diminuição da amplitude, da frequência e da duração da exposição, contribuindo para a redução da incidência e da gravidade da doença”. (TAKAHASHI, PIZZI e DINIZ, 2010, p.364).

de saúde pública no Brasil e está longe de estar circunscrito ao município estudado (NUNES, 2000).

Ao contrário do que se pensava, a pesquisa demonstrou que o aumento dos casos de Lesões por Esforços Repetitivos/Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho (LER/DORT) não estava relacionado à falta de racionalização na distribuição das tarefas entre as merendeiras. Se fosse, poderia ser parcialmente resolvido com um manual de procedimentos que definisse ergonomicamente as tarefas de cada funcionária e estabelecesse uma carga de trabalho mais equitativa e melhor distribuída ao longo da jornada. O que os pesquisadores concluíram, porém, foi que havia uma intensificação do trabalho das merendeiras em decorrência de expressivas modificações qualitativas e quantitativas na merenda escolar. Modificações estas que se relacionam diretamente com as diretrizes do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do governo federal.

O PNAE define metas nutricionais de acordo com a faixa etária e o tempo de permanência na escola. Os pesquisadores discutem, neste trabalho, que a merenda escolar, quando estabelecida como direito constitucional, sofreu importantes transformações que afetaram o trabalho das merendeiras.

Para o cumprimento das metas nutricionais, a tradicional merenda escolar se transformou em refeições mais elaboradas, constituídas de, por exemplo, arroz, feijão, estrogonofe de frango e batata sauté, os quais acarretam um maior número de procedimentos, maior dispêndio de tempo no seu preparo e, por consequência, o uso mais intensivo do sistema musculoesquelético das merendeiras.

Do mesmo modo, foram incorporadas metas higiênicas à política de segurança alimentar brasileira. A manipulação dos alimentos, de acordo com as normas sanitárias, constitui objeto de fiscalização pública, acarretando, para as trabalhadoras, a necessidade de incorporação das novas tarefas, como clorar as verduras, as frutas, as canecas, os pratos, as colheres etc., representando um aumento importante no volume de serviço a ser executado diariamente. (TAKAHASHI; PIZZI; DINIZ, 2010, p. 364).

A partir da descrição detalhada da rotina dessas trabalhadoras, os pesquisadores demonstram como suas “tarefas variam ao longo do dia, mas as exigências posturais e musculares, não” (Takahashi, Pizzi e Diniz, 2010, P. 366). As merendeiras fazem, durante toda a jornada de trabalho, movimentos repetitivos utilizando “[...] quase que permanente dos mesmos grupos musculares dos membros superiores, inferiores e da coluna, que são demandados ao longo de toda a jornada de trabalho”. (Takahashi, Pizzi e Diniz, 2010, p.366). O trabalho de alta densidade é agravado com a falta de momentos de descanso, que poderiam recompor o desgaste muscular. Como forma de ilustrar a intensidade da repetição dessas profissionais, Brito et al (2011) descreveram:

Nas escolas grandes, como os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público) existentes no Rio de Janeiro, elas chegam a tratar 80kg de frango por dia. Retiram a casca de 150 a 200 ovos cozidos, descascam vários legumes. Cortam de 500 a 600 pães e neles passam manteiga, movimentando bastante as mãos; servem grande número de refeições, permanecendo muito tempo com os braços suspensos e segurando instrumentos pesados (concha, escumadeira, colher grande), especialmente ao servir o feijão e o arroz – o que fazem de maneira simultânea [...]. As panelas, quando estão cheias de comida pronta, chegam a pesar entre 20Kg e 40kg, panelões muitas vezes quentes, muitas vezes sem a proteção adequada para o corpo, sem qualquer instrumento próprio para o deslocamento. Os sacos com frutas, pesando quase 30kg e os fardos de carne entre 30Kg e 40kg. Uma tarefa considerada leve, como erguer cadeiras e colocá-las sobre as mesas e, depois de varrido o chão, colocá-las novamente no lugar, revela-se na realidade uma tarefa pesada, além de repetitiva: em uma dada escola tomada como exemplo, cada uma pesava 6Kg100g. Em um refeitório existiam 20 mesas com quatro cadeiras cada uma; portanto, erguiam o total de 488kg para colocar as 80 cadeiras sobre as mesas e mais 488kg para colocar de novo no chão. No término dessa atividade as merendeiras não entendiam por que estavam tão cansadas, se apenas tinham erguido algumas cadeiras. (BRITO et al, 2011).

Este grande esforço físico sobrecarrega o corpo, sobretudo o coração e a coluna das merendeiras. Há ainda problemas de saúde decorrentes do uso de substâncias químicas utilizadas na faxina do ambiente e também na higienização dos alimentos (BRITO et al, 2011). Além dos problemas de saúde físicos, tão bem estudados nas pesquisas mencionadas, há ainda os problemas psicossomáticos decorrentes da pressão do tempo disponível para a realização das tarefas, do estresse, do barulho, da falta de lazer e descanso. (BRITO et al, 2011).

Em resumo, muitas são as situações de trabalho que podem ser nocivas à saúde.

Com relação ao trabalho das merendeiras e serventes, destacam-se alguns fatores, como: o número insuficiente de trabalhadoras(es), a pressão do tempo para execução das atividades, a intensidade dos movimentos repetitivos, o levantamento e o transporte de cargas, a precariedade e inadequação dos equipamentos e do ambiente, além da falta de reconhecimento do valor do trabalho delas (deles). Os salários insuficientes também representam um risco à saúde. Ante a tripla jornada de trabalho que se veem obrigadas a cumprir (trabalho na escola seguido de alguma outra atividade remunerada para aumentar a renda, além do trabalho doméstico), não lhes sobra tempo para repor as energias consumidas, o que agrava o quadro já tão desfavorável". (BRITO E NEVES, 2011, p.54).

Ainda aqui, na questão da saúde das trabalhadoras e no tipo de adoecimento sofrido por essas mulheres no ambiente de trabalho, é preciso relacionar as análises às desigualdades de gênero e divisão sexual do trabalho.

Em primeiro lugar, temos que pensar se as necessidades das trabalhadoras são de fato consideradas nas políticas públicas e políticas sindicais relativas a saúde e trabalho e saber quais são os meios de que as trabalhadoras dispõem para lutar por sua saúde. Por exemplo, de modo geral que força tem a voz das trabalhadoras nos espaços de luta pela saúde? Elas dispõem do tempo necessário para participarem de

discussões e de outras atividades relacionadas com a luta pela saúde ou suas atribuições cotidianas domésticas lhes sugam o que sobra de energia e tempo?

Em segundo lugar, exercendo trabalhos diferentes, as formas de adoecer também são muitas vezes diferentes. No entanto, por ser visto o trabalho das mulheres como natural e como uma extensão da vida doméstica, produz-se uma invisibilidade das nocividades, dos sofrimentos e adoecimentos resultantes.

Em terceiro lugar, é importante levar em conta que a precarização das condições de trabalho na escola não é uma questão descolada das relações de gênero, pois é um reflexo do valor que é atribuído a esse trabalho. Considerado por muitos um trabalho simples e fácil, muitas vezes comparado à maternidade, às atividades domésticas, a brincadeiras com crianças, os salários de quem se dedica à educação são, como o trabalho, salários “simples”. O mesmo acontece com as condições para sua realização, as quais acabam não correspondendo à complexidade do seu fazer. (BRITO; NEVES, 2011, p.32).

Brito e Neves (2011) destacam que os problemas de saúde dessas trabalhadoras têm relação com exigências de dois âmbitos: o do trabalho doméstico e o do trabalho assalariado.

Neste último, às exigências específicas de cada processo de trabalho se somam as demandas de qualidades tidas como femininas, tais como a abnegação, a paciência, a responsabilidade, a incansabilidade. A combinação dos efeitos mais desgastantes do trabalho doméstico e do trabalho assalariado gera um esforço contínuo por parte das mulheres e impossibilita uma reposição adequada de sua capacidade de trabalho. Gera também uma constante ansiedade diante do risco de não as cumprir satisfatoriamente. (BRITO; NEVES, 2011, p. 33).

Para nós, a seguinte fala de Mariquinha ilustra a ansiedade que as autoras comentam. Interpretamos sua chateação em ser chamada atenção como se o que estivesse em jogo não fosse apenas o trabalho realizado, mas também a sua condição de mulher.

Também ensinei [as medidas das soluções], tem a bacia que tem que ser cheia de água, 20 litros para duas tampinhas. A Jussara me viu ensinando, mas a pessoa não faz, a água tem que tampar toda a verdura. Depois a Jussara chamou a gente para uma reunião e desceu o "pau em nós". Para a Marina e pra Rosa ninguém sabe trabalhar, por causa de um que não faz o serviço direito. Eu já tinha falado, tem dois anos que as meninas estão lá, para mim chega. Se a Marina vier para mim e falar o negócio de mandar embora eu vou dizer para ela que eu estou cansada. Eu não quero ficar desempregada, nem gostaria de sair de lá porque é um lugar perto e eu gosto de trabalhar lá, mas ficar com aquele povo desinteressado que não quer trabalhar, aprender, não quer saber, eu não quero. Por causa de uns, todos aguentam. Parece que a gente é até porca que não cuida da casa, a Marina já falou isso na nossa cara. Ela [marina] pegou um negócio de alumínio de colocar colher e falou “pega Thaís, e areia. Isso aqui não está areado não. Vocês têm capacidade para fazer isso. Como é que vocês fazem na casa de vocês?” Desse jeito. Ô que ódio que me dá quando eu lembro, viu? Isso me deu vontade de chorar. A Thaís pegou a bucha e o detergente o trem ficou brilhando. É porque não quer. Quando limpou o trem lá, a Marina voltou e levantou “aí ó. Você é capaz. Sabe fazer. Por que vocês não fazem?”. Nossa! Isso vai machucando a gente porque na cozinha tem cinco mulheres. Eu limpo uma parte, outra vai lá e suja e não limpa, como fica isso? A minha parte você pode olhar fica limpa todos os dias. [...] (Entrevista Mariquinha, 2017).

Além do esforço físico, a pressão do tempo, muito relacionada ao número insuficiente de trabalhadoras, também é um fator que afeta a saúde das merendeiras, visto a carga de estresse que ela gera.

Quando as merendeiras e as(os) serventes submetem seus atos de trabalho ao cálculo do tempo, neste contexto de precarização, o ritmo torna-se acelerado, fazendo com que elas(es) desempenhem várias tarefas simultaneamente. Esse tempo antecipado, medido milimetricamente, é incorporado nos atos de trabalho. Sim, esse tipo de tempo penetra os gestos e movimentos, de modo que o corpo escapa. O movimento do corpo pode até chegar a tornar-se uma realidade oposta a si, ao qual o(a) trabalhador(a) deve submeter-se. Trata-se de uma violência considerável, mas difícil de ser medida, a qual é fonte de insatisfação, desgaste e doenças. Por exemplo, na hora de servir o desjejum para os alunos, sempre com pressa, elas colocam um copo em cada dedo das mãos, de maneira que em cada mão ficam cinco copos, que vão se organizando sobre o balcão com o objetivo de ganhar alguns segundos, tendo em vista a distribuição dos biscoitos para as crianças, que estão esperando na fila. A necessidade de cumprir corretamente suas atividades gera ansiedade, como a que fora experimentada pelas(os) serventes, que precisam varrer as salas de aula e lavar os banheiros entre o término de um turno de aula e o início de outro. (BRITO et al, 2011, p.58).

Nas entrevistas, perguntei se elas tinham algum problema de saúde que fosse decorrente do trabalho que elas fazem na cozinha e todas elas disseram que não. Porém, os cruzamentos entre os dados podem apontar outras conclusões, até mesmo porque há patologias que podem não ser originadas no trabalho, mas podem progredir por causa dele. Brito et al (2011) também observa, em sua pesquisa, que os problemas de saúde ou acidentes de trabalho são ignorados, muitas vezes, pelas trabalhadoras, até mesmo por falta de informação.

Thaís, primeiramente, respondeu que não tinha nenhum problema de saúde decorrente da cozinha. Em seguida, porém, comenta que sente muita dor nas costas. Pergunto se ela sabia o motivo de sua dor e ela respondeu que pelo SUS a espera é muito longa, então está esperando conseguir juntar o dinheiro, já que o exame é muito caro. Thaís comenta ainda outro motivo para sentir dores

[...] Mas acho... às eu sou muito estressada mesmo, qualquer coisa, é muita coisa na minha cabeça, eu fico pensando, eu acho que às vezes é estresse demais que faz a gente sentir tanta dor no corpo. Eu acredito. Mas eu acho que não tem nada a ver não. Devido a minha função não. (Entrevista Thaís, 2017).

Disse-lhe que me lembrava de vários dias vê-la reclamando de dor nas costas, mas sem parar o trabalho.

Às vezes também, como eu sou muito alta, a pia é baixa, aí me dá dor nas costas, já chegou ao ponto dali menina, de ir embora ruim. Às vezes meu marido chega

primeiro do que eu e eu falo “vem buscar a [nome da sua filha] no ponto que eu estou ruim de dor na coluna”. Sem mentira nenhuma, quando eu chego lá, Bárbara, que eu faço isso ó, nossa, minhas costas estão doces. Ih... já chegou ao ponto que eu vou direto para a cama, nem querer tomar banho de tanta dor nas costas, mas aí toma um remedinho e volta de novo no mesmo dia. No outro dia faz a mesma coisa. (Entrevista Thaís, 2017),

Desde o início das observações, ouvia Mariquinha falando de alguns problemas de saúde que teve. Ela, porém, disse que não tinha a ver com o trabalho, pois eram problemas relacionados à glândula tireoide e anemia. Ela relata, em um momento da entrevista, também já ter tido depressão, que acredita ter sido por causa da separação dos seus pais. Ainda que não sejam originados pelo trabalho, essas condições de saúde podem ser agravadas pela sobrecarga durante o expediente.

Já Catarina comentou, em vários momentos da entrevista, sobre a sua saúde que estava debilitada. Entretanto, ela também não relaciona diretamente o trabalho que executa com as dores que sente.

Não acho que seja por causa do trabalho, acho que a dor vem pelos problemas de saúde que tenho. Acho que trabalho não faz mal para ninguém. (Entrevista Catarina, 2017).

Catarina também passou por problemas de saúde bem sérios durante as observações. Em um dos dias, inclusive, foi bastante impactante para mim. Ela foi trabalhar depois de passar a madrugada inteira no hospital com dores e hemorragias. A médica não julgou necessário dar-lhe um atestado médico, mas estava visivelmente abatida e esta situação me abalou muito. Além dessas dores que ela tem sentido agravar, Catarina enfrenta uma depressão crônica. Ela já fez acompanhamento com psiquiatra e psicólogo, que lhe disseram que os sofrimentos de sua infância não deixaram de lhe afetar.

Eu tenho que tomar remédio sem parar. Eu tomo muitos remédios porque eu também sou hipertensa, diabética e tenho depressão crônica. Estou com este problema da hemorragia que ninguém acha o que é, eles não descobriram até hoje e já tem anos que eu sofro com a hemorragia. Mas eu sigo trabalhando. (Entrevista Catarina, 2017).

Ela atribui alguns de seus problemas de saúde ao seu estado mental e também à falta de lazer em sua vida.

[...] sei que ninguém é perfeito, mas sempre tento fazer o melhor. Acho que este meu jeito tem até a ver com muitos problemas de saúde que eu enfrento, eu quero resolver as coisas do meu jeito só que tem coisa que não consigo e isso me deixa um pouco perturbada [...]. (Entrevista Catarina, 2017).

[...] Coragem eu tenho, mas às vezes é a força que não dá, a saúde, sabe? Queria ter minha saúde perfeita para poder trabalhar, eu gosto. Não tenho preguiça, Bárbara. [...] Fazia as marmitas, atendia o jantar e voltava para fazer bolo. Tinha dias que eu terminava quase uma hora da manhã, mas depois que eu tive a hemorragia, esse coágulo e parei no hospital eu não aguentei mais. As forças enfraqueceram, pejei para voltar a fazer os bolos e não estou conseguindo nada, não estou tendo força. Quando eu acabo de atender o jantar eu já estou quebradinha. Aí eu tenho que deitar. Você pensa que eu paro para assistir um programa de televisão? Ô minha afilha, tenho tempo não. Eu gosto de novela, mas só assisto uns “pedacinhos” lá da cozinha, tem hora que eu vejo alguma coisa interessante e chego na porta, olhando, escutando. Mas desse jeito... [...] quando eu sento acabo pegando meu neto para brincar. Dou comida e gosto de brincar com ele. Minha vida é assim. Não sei se os meus problemas de saúde estão relacionados com isso, eu não tenho lazer, eu não paro para nada. Só vou à igreja aos domingos. Agora só no domingo que eu vou. Mas também, minha filha, eu gosto é de dormir. No meu horário de almoço eu deito ali e as meninas falam que não entendem como eu consigo dormir, mas eu sei que isso é cansaço. Vou deitando e dormindo. Pode cair o mundo que eu só acordo quando o despertador toca [...]. (Entrevista Catarina, 2017).

Catarina diz que fica com medo dos seus problemas de saúde atrapalhar o trabalho das outras merendeiras.

[...] Como eu estou com muito problema de saúde eu fico com medo de estar prejudicando o meu serviço. Eu gosto das coisas certinhas. Às vezes eles marcam um exame para mim e eu nem vou para não prejudicar o serviço. [...] porque minha saúde está deixando muito a desejar fico com medo de prejudicar os companheiros do serviço, me preocupo porque eu não gosto de pesar ninguém, eu gosto de somar, não diminuir. Eu quero fazer, quero ajudar. Não gosto de estar por estar não [...]. (Entrevista Catarina, 2017).

Isto é algo realmente sério, pois elas se sentem cobradas umas pelas outras por terem adoecido. De fato, a falta de apenas uma gera uma enorme sobrecarga. De todo modo, o adoecimento delas não deveria ser um problema se o número de trabalhadoras não fosse tão insuficiente e as obrigasse a trabalhar no limite.

Chuchu diz que não tem problemas de saúde decorrentes do seu trabalho. De fato, não tenho conhecimento de algum problema de saúde que ela enfrente. Porém, em alguns dias da observação, notei que ela sentia dores e estava mais calada. Ao perguntar-lhe o que sentia, ela respondeu que estava com cólicas menstruais. Isso foi algo muito comum, pois houve dias em que Mariquinha e Catarina também reclamaram de dores e incômodos derivados do ciclo menstrual. Aliás, é importante observar que as dores e mal-estar provocados por algo natural e próprio da condição de ser mulher, como a menstruação, não são devidamente valorizadas como algo que precise de atenção e cuidados. Quando nessa condição, as merendeiras esforçavam o próprio corpo além dos limites e não paravam de trabalhar, não obstante as caretas de dor que expressavam.

Outra situação própria da condição feminina, a gravidez, também foi citada por Thaís como um momento difícil. Ela conta que “não foi nada fácil trabalhar grávida”. Além de não se sentir disposta, ela não podia fazer determinadas tarefas e se sentia cobrada pelas suas companheiras de trabalho.

Aqui tive minha filha. Engravidei. Não foi nada fácil trabalhar grávida, que eu nunca tinha trabalhado grávida, gente. Meu Deus do céu! Foi fácil não! E as meninas me ajudaram, entre aspas. É

Aquela coisa, quando você engravida no serviço acho que eles pensam assim “a mulher não vai dar conta de nada”. O serviço da gente querendo ou não diminui porque chega um tempo que você... sua barriga começa a crescer e você não aguenta mais. Mas eu dava meu melhor, eu sempre dava o meu melhor, para ninguém falar “ah, a Thaís engravidou não está aguentando nada”. Mas quando eu engravidei todo mundo começou a virar a cara, sabe? É funcionário igual a gente, não é diretor, professor, nada disso não, é gente da mesma área que... sabe? Eu sentia, e para mim minha gravidez foi muito difícil, minha filha foi gerada, assim, ela não subia, não... só ficava num cantinho bem pertinho da bexiga, aí eu não podia pegar peso... quando a diretora falou que era para as meninas vir lavar o refeitório porque eu não estava podendo abaixar, aí que o trem ficou feio mesmo. Mas eu não podia, não podia fazer esforço nenhum, porque se eu fizesse esforço poderia acontecer dela sair fora. Mas aí, graças a Deus, quando minha filha nasceu eu não queria voltar de jeito nenhum, queria ter um tempo para ficar com ela. Mas como, pagando aluguel? Meu marido tinha acabado de arrumar um serviço também, que tem passar na experiência, do jeito que a crise já estava, mas graças a Deus deu tudo certo. Hoje estou aí trabalhando... (Entrevista Thaís, 2017).

Todas as merendeiras começaram o trabalho na cozinha da UMEI já sabendo cozinhar. Nenhuma, porém, fez, em algum momento da vida, curso que tivesse o intuito de ensinar como preparar cada alimento, como temperá-los, como calcular as quantidades etc. O aprendizado de todas elas deu-se ao longo de toda a vida, inclusive na infância, através do próprio trabalho e observação.

Thaís contou que a avó não permitia que ela cozinhasse ou fizesse outros serviços domésticos, então ela só começou a cozinhar mais velha, quando passou a morar com a mãe. Segundo ela, apesar da grosseria, sua mãe foi responsável por lhe ensinar esse tipo de serviço. Já com seu filho nascido e morando sozinha na casa cedida pela avó, Thaís começou a trabalhar em um restaurante, pois precisava se sustentar. Ela foi contratada como auxiliar de cozinha. Não cozinava, mas ficava dentro da cozinha ajudando a picar os alimentos e lavando panelas. Quando veio para Belo Horizonte, já com a experiência do primeiro trabalho, ela foi contratada como saladeira em um restaurante. Ela, porém, surpreendeu-se:

Nossa, pensa numa menina que era lerdá! Eu falei assim “nossa eu vou tirar de cara, porque eu já trabalhei em restaurante”... Menina... quando eu vi tanto prato, tanto prato, nossa, você não tem noção o tanto de prato que vi, porque o restaurante lá é na avenida principal, lá... no... sabe? Dá muito movimento. [...] achei que eu não ia dar conta não. [...], mas aí eu fui indo, fui indo, comecei a fazer salada, comecei... como é que fala, acho que é saladeira, sei lá. Aí depois eu passei a ser atendente de mesa, aí nisso eu já estava bem craque na cozinha, mesmo. (Entrevista Thaís, 2017).

Apesar de ter se tornado atendente, Thaís continuava precisando ajudar na cozinha, algumas vezes até fazendo o serviço da própria cozinheira. Esse foi um motivo que a fez pedir demissão, pois se sentia muito cansada. Ela ficou por um tempo usando o seguro desemprego e fazendo alguns bicos, geralmente ligados à cozinha, tais como saladeira e garçoneiro. Após alguns meses, o mesmo restaurante a recontratou, mas dessa vez como cozinheira. Perguntei à Thaís se ela havia aprendido apenas observando o movimento na cozinha ou se alguém no restaurante tinha se dedicado a ensinar-lhe.

Ensinou, nossa, demais. A gerente lá cozinhava demais, ela me ensinou. Eles me ensinaram, né? Tudo o que eu fiz, que eu sei de cozinha eu aprendi com eles, nossa. Depois que eu estava aqui eles me fizeram uma proposta muito boa para mim voltar, eu não quis não. Devido a minha filha ser muito novinha, e era um pouquinho mais longe, eu não quis. Mas eu tenho certeza absoluta que se um dia eu chegar lá pedindo serviço, tenho certeza que eles me encaixam lá. Que eu sei de mim que eu fiz um bom trabalho, não tenho que reclamar de nada lá. (Entrevista Thaís, 2017)

Assim como Thaís, Chuchu não se lembra de ter cozinhado em sua infância, pois suas irmãs mais velhas eram as responsáveis por esta tarefa. Ela não se recorda ao certo, mas diz ter começado a cozinhar sob orientação da irmã, já aos 15 anos, depois de ter sua primeira filha. Nessa época, ela ainda morava na mesma casa que sua mãe. Quando ela teve a segunda filha, foi morar em outra casa e começou a cozinhar com mais frequência.

Quase indo para minha casa [que ela começou a cozinhar]. Porque as meninas [suas irmãs] começaram a me ajudar, a me ensinar e agora, assim, eu sei cozinhar muito bem. Minha comida é muito gostosa porque eu pego tudo no Google lá. (Risos). (Entrevista Chuchu, 2017).

Chuchu também trabalhou em dois restaurantes antes de ir para a UMEI. Perguntei-lhe se ela considerava que tinha aprendido algo nesse período. Primeiro, ela disse que não havia aprendido, pois era apenas atendente de mesa, mas depois respondeu:

Lá eu aprendi muita coisa. Lá as meninas, assim, elas são... as meninas do restaurante mesmo de comida mineira, elas... passavam para a gente, a gente perguntava “que isso? Como é que faz isso? Elas: faz assim, assim, assim”. Hoje eu faço lá em casa um negócio que todo mundo adora que eu aprendi lá no [Nome do restaurante]. Muito gostoso, que é o bife com presunto e muçarela, enrola, empana, frita. Muito gostoso. Eu aprendi lá. Muitas coisas a gente vai aprendendo né, a gente vai aperfeiçoando. No sushi... eu não sei fazer. Nada de sushi. Os meninos até me ensinaram, eu sei comer, hoje eu gosto demais, eu morria de nojo de peixe cru. Hoje eu amo, é muito gostoso. Não são tudo que eu gosto, não é tudo não. Mas tem umas coisas lá que é muito gostoso. Muito gostoso mesmo. Aquele arroz papado que eles colocam em cima do peixe é muito gostoso. É só comendo para ver o tanto que é bom. Fedia peixe todo dia. Eu chegava em casa fedendo peixe. Lá eu trabalhava 12 por 36. Chegava em casa meia noite, mas no outro dia também não trabalhava. Lá era muito bom. Cada lugarzinho que eu vou eu aprendo uma coisa. Aqui então, 2

anos, eu sei muita coisa. Nossa, as meninas me ensinaram coisa demais. Não tenho ainda o curso, que é obrigatório fazer o curso. Nossa, mas aprendi coisa demais. Tem gente lá dentro da cozinha que não tem o curso e sabe melhor do que quem tem. Isso já foi provado mesmo né, mas assim, é muito bom. A gente aprende... em cada lugar que a gente vai a gente aprende uma coisa. (Entrevista Chuchu, 2017).

Já Mariquinha cozinhava desde sua infância na roça. Sua mãe era a principal responsável pelas refeições, mas as filhas estavam sempre ajudando a cozinhar. Segundo Mariquinha, sua mãe fazia uma espécie de revezamento para poder ensinar os trabalhos domésticos para todas as filhas.

Cada semana [a mãe] deixava uma na cozinha. "Hoje você vai ficar para aprender, não pode aprender só serviço da roça. Moça tem que aprender a lavar roupa, cozinhar, arrumar a casa". Aí nós ficávamos. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Mariquinha fala, porém, que foi quando se mudou para BH que aprendeu mais coisas. Ela conta que, na entrevista que fez para trabalhar na primeira casa de família, sua patroa a perguntou se ela sabia cozinhar e ela disse que sim, mas sabia fazer apenas o que ela era acostumada a comer na roça.

As coisas de comida também. Lasanha, essas coisas assim eu aprendi com ela [com a primeira patroa]. Quando eu fui fazer entrevista ela me perguntou o que eu sabia cozinhar e eu falei arroz, feijão e verdura. [...] Era o que eu comia! E uma carne também, um frango, uma carne de boi e de porco, né? A gente sabia fazer do jeito da gente. Nós não sabíamos fazer essas comidas que faziam. Eu não sabia fazer essas comidas. [...]. Ela que me dava receita, me ajudava. Até ela viu quando eu peguei a prática mesmo aí ela ia tranquila trabalhar e eu ficava com o menino e a menina. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Além de ensinar algumas receitas, Mariquinha disse que a patroa a ensinou muitas outras coisas que ela desconhecia, como usar fogão a gás (ela só conhecia fogão a lenha) e usar produtos de limpeza para limpar o fogão e o banheiro, por exemplo.

Catarina, apesar de fazer outros trabalhos domésticos desde cedo, começou a cozinhar quando tinha por volta de 14 anos de idade e conta que quem lhe ensinou foi seu pai.

Mainha ia para roça, para a fazenda e às vezes ela passava a semana toda lá. Quando ela não estava em casa era meu pai que cozinhava e ele foi me ensinando. (Entrevista Catarina, 2017).

Apesar das refeições serem responsabilidade de sua “mainha”, Catarina ajudava “batendo pilão” e arrumando a cozinha.

Meus irmãos eram casados, mas viviam na casa da nossa mãe. Eles sempre iam comer e levavam comida para casa. Tudo que ela fazia - pamonha, biscoito, mingau, tempero - eles levavam. Eu que tirava tudo aqui no braço, minha filha. Eu louvo a Deus, Barbara. Eu sou forte demais. O que já passei. Hoje não era nem para eu estar aguentando meus braços de tanto que eu batia pilão, eu era muito nova, era uma

criança, 14 anos, e ficava socando pilão. Quando vejo pilão não sinto nenhuma saudade. Acho que se eu socar pilão hoje, no outro dia vou amanhecer acamada. (Entrevista Catarina, 2017).

Além disso, Catarina aprendia observando.

Eu sou muito curiosa, vejo os outros fazendo e fico observando. Mainha mesmo cozinhava muito, nossa família era de políticos, tive dois irmãos que foram vereadores, meu pai gostava muito de política. Naquela época a gente fazia comida para servir os eleitores que vinham da zona rural, era muita comida e eu sempre ficava ajudando, ainda era criança, mas estava sempre observando, pegando o fio da meada. (Entrevista Catarina, 2017).

Ela cozinhou em todos os trabalhos remunerados que fez em sua vida. Em sua cidade natal, abriu uma lanchonete, trabalhou com venda de lanches na rua e também foi merendeira em um asilo para idosos. Ao vir para BH, ela trabalhou em casa de família, onde também fazia as refeições para a criança que ficava sob seus cuidados. Ela conta que aprendeu sozinha a fazer comida para muita gente.

Além das experiências profissionais, tanto Catarina quanto Mariquinha disseram que sempre cozinham voluntariamente nos eventos das igrejas que participam.

Na igreja a gente fazia retiros e tinha muita comida, cortava verdura para ajudar as mulheres a fazerem a comida, catar feijão e tal. Viver no meio daqueles panelões assim, né? Sei lá... vai sentido atração pela coisa. Era muito bom. Aí eu de repente, já precisou e eu soube encarar, né? Eles me chamavam “Faz isso!”, aí eu fazia, “nossa, mas ficou bom demais”. Acho que também os elogios te põem para cima e incentiva mais. Eles me chamavam para fazer galinhada, biscoito, torta e nisto fui crescendo, pegando a prática. (Entrevista Catarina, 2017).

Faço [trabalho voluntário na Igreja], domingo passado eu fiz a feijoada. Sai daqui às 7 horas da manhã, assisti a missa e voltei já era 15h30. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Como discutido, o aprendizado das tarefas de limpeza e cozinha acontecem ao longo do processo de socialização dessas mulheres e carrega marcas das relações sociais de classe e de gênero. Longe de terem aprendido naturalmente, na verdade, essas mulheres passaram longos anos, desde a infância e adolescência, aprendendo o ofício que hoje executam remuneradamente e sem treinamento específico. Elas transformam suas experiências acumuladas em saber profissional.

Embora já soubessem cozinhar, o trabalho na cozinha de uma instituição escolar possui especificidades e exige alguns cuidados e saberes diferentes do trabalho em outros tipos de cozinha. Consideradas manipuladoras de alimentos, na perspectiva do PNAE, as merendeiras deveriam passar por formações e treinamentos de forma que estivessem cientes

sobre a manipulação adequada dos alimentos, importância da higiene pessoal, sobre doenças que podem ser transmitidas pelos alimentos e formas de preveni-las (LEITE *et al*, 2011).

Há um curso para manipuladores de alimentos que é oferecido pela SMASAN, mas apenas Mariquinha e Catarina já fizeram. Quando Mariquinha fez o curso, ela já estava trabalhando na cozinha há mais de um ano. Já Catarina havia feito há poucos meses.

De acordo com as merendeiras e também com Marina e Rosa, trata-se de um treinamento muito voltado para a apresentação do trabalho da cozinha de acordo com as normas da Vigilância Sanitária. O esclarecimento do que são bactérias e onde elas se encontram, maneira correta de higienizar e guardar os alimentos, a necessidade do uso do jaleco e avental, e do não uso de bijuterias, planejamento da per capita de cada alimento, importância da alimentação saudável para as crianças etc.

Leite *et al* (2011) relata que, em uma experiência de formação desenvolvida nas escolas estaduais de Salvador (BA), atendidas pelo PNAE, os conteúdos abordados foram bem parecidos com os da SMASAN: princípios de nutrição e alimentação saudável, cardápios da alimentação escolar, com ênfase no per capita e porcionamentos dos alimentos, e princípios de boas práticas nas diversas etapas da produção de alimentos. Nesse curso citado, também foi trabalhado o PNAE e seus objetivos, e a importância da merendeira no sistema da alimentação escolar.

Com exceção desses dois últimos temas, o conteúdo da formação apresentada pela pesquisa aproxima-se da oferecida às merendeiras de Belo Horizonte. Em outras pesquisas também pudemos observar uma aproximação dos temas tratados nos cursos de formação para manipuladores de alimentos. Miron *et al* (2009) apresenta que os temas mais abordados nas capacitações foram: higiene, aproveitamento integral de alimentos e boas práticas de fabricação.

“A preocupação com a capacitação dos manipuladores de alimentos, na área de produção de refeições, tem sido uma constante entre os nutricionistas e demais profissionais da área”. (MIRON *et al*, 2009, p. 93). E não poderia deixar de ser visto que “várias enfermidades podem ser evitadas quando se procede à manipulação de alimentos dentro das normas técnicas de higiene, assim como se aproveitam melhor os princípios nutritivos presentes nos alimentos quando se obedecem às regras da técnica dietética”. (MIRON *et al*, 2009, p. 93).

Tanto Mariquinha quanto Catarina relatam que gostaram muito de ter feito o curso e que lá aprenderam coisas que antes não sabiam.

Muita coisa, muita coisa boa [que ela aprendeu]. Só que a gente não dá é conta de ... porque... é bactéria em tudo quanto há. [Eu começo a rir] tudo quanto há tem bactéria! O fio de cabelo tem bactéria, tem que lavar as mãos toda hora que pegar na maçaneta da porta. (Entrevista mariquinha, 2017).

Foi muita novidade. A forma e a importância da sanitização dos alimentos, o perigo das bactérias e da contaminação me chamou muita atenção porque eu não sabia. Eu estudei ciências, mas não tinha aquela noção de que a contaminação dos alimentos era tão perigosa para a saúde. Achei o curso muito bom, excelente. Para quem quer fazer mesmo, né? Porque às vezes a pessoa faz um curso, mas se ela não tem gosto pelo que faz entra por um ouvido e sai pelo outro, vejo gente que fez o curso e não coloca nada em prática. Vejo gente fazendo coisas absurdas que me deixam contrariada. Eu tenho prazer em colocar o que aprendo em prática. Se eu sei que esta caneta não pode ficar aqui porque ela pode trazer prejuízo eu não coloco ela aí, gosto de fazer as coisas certinhas. Mas, como eu te falei, tem coisas que para fazer a gente depende da equipe e não dá para você fazer porque a equipe não segue.... Aí você é obrigada a omitir. Acho que é essa palavra mesmo que fala. Infelizmente tem muita coisa que não dá para você cumprir porque você depende de outra pessoa que está trabalhando com você. Mas que eu gosto de fazer as coisas certinhas, eu gosto. (Entrevista Catarina, 2017).

Esta última reclamação de Catarina também foi feita por Mariquinha. Ela comentou que quando fazem o curso, voltam querendo colocar em prática o que foi aprendido, mas nem sempre são ouvidas pelas colegas de trabalho. Perguntei para Mariquinha porque ela achava que isso acontecia, se era porque as outras consideravam exageradas as recomendações ou se porque não queriam mesmo cumprir as regras.

É porque não quer, Bárbara. Por que não querem mesmo. Um bocado de exagero porque eu acho que nem tudo tem bactéria, né? Ah, sei lá. Acho que um bocado tem que ter capricho, né? Antes de lavar uma verdura de folha tem que colocar ela um pouco na água sanitária. Morango não precisa, morango tem que lavar antes de começar a descascar, eu não vejo isso lá. Melancia tem que lavar, banana tem que lavar, tudo tem que lavar antes de colocar para ... eu não vejo. Se a gente fala eles ficam zoando com a nossa cara. A Catarina mesmo chegou toda empolgada, coitadinha, fazendo o curso lá, empolgada “ô Mariquinha, eu vou falar com as meninas”, fala aqui, fala ali. A [nome da merendeira que não está participando da pesquisa] mesmo fica falando “eu também fiz o curso, Mariquinha, eu sei. Cursinho, tudo que veio do cursinho...” Gente! O pessoal ensinou, não ensinou? Teve um dia que a mulher foi lá e eu falei morrer de vergonha. A Jussara foi lá e disse que fez um laudo de todo tamanho para a Marina. [...]. Uma nutricionista, chefe da Rosa. Acabou com a gente, minha filha. Tinha até que saber, Bárbara, como se trabalha naquela cozinha, aquela cozinha faz um L. Aquela pia grande lá no fundo é só de lavar panela, aquela que eu fico que é do lado de cá do meu fogão é de lavar só prato e copo, a do lado de lá que elas ficam é de cortar verdura, fruta e carne. Na minha, ninguém pode mexer é só do berçário. No dia que a mulher chegou lá, minha filha, disse que nós não tínhamos posição, não tínhamos lugar para trabalhar na cozinha. E foi falando, e falou... Aí eu falei, falei mesmo, fui eu quem falou, “olha aqui se a Rosa fosse um pouquinho igual a você, que ficasse aqui na cozinha explicando como é que se trabalha, como é o nosso serviço deve ser feito isso aqui não seria deste jeito”. Falei mesmo. Ela anotou lá no laudo dela, minha filha, deu até advertência na Rosa, viu? (Entrevista Mariquinha, 2017).

Entretanto, o que as pesquisas têm demonstrado é que as atividades de formação continuada para merendeiras permanecem insuficientes até mesmo para o ensino dessas

competências, próprias das funções que as merendeiras precisam desempenhar (LEITE et al, 2011). Carvalho et al (2008) e Martins (2011) explicitam a fragilidade do processo de formação das merendeiras ao ressaltarem que, muitas vezes, o treinamento de uma nova profissional fica a cargo exclusivamente das próprias merendeiras. Fato que foi observado na UMEI Periquitos.

Quando perguntamos para Thaís e Chuchu como elas faziam para realizar corretamente as tarefas, já que não fizeram ainda o curso, elas relataram que as merendeiras que participaram da formação ou que trabalham na UMEI há mais tempo e a técnica Rosa vão ensinando. Chuchu comenta que não há uma única pessoa encarregada para ensinar, todas elas ensinam um pouco. Assim, o funcionário novato, além de ir observando, vai recebendo orientações sobre o que deve ser feito das merendeiras mais antigas. Chuchu comenta, porém que não há muita paciência com os erros de quem está começando:

Não tem uma pessoa responsável para te ensinar não. Ali a ordem é você chegou agora você tem que pegar o que as mais velhas estão te ensinando e é o certo, né? Que adianta eu virar e falar assim “não, eu quero lavar o copo dessa forma”, mas não pode ser lavado dessa forma. Não adianta eu falar que quero lavar com sabão em barra sendo que não pode ser lavado com sabão em barra, tem que ser com detergente. Então eu não vou quebrar uma ordem, uma norma da cozinha porque eu acabei de entrar. Todas ensinam assim com maior carinho “olha é assim que faz... não é assim”, mas vai indo elas vão perdendo a paciência se você vai fazendo a mesma coisa... [...] A gente não tem muita paciência para ensinar muito não. Eu então eu falo que eu não nasci para isso, que eu não tenho. Se a pessoa não pegar em uma semana, minha filha, eu para mim não pega mais. (Entrevista Chuchu, 2017).

Mariquinha também relata que não foi ensinada por ninguém na UMEI sobre aspectos relacionados à preparação da comida. O que ela sabia era fruto do que tinha aprendido nas casas de família onde trabalhou. O que aprendeu com suas colegas de trabalho foi alguns aspectos relacionados à limpeza.

O que eu aprendi na cozinha que foi a [nome das merendeiras que já não trabalham mais lá] que me ensinaram é que não podia lavar nada com Bombril, só podia usar sabão e detergente, e tem uma bucha verde lá, só isso. A comida eu fiz do jeito que eu fazia na minha casa e em outros lugares, só que eu sabia que eu tinha que colocar menos sal, menos gordura e menos óleo. Isso aí eu sabia. Mas ela [Rosa] mesma não me ensinou e era obrigação dela. Eu lembro que o primeiro dia que eu fiz almoço ela estava lá, ela não me ensinou nada. Sabe quando a gente fica até com vergonha, morrendo de medo de estar errando. Eu fiz o almoço, nesse dia eu não servi não, fiquei lavando vasilha. E depois ela sentou com a marina para almoçar. Eu acabei de almoçar no banco de cá e levantei. Quando eu estava saindo ela disse “Mariquinha a partir de hoje quem faz o almoço é você. A [nome da merendeira] não vai fazer o almoço mais”. Eu falei “Está bom!” E saí. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Thaís também comentou que, além da ajuda das outras merendeiras, em relação a alguns aspectos sanitários, ela já tinha alguma noção do que deveria fazer, pois já tinha trabalhado no restaurante.

É um curso que eles falaram que eu tenho que fazer. Mas é assim, devido a ... o que eu escuto falando, eu sei muita coisa, devido está no restaurante, lá a gente aprendia. Tem uma menina lá que quando eu comecei, ela ficou um dia só falando comigo o que tinha que ser feito, como que era, como limpava, esses negócios assim, tipo verdura, essas coisas. Porque às vezes chega o fiscal lá e você tem que saber responder, que nem é a mesma coisa aqui, você usa 20 ml de água sanitária a cada 20 litros de água. Eu não sabia a quantidade, assim, mas eu já aprendi muita coisa com as meninas. As meninas já fizeram curso e já me falou como que é. (Entrevista Thaís, 2017).

Essa questão de uma ensinar para a outra, além de poder ser problemática, como apontam as pesquisas citadas, ainda é motivo de reclamação por parte de quem fica encarregado da tarefa de ensinar. Durante a entrevista, Mariquinha disse que já teve uma discussão com Rosa por causa disso.

Porque ela queria que eu ensinasse as meninas que estavam chegando. Eu falei que aquele não era meu papel, que eu não ganhava para isso. Quando eu assustei, já tinha falado. Aí ela falou para a gente ir para a sala da Marina e fomos todas. Então ela falou com a Marina. A Marina ficou falando que tem que trabalhar assim e assado. A Thaís falou que é ela que fica no depósito então que quando tivesse que falar alguma coisa era para falar com ela que não falasse comigo porque eu não era a dona da cozinha. Aí a Rosa queria que eu ensinasse e eu disse que a obrigação da Marina e da Rosa, não minha. Eu sou funcionária também então não sou eu que tenho que explicar o serviço, não ganho para isso. Falei desse jeito, aí deu aquele converseiro. Uma falava em cima da outra e a Marina pedindo calma. [...] (Entrevista Mariquinha, 2017).

Igual agora, Bárbara, eu estou invocada com aquelas meninas. Você não sabe não, mas já passou mais de 15 mulheres naquela cozinha e eu ali ensinando, ajudando, querendo que elas façam o serviço do jeito certo. Mas não tem jeito [...]. (Entrevista Mariquinha, 2017).

Embora possamos considerar os cursos insuficientes, as merendeiras consideram que aprenderam várias coisas depois que foram trabalhar na UMEI, especialmente em relação a esses aspectos de higienização e sanitização de alimentos e utensílios. Algumas, inclusive, passaram a fazer em casa alguns dos procedimentos aprendidos. Chuchu, por exemplo, comentou que agora em sua casa só pica os alimentos usando a tábua e isso era uma coisa que ela nunca tinha feito. Mariquinha e Catarina passaram a usar água sanitária para lavar as verduras.

Como se nota, a formação é, de modo geral, voltada para as questões técnicas do trabalho de manipulação de alimentos, alimentação saudável e educação em saúde, não existindo, pelo menos que eu tenha localizado, reflexões sobre o papel educativo que as

merendeiras podem desempenhar. Essa característica também foi demonstrada por Carvalho et al (2008), em estudo que buscou compreender a forma como os processos de capacitação são percebidos pelas merendeiras. Apesar de elas exercerem uma tarefa de grande responsabilidade, os treinamentos são infrequentes e, geralmente, relacionados às noções de higiene pessoal e de preparo de alimentos.

No caso do município de Piracicaba, os programas de capacitação aconteciam duas vezes por ano, durante o período das férias escolares, e reunia todas as merendeiras da rede escolar do município. Apesar de ter uma frequência diferente e maior que as capacitações realizadas pela prefeitura de BH, os pesquisadores identificaram que o

[...] conteúdo está estritamente voltado para a transmissão de conhecimentos nutricionais sobre os alimentos, as formas adequadas de seu preparo, as normas higiênico-sanitárias e outros assuntos que a coordenação julga ser de interesse das merendeiras. Perde-se dessa forma um importante momento para ouvir as merendeiras e encontrar coletivamente soluções mais eficazes para os problemas de saúde do efetivo de trabalhadoras. (TAKAHASHI, PIZZI e DINIZ ,2010, p. 370).

Carvalho et al (2008) oferece um exemplo ao relatar que as merendeiras, preocupadas em oferecer o melhor às crianças, optavam por “camuflar” os alimentos menos aceitos por elas. A atitude bem-intencionada levava em consideração a preocupação com as crianças e o objetivo de diminuir o desperdício. Entretanto, essa atitude não seria a mais adequada se a alimentação escolar for encarada como espaço para aquisição de hábitos alimentares saudáveis e diversificados.

Costa, Lima e Ribeiro (2002) consideram insuficiente a abordagem dos cursos de formação voltados apenas para as questões técnicas. Por meio de uma pesquisa documental, as pesquisadoras analisaram os treinamentos das merendeiras do Instituto de Nutrição Annes Dias, no município do Rio de Janeiro, entre 1956 e 1994. Elas concluíram que:

[...] o papel das merendeiras no coletivo escolar deve ser redimensionado de modo a possibilitar a sua integração à equipe educativa nas atividades promotoras de saúde, o que implica rever os conteúdos dos cursos de treinamento a que frequentemente elas são submetidas. (COSTA, LIMA E RIBEIRO, 2002, p. 556).

Significa dizer que, mais do que alterar os conteúdos dos cursos de treinamentos, é preciso oferecer possibilidades para que as merendeiras desenvolvam sua autonomia e possam agir de maneira participativa no ambiente da escola. Para essas autoras, antes de pensarmos as competências que as merendeiras precisam dominar, deveríamos nos preocupar em definir qual trabalhadora queremos formar, já que, apesar de “o trabalho a ser produzido por elas

detenha grandes parcelas de ações mecânicas e rotineiras, ele requer adaptações criativas e reflexão permanente”. (CARVALHO et al, 2008, p. 286).

No próximo capítulo, discutiremos as percepções das merendeiras sobre o cuidado e a educação das crianças. Apresentaremos e analisaremos alguns momentos de interação entre elas, que foram relevantes em nossas observações.

4 – AS RELAÇÕES ENTRE AS MERENDEIRAS E AS CRIANÇAS NA UMEI PERIQUITOS

Além das tarefas que elas precisam desempenhar, tanto para manutenção da cozinha quanto no preparo das refeições, há também outra parte de suas atribuições relativas às ações com as crianças. É delas a tarefa de servir os alimentos e este é um momento que elas interagem diretamente com os pequenos, de diversas formas. Neste capítulo, primeiro apresentaremos as interações e aspectos da relação entre merendeiras e crianças que mais se destacaram, conforme nossas observações. Em seguida, algumas percepções das merendeiras sobre o papel que desempenham na UMEI em relação ao cuidado e à educação das crianças, e também as orientações que embasam as ações delas em relação às crianças.

4.1 Quando a janela se abre: momentos em que ocorrem interações/relações entre as merendeiras e as crianças na UMEI Periquitos

De modo geral, o momento em que as merendeiras se encontram com as crianças praticamente se circunscreve aos momentos de refeição. Raramente as vemos circulando pela instituição e mais dificilmente as observamos interagir com alguma criança fora do espaço do refeitório. É ali, naquele espaço, mediado pela janela que se abre e fecha em momentos certos, que as merendeiras e as crianças conversam, se abraçam, se beijam, se estranham, se olham etc.

A janela permanece todo o tempo fechada, são normas da SMASAN. Só é aberta no café da manhã, na colação, no almoço, no lanche e no jantar. O peitoril dessa janela funciona como bancada, tanto do lado do refeitório quanto do lado da cozinha, e serve, desse modo, para apoiar os utensílios e pratos já servidos. De um lado da janela fica a área onde são servidos os alimentos e do outro lado, a “área de restos”. Elas deixam um balde e bandeja para que as crianças possam depositar os alimentos que não querem, e também os utensílios usados.

Quando todas as crianças são servidas e o refeitório se esvazia, a janela é fechada novamente. Não se vê o que acontece em seu interior, apenas se escutam alguns barulhos e conversas lá de dentro. A janela, aliás, funciona quase como um terceiro personagem. É como esse mediador das relações. Está ali presente entre merendeiras e crianças. Isola-as do mundo lá fora enquanto preparam os alimentos. Abre-se quando há o que compartilhar. Revela e oculta. Afasta e aproxima.

Figura 13 - A janela!



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

A comida precisa estar pronta na hora certa. Qualquer atraso prejudica o andamento das outras atividades da UMEI. Durante o tempo em que as observei, a comida não atrasou, mesmo que em diversos dias elas tenham tido que improvisar para lidar com os imprevistos, como a falta de energia elétrica, a necessidade de trocar o gás que havia acabado, o atraso ou falta de uma ou outra merendeira etc.

Atentas ao relógio que fica na cozinha, alguns minutos antes do horário marcado para as turmas chegarem ao refeitório, as merendeiras colocam os talheres e demais utensílios próximos à janela e começam a servir os pratos ou cumbucas. Deixam vários prontos para adiantar, pois uma vez que a primeira turma chega à cozinha, elas não param de trabalhar até que a última turma deixe o refeitório. Quando dá a hora exata, elas abrem a janela e colocam o que já está servido do lado de fora da bancada, bem como os talheres limpos.

Figura 14 - Merendeiras servem os pratos, deixando-os prontos sobre a bancada.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

A primeira turma chega, em seguida a segunda, depois a terceira e assim por diante. É impressionante a precisão com que as turmas chegam ao refeitório. Tão logo uma turma assenta-se para comer, a outra já desponta na escada cantando alguma música.

Assim que chegam à janela, a professora para em frente à merendeira que está escalada para servir naquele dia e as crianças param em fila diante da professora. A professora pega o prato/cumbuca, coloca um talher e entrega para a criança. Repete-se a mesma ação até que todas as crianças tenham recebido o primeiro prato.

As crianças já estão acostumadas e assentam-se todas perto uma da outra, de modo que cada turma ocupe apenas uma ou duas mesas. Apenas as turmas de um e dois anos costumam receber os alimentos à mesa. Diferente das outras turmas, os mais pequeninos chegam e já vão logo assentando em uma das mesas escolhida pela professora. Depois que todos já estão sentados, as professoras e auxiliares vão até a janela, buscam o prato e entregam para eles.

Figura 15 - Uma das turmas fazendo fila em frente à janela para poder pegar o prato de almoço. Na foto, é possível ver a merendeira do lado de dentro da cozinha e a professora em frente.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Enquanto a professora entrega os pratos prontos para as crianças, as merendeiras continuam servindo novos pratos. Neste primeiro prato que é entregue às crianças, as merendeiras colocam um pouco de tudo. Essa também é uma orientação da SMASAN.

Os momentos de refeição são de muito trabalho e tudo acontece muito rápido. São muitas turmas chegando, muitos pratos a serem feitos, muitos utensílios para lavar, atenção ao fogão, que permanece ligado requeitando parte da comida, limpeza da cozinha e do refeitório, revezamento da escala de almoço entre elas etc. O barulho do refeitório mistura-se ao barulho da cozinha, o tempo parece curto para tantas demandas.

No momento em que recebem o primeiro prato, as crianças quase não interagem com as merendeiras. Rapidamente as professoras entregam os pratos e direcionam as crianças para assentarem. Não podem demorar na fila para não tumultuar a chegada da turma seguinte. Neste momento, as merendeiras estão concentradas na preparação dos inúmeros pratos que logo serão servidos. Dessa forma, é no momento da “repetição” e da entrega do prato usado que as crianças e as merendeiras têm a oportunidade de estabelecerem um contato mais direto.

Figura 16 - Merendeira entrega o prato de comida à criança.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Quando acabam de comer e já se sentem satisfeitas, as crianças se direcionam até o lado da janela onde fica a bandeja de restos. Algumas apenas deixam os pratos, outras primeiro raspam os alimentos que sobraram dentro de um balde. Na maior parte do tempo, há ali uma merendeira que recebe os pratos e ajuda as crianças a raspá-lo. Algumas vezes conversam um pouco, mandam beijos, chamam a atenção pelo desperdício, fazem a criança voltar e comer mais um pouco, parabenizam pelo prato limpo etc.

Figura 17 - Merendeira recebe o prato usado



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Quando ainda desejam comer mais, as crianças vão à janela e pedem de diferentes formas mais um pouco do alimento. Algumas simplesmente estendem os braços e entregam o prato, outras enunciam o que desejam repetir. Algumas negociam com as merendeiras repetir apenas um dos alimentos ou comer pela terceira vez, outras ficam bravas quando não são ouvidas e recebem um prato com algo que não desejavam. É o momento, sem dúvida, em que mais registrei situações de contato entre elas.

Figura 18 - Menina ergue o prato para que a merendeira sirva-lhe mais comida.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Outro momento em que elas costumam interagir mais diretamente é quando as merendeiras saem da cozinha para fazerem a limpeza do refeitório. À medida que as turmas vão desocupando as mesas, elas varrem o chão e passam pano nas mesas e bancos, para que as outras turmas também encontrem um ambiente limpo para se alimentarem. Nesse momento, também é comum vermos as merendeiras conversando ou chamando atenção das crianças.

A partir deste ponto, portanto, descrevem-se as situações de interações mais recorrentes, observadas por mim, nos momentos de refeição. Consideramos importante ressaltar aqui a dificuldade que sentimos em observar esses momentos e registrá-los. Tudo acontecia muito rápido e a escrita não era capaz de acompanhar alguns acontecimentos. Além disso, sentia dificuldade em anotar, pois não sabia o nome de todas as crianças e tinha até mesmo dificuldade em identificar de qual turma elas eram para poder fazer registros mais precisos.

Algo muito importante de ser destacado é que a relação com as crianças perpassa o trabalho das merendeiras mesmo dentro da cozinha, enquanto elas ainda estão preparando as refeições. A lembrança das crianças acontece evidentemente pelo fato de serem as principais beneficiadas pelas refeições. E também porque os tempos que as merendeiras precisam seguir e que, portanto, marcam o trabalho delas, são tempos da instituição que se relacionam às

atividades das crianças. Como neste exemplo, em que Thaís deixa de se alimentar e justifica dizendo que não pode atrasar o trabalho, porque em breve as crianças chegariam ao refeitório:

Thaís fala que está com vontade de tomar café e Mariquinha fala para ela tomar. Porém, Thaís responde: Não, Mariquinha, tenho que terminar aqui. Daqui a pouco eles aparecem aí: “Meu lanchinho...” – Thaís faz como se cantasse a música e Fátima completa sua fala cantando - “... e crescer.” (Diário de campo, 2017) 11.04

Além desse tipo de lembrança, marcada pelas tarefas que precisam executar, não foi incomum acompanhá-las fazendo observações sobre as crianças enquanto faziam a comida. Elas lembram-se dos gostos das crianças e preveem se aquele será um dia em que elas vão gostar da comida ou se terão dificuldades em comer, dentre outras particularidades.

Fátima comenta com Chuchu: Hoje os meninos vão comer muito, não vão?
 Chuchu: Hoje nem você nem Catarina podem ficar na janela.
 Fátima riu achando graça.
 Bárbara: Por que? Vocês acabam dando mais?
 Fátima: É, hoje é batata frita, eles gostam! [...]
 Chuchu diz: Estou até vendo hoje: quero repetição só de batata - ela fala isso imitando a voz das crianças - E a Catarina dando.
 Catarina acha graça e diz: Ô, dó! O que é que tem?
 Chuchu diz em tom de gozação: Os meninos falam “Quero repetição só de carne”. E a Catarina dá!
 Fátima entra na conversa e comenta: Também fico com dó. Se os bichinhos gostam deixa eles comerem.
 Catarina: Também acho, Fátima!
 Chuchu: Ah, tá! Aí passa mal no refeitório e você vai lá limpar? (Diário de campo, 2017).

Chuchu e Thaís estavam servindo os pratos do almoço que eram arroz, feijão, macarronada e linguiça de pernil. As duas conversavam:
 Thaís: Hoje eu quero ver o menino pedir macarrão.
 Chuchu: Ele é do período da tarde.
 Estranhei a conversa e perguntei se por acaso elas estavam falando de alguma criança que sempre pedia macarrão mesmo nos dias que não tinha como opção. E Chuchu me explicou: Não é isso. É que ele confunde e chama o arroz de macarrão. (Diário de campo, 2017).

A bacia da tangerina estava no fundo da cozinha e Thaís disse: Ih, os meninos vão achar que é para eles.
 Catarina completa “E os bichinhos enxergam, viu? ”.
 Thaís: É mesmo, eles vão perguntar pela laranja. Não lembro que estávamos fazendo outro dia que eles ficavam falando que era queijo. (Diário de campo, 2017).

Thaís prepara os pratos para servir o almoço e comenta: Hoje os meninos vão comer muito. Porque eles quase não comeram mingau. (Diário de campo, 2017).

Além disso, mesmo antes das crianças chegarem ao refeitório ou mesmo as merendeiras abrirem a janela, elas já começam a perceber as crianças chegando ao refeitório. Seja pela música que cantam enquanto se deslocam para o refeitório, seja pelo barulho das

conversas. Às vezes, quando as vozes ainda estavam longe, as merendeiras já os ouviam e se preparavam dentro da cozinha.

Fátima ouve longe as vozes das crianças e percebe que elas estavam se aproximando do refeitório. Fátima pergunta: Gente, os meninos chegaram quem vai me ajudar? – Ela estava se referindo ao ato de servir.
 Antes de abrir a janela, Thaís diz: Ainda tem a alface para colocar – e então ela coloca a alface perto da janela.
 Fátima diz: Oh! Os talheres – e sai para pegar as colheres.
 Thaís: vocês começam a servir sem pegar os trem tudo.
 Chuchu: Aí enfraquece a amizade!
 Depois de pegarem tudo o que faltava, elas abriram a janela e começaram a servir. (Diário de campo, 2017).

Nas poucas situações em que acontecia das crianças chegarem ao refeitório sem que a janela já estivesse aberta e com boa parte dos pratos servidos, elas ficavam olhando pela fresta que há embaixo da janela e tentando adivinhar o que estava acontecendo lá dentro. As merendeiras ficavam ouvindo e achando graça da situação.

A janela tem uma brechinha que dá na altura das crianças. O mamão da sobremesa já estava servido na bancada dentro da cozinha. Nós [eu e as merendeiras] começamos a ouvir uma das crianças falar: Olha, tem melão!
 Outra criança disse: Melão não, é melancia!
 Chuchu riu e Mariquinha chamou atenção das outras merendeiras para que elas ouvissem a conversa dos pequenos: Olha só!
 [Merendeira]: Que isso, moçada, esses meninos tão doidos.
 Chuchu: Estão doidos não, eles estão é olhando por baixo aí! Eles nem preocupam com a carne. O que eles veem primeiro é a fruta.
 Ouvimos uma das crianças concluir gritando: É mamão!
 Crianças continuavam falando do lado de fora do refeitório.
 Chuchu e [merendeira] começaram a servir. Só depois de alguns pratos prontos é que elas abriram a janela. (Diário de campo, 2017) 05.07

As crianças, ao chegarem à janela, especialmente nos momentos de repetir o alimento, falam com as merendeiras o que querem comer. Esse é um importante momento de interação entre elas e também o mais comum. As crianças falam o que desejam comer e as merendeiras se esforçam por ouvi-las e atendê-las.

Uma criança de aparentemente três anos chegou até a janela. Nesse momento foi Catarina que o atendeu: Você quer mais? – Criança fez que sim com a cabeça - Deixa eu tirar o restinho – e então ela jogou fora um pouquinho de comida que ainda sobrara no prato.
 Criança disse: Quero só arroz.
 Catarina: Ô gracinha! – Ela colocou arroz e devolveu o prato para a criança. (Diário de campo, 2017).

As cumbucas já estão servidas com os biscoitos e Thaís está parada perto da janela observando as crianças que uma a uma vão pegando uma cumbuca e se dirigindo à mesa. Até que chega a vez de um dos meninos. Então ela diz: Ei amor, me dá bom dia!
 Ele não responde e fica olhando atento para os biscoitos. Ele parecia estar escolhendo qual cumbuca pegar. Thaís então diz: É tudo a mesma coisa.

Criança: Não é não - Então ele pega uma cumbuca que estava embaixo de outras e explica para ela que alguns biscoitos vêm quebrados.
Thaís parece atenta ao que ele diz e responde: Ah, então tá! (Diário de campo, 2017).

Cada criança, ao repetir, tem um pedido. Algumas querem só arroz, outras feijão e carne, outras querem todas as opções. As merendeiras vão servindo conforme a demanda delas.

Uma criança chega com o prato de comida e pede para repetir. Ela diz para Thaís e Chuchu que estavam na janela: Sem pepino!
As duas acham graça e sorriem, pois não havia pepino nesse dia e pedem para a criança repetir. A criança repete: Sem pepino!
Então, elas servem o prato com todas as outras opções disponíveis exceto os legumes. (Diário de campo, 2017)

Apesar de existir algumas regras para a repetição das refeições, tais como não poder repetir apenas carne ou outro elemento que tenha em menor quantidade, como batata frita, e considerar que dois pratos é uma boa quantidade, as negociações sobre a repetição passam muito pela questão subjetiva. Depende tanto da vontade delas no dia, quanto do conhecimento sobre cada criança.

Devido ao grande barulho do refeitório e ao fato de as crianças falarem baixo, nem sempre elas conseguem ouvir claramente o que as crianças estão dizendo. Porém, a escuta das merendeiras não está limitada apenas à audição, elas utilizam-se de todo o corpo, envergando-se sobre a bancada, a fim de ficarem mais próximas à altura das crianças. Algumas crianças elas conseguem atender satisfatoriamente, não porque ouviram o que queriam, mas porque já possuem um bom conhecimento sobre aquela e conhecem alguns hábitos delas, bem como quais são os alimentos que elas mais gostam de repetir.

Em alguns desses momentos em que elas não tinham conseguido ouvir as crianças, suas reações foram variadas. Ou colocam qualquer coisa no prato, ou perguntam novamente até entenderem, ou perguntam para outro adulto que esteja próximo. Em algumas situações, a falha na comunicação fez com que elas fizessem pratos que não continham o pedido pela criança. Nesses casos, também eram variadas as reações dos pequenos. Alguns ficavam observando o prato e permaneciam parados no mesmo lugar, outros pegavam o prato e, apesar do erro, iam assentar-se à mesa para comer, outros reclamavam e reivindicavam o que queriam. Uma vez, um dos meninos ficou realmente bravo com o fato de terem errado o seu pedido.

Um menino na fila me diz que pediria mais um pouco de feijão e carne. Ao chegar sua vez ele diz para Chuchu que quer feijão e carne. Chuchu pega o prato, mas coloca um pouco de arroz. Ele imediatamente fica com o semblante bem sério e fica muito bravo. A criança deixa o prato com elas e se afasta pisando duro. Chuchu e [merendeira] deram risada ao perceberem o que havia acontecido. Chuchu diz: Ô dó! Ele pediu só feijão, mas eu estava distraída.

A outra merendeira comenta a expressão fechada que ele fez. Chuchu tenta chama-lo para lhe dar a comida, mas ele não voltou para buscar. (Diário de campo, 2017).

Uma das situações de escuta que mais me chamou atenção foi a forma que elas encontraram de atender ao desejo de uma criança autista, que não tem a linguagem oral desenvolvida. Quando quer repetir, chega à janela junto da auxiliar de inclusão, mas assim como as outras crianças, neste momento, comunica-se diretamente com as merendeiras.

A criança entrega o prato para as merendeiras que, por sua vez, começam servindo primeiramente o arroz, devolvendo-lhe o prato em seguida. Ele então empurra a mão delas até a travessa que contenha o outro alimento de seu desejo. Elas servem o alimento escolhido e devolvem o prato para ele, que repete esse processo até que tenha sido servido de tudo o que deseja. Houve dias em que ele se contentou apenas com o arroz, logo pegou o prato e foi embora. Em outros dias, ele repetiu o processo até que a merendeira tivesse colocado todos os alimentos disponíveis.

Essa forma de comunicação é muito delicada e sensível da parte delas. Revela uma compreensão importante para os profissionais que lidam com crianças, que é ser capaz de compreender o pensamento infantil como algo distinto do pensamento dos adultos, mas não inferior ou ilegítimo, portanto digno de ser entendido. (SARMENTO, 2005). Thaís, em determinado momento durante as observações em campo, comentou explicitamente sobre as diferentes formas que as crianças possuem de se comunicarem.

Ela deu o exemplo da sua própria filha, ainda bebê, que esfrega as perninhas quando quer mais comida e completou dizendo: “Cada um tem um jeito de expressar, né?” Comparo essas escutas, que elas vão aos poucos desenvolvendo no dia a dia, com a escuta que se espera de um pesquisador que tem como sujeitos de seu trabalho as crianças, e que, portanto, precisa pensar em metodologias específicas para acessar as ideias e emoções dos mais pequeninos (CRUZ, 2008).

Esse tipo de compreensão é uma atitude que se espera das pessoas que tenham tido formação para trabalhar com as crianças. No caso das merendeiras, elas não passam por nenhuma formação semelhante e, portanto, constroem essas compreensões tanto ao longo da vida quanto nas orientações que recebem na própria UMEI. Essas questões da relação são

subjetivas. Podemos observar que há casos em que as pessoas que possuem formação, como as professoras, não necessariamente agem da forma esperada. Essas contradições são observadas pelas merendeiras, como ilustra a fala de Catarina durante a entrevista:

Catarina- As professoras falarem que a criança vem para cá espiritada? Isso é uma coisa grave, para mim. Tem coisas que infelizmente, Deus me livre. Você imagina falar uma coisa destas de um filho seu. Meus filhos estão criados, mas eu tenho netinhos e fico pensando como eles são tratados na escola. Eu procuro tratar bem as crianças, tudo igual, tenho muito carinho por elas e peço a Deus que me retribua, para que as pessoas que se relacionarem com os meus netos tratem eles bem, em nome de Jesus. [...]

Bárbara - O que você acha que o professor não pode ou não deveria fazer?

Catarina- Essas coisas de apelidar as crianças, a gente tem que respeitar as crianças e dar carinho. Não pode estar apelidando não porque também isso pode se tornar maldição, dependendo da palavra que você falar para a criança é maldição. Tem que prestar mais atenção nas crianças, atender as necessidades das crianças na alimentação. Eu acho que tinha que ter uma participação maior das professoras na alimentação das crianças. Tem professora que não está nem aí. Eu já vi professora falar "se quer comer come, se não quer, não coma". Eu acho errado. Tem que ter carinho por mais levada que seja a criança, se você não tratar ela com carinho, pior fica. Meu jeito de pensar é assim. (Entrevista Catarina, 2017).

Outro tipo de interação bastante comum que ocorre no momento em que as crianças vão pedir para repetir são as negociações, geralmente relacionadas à tentativa de fazerem as crianças experimentarem todos os alimentos. As negociações também são comuns quando as crianças vão deixar o prato na bancada de restos e as merendeiras aproveitam para tentar persuadi-los a comer mais um pouco, para evitar o desperdício.

Figura 19- Criança deixa o prato usado sobre a bancada.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2017

Nessa hora em que as crianças se direcionam até a janela de restos, além das negociações constantes, é muito comum ouvi-las elogiando e parabenizando algumas porque comeram todo o alimento. As crianças demonstram ficar muito alegres com esses elogios. Parece algo importante para elas essa aprovação, pois gostam de mostrar orgulhosamente os pratos limpos. Algumas crianças sabem inclusive reconhecer um avanço conquistado por elas mesmas, quando relatam para as merendeiras, por exemplo, que comeram alimentos que não comiam, ou que comeram mais de uma vez.

Da mesma forma que as merendeiras incentivam as crianças através dos elogios e parabenizações, as crianças, muitas vezes, elogiam o trabalho feito pelas merendeiras. E elas parecem gostar muito desse reconhecimento, demonstrando alegria quando essas situações acontecem.

Um menino pega mais bolo e diz para Mariquinha: Esse bolo está gostoso!
E ela responde: Está gostoso, meu amor? Obrigada! (Diário de campo, 2017).

A menina disse para a Chuchu: Essa comida está uma delícia! Chuchu sorri e pergunta se ela quer mais. Ela responde que não e pergunta se no dia seguinte seria a mesma comida. Chuchu explica que não, pois cada dia era uma comida diferente. (Diário de campo, 2017).

Uma criança passa pela janela e fala com as merendeiras que estavam ali: Obrigado pelo papá gostoso!
Elas parecem ter sido surpreendidas e sorriem ao responder para ele: De nada!
(Diário de campo, 2017).

Presenciei também outro tipo de situação recorrente: quando as merendeiras chamam a atenção das crianças ou dão ordens e instruções. Essas situações não estão localizadas apenas nos momentos em que as crianças se aproximam da janela. Muitas vezes, aconteciam quando circulavam entre as mesas fazendo a limpeza do chão.

As reações das crianças, nesses casos, são várias. Em alguns momentos, elas ouviam as merendeiras e faziam o que estava sendo sugerido, mas não é sempre que as crianças as obedecem. Em muitos momentos, instruções de professoras e merendeiras se desencontram, causando irritação nas merendeiras que discordam de algumas posturas.

Thaís diz para uma criança: Cata o pão aí, ó! - Ela queria que a criança pegasse o pão que havia caído no chão e que o jogasse no lixo.
A criança ficou olhando para ela e parecia não estar entendendo. Mariquinha ri e imita o jeitinho que a criança ficou olhando para Thaís. A professora ajuda o menino a entender dizendo “cata lá”. Thaís fala com as outras merendeiras dentro da cozinha: O problema dessas professoras é que elas não “coisam”.
Mariquinha completa: Não educa nem deixa educar. A gente tenta falar com os meninos, mas elas não falam. Os meninos estão cheios e querendo repetir ou então a gente fala para pegar o pão que caiu no chão e elas nem aí. (Diário de campo, 2017).

Uma turma de 5 anos está parada em frente à professora esperando para pegar o prato. Ouço Thaís dizendo com uma criança “Por que está falando credo para comida?”. Ela então olha para a professora como se procurasse apoio e validação para sua conduta em relação à criança, mas a professora não diz nada e começa a entregar os pratos. (Diário de campo, 2017).

À primeira vista, poderíamos dizer que, mesmo nos momentos de refeição, a relação entre merendeiras e crianças é bastante reduzida, resumindo-se às situações acima apresentadas. Merendeiras e crianças quase não se falam para além de interações bem curtas, como nos momentos de pedir mais comida. E quando conseguem conversar, quase a totalidade das vezes, o fazem rapidamente, pois o tempo que cada criança pode ficar esperando à janela é curto, é apenas o tempo de colocar a comida ou recolher o prato. Entretanto, as interações não se reduzem aos momentos de fala. As não verbais entre elas são constantes. São toques, abraços, beijos, carinhos, sorrisos, mas também expressões de repreensão, irritação, pressa. Os olhares são formas de comunicação entre elas dentro da cozinha, e também com as crianças. Em alguns casos, como no exemplo que citamos da criança autista, as interações não verbais fazem parte das estratégias de escuta desenvolvidas para compreender as crianças.

Outra forma de comunicação não verbal acontece quando as merendeiras, apenas utilizando gestos, dizem para as crianças que elas não poderão mais repetir. Muitos momentos observados por nós, quando algumas crianças pedem para repetir, as merendeiras apenas levantam dois dedos da mão, dando a entender que a criança já comeu duas vezes. Com apenas esse gesto, as crianças deixam o prato e voltam para a mesa, ou iniciam um processo de negociação para comer pela terceira vez.

Retomando, portanto, o que apresentamos até aqui; os momentos em que ocorrem contatos diretos entre merendeiras e crianças são os momentos em que as crianças vão repetir, ou deixar o prato usado na bancada, e quando as merendeiras circulam no refeitório enquanto o limpam. As interações costumam ser curtas, e boa parte das vezes, tratam-se de interações não verbais, o que exige que sejam desenvolvidas formas de escuta para além da audição. As interações, tanto verbais quanto não verbais, são expressas, normalmente, nas seguintes ações: pedidos, negociações, elogios e parabenizações, chamar atenção, dar ordens e instruções.

Essas ações aconteciam revelando, na maior parte das vezes, carinho e zelo, mas também presenciávamos momentos em que as merendeiras demonstraram irritação. Observei que esses momentos eram gerados, sobretudo, pelo barulho das crianças no refeitório ou pela pressão do tempo.

Além dessas situações, em que podíamos perceber a irritação das merendeiras na forma de lidar com as crianças, outras eram marcadas pela objetividade, ou seja, atendiam às crianças sem demonstrarem uma emoção específica. No entanto, muitas outras foram marcadas por carinho.

Essas interações afetuosas são de vários tipos. Em alguns momentos, traduzem-se pelo tom de voz e formas carinhosas de se referirem às crianças, como “bem”, “amor”, “gracinha”. Outras vezes pelos abraços e beijos que trocam. Pela preocupação que expressam com o bem-estar das crianças e pelas perguntas que lhes fazem. Pela batatinha frita que vai a mais no prato. Pelos sorrisos e olhares. Pelas brincadeiras, que são aparentemente muito simples, mas que fazem as crianças rirem alegres, tais como nesses exemplos:

Mariquinha estava parada perto da janela de restos e brincava com as crianças. Ela batia levemente na cabeça deles e dizia “Amém”. As crianças se afastavam da janela rindo e depois tornavam a se aproximar da janela para que ela repetisse a ação. Ela começou brincando com duas crianças e outras três se aproximaram. (Diário de campo, 2017).

Mariquinha foi até à janela da secretaria. Nesse momento a auxiliar e duas crianças da turma de dois anos passaram pelo hall em direção ao pátio. Um dos meninos gritou: Ei, Mariquinha!

Ela gritou de volta: Ei, vem cá me dar um abraço!

Ele, porém, riu para ela e correu na direção oposta.

Mariquinha: Olha, lá, só para eu correr atrás.

Então ela começa a correr atrás dele e chega até a porta que dá para o pátio. Ao voltar ela dá um abraço no outro menino. Estava no refeitório observando-os.

Mariquinha comentou comigo: Você viu, ali? Não pode me ver que grita “Ei, Mariquinha” e corre para eu correr atrás. (Diário de campo, 2017).

As interações carinhosas em alguns momentos revelam preferências das merendeiras por algumas crianças. Preferências que elas, especialmente Thaís e Chuchu, deixam bastante explícitas. Elas podem ser percebidas na forma diferente do tratamento, com mais abraços e beijos para as preferidas, nos cumprimentos entusiasmados que dão a essas crianças, no favorecimento em algumas situações, como colocando mais de um alimento preferido. Esta postura comum já foi alvo de desaprovação por parte de uma das professoras, que chegou mesmo a advertir uma das merendeiras.

A professora da turma de dois anos chegou para comer e falou com Chuchu para mexer com as outras crianças e não só com Fulano. Segundo a professora, as outras crianças ficavam com os olhinhos brilhando quando as viam. Chuchu então acenou para as outras crianças também.

Eu pergunto por que que ela sempre mexe mais com Fulano.

Chuchu: Ah, o Fulano é um caso especial, né? (Diário de campo, 2017).

Catarina, durante a entrevista, comentou sobre essa professora e disse que ela as corrige sempre que elas brincam ou cumprimentam apenas uma das crianças. Contou que isso faz com que algumas merendeiras não gostem dessa professora. Na opinião de Catarina, porém, essa professora age da maneira correta e reflete dizendo que, em sua opinião, todas as crianças merecem ser tratadas de forma igual.

Acho que ela está certa, tem que tratar todas iguais. Sei que tem crianças que te cativa mais, mas as outras também merecem a sua atenção. Para as outras não se sentirem inferiorizadas. Imagina alguém chegar aqui e cumprimentar só você e não me cumprimentar, isso é chato. [...]. Pois então, será que a criança também não tem sentimento? Tem também. Você vai ficar empolgada “fulano me cumprimentou”, mas e o sentimento da outra como ficou? É como as professoras que chegam na janela quando a gente está servindo e chamam por outra cantineira. Fico pensando porque fazer isso se eu nunca fiz nada com ela, qual é o problema? [...]. (Entrevista Catarina, 2017).

É interessante observar que as crianças com quem elas mais brincam, abraçam, se preocupam, são justamente aquelas com maior vulnerabilidade. Como as crianças que moram em abrigos e as que possuem algum tipo de necessidade especial.

Algo muito recorrente nas observações, e que também aparecem de maneira relevante nas entrevistas, é o fato de algumas crianças serem nomeadas por elas como filhos. Este é um assunto, aliás, que é muito recorrente na fala da vice-diretora Marina, demonstrando ser para ela motivo de grande preocupação. Podemos ilustrar neste trecho da entrevista, em que ela avalia a relação das merendeiras com as crianças.

É uma relação positiva sim. É uma relação, como eu estou te falando, vai além do campo institucional, acho que deveria ser mais claro para elas que elas não são as mães das crianças e que elas não podem ficar definindo se comem assim ou assado, pela questão doméstica. Elas usam muito a via doméstica, né? E acho que não é só elas não, professor faz muito isso. Ainda tem muito este caráter que vem lá de trás e é difícil romper com isso. Muito difícil! Então elas tratam as crianças muito como o neto, o filho, o sobrinho que é a referência que elas têm de criança da casa delas. [...]. Elas são muito afetivas, mas existe a mistura do espaço doméstico com o institucional e o que prevalece é muito a experiência que elas têm do espaço doméstico na relação com os meninos. Como se elas fossem um agregado, sei lá, alguma coisa assim. E aí tem aquelas coisas das preferências que não inclui todos os meninos. Essa é a parte que me incomoda ainda, que é difícil delas entenderem. Não importa se o Fulano é levado ou deixou de ser, é a mesma coisa com professor. Não importa se o fulano é ranzinza para comer ou não, se ele é bem-educado ou mal-educado. “Ah, esse menino é muito mal-educado, ele chega e joga o prato”, “Então o que vamos ter que fazer com ele? Nós vamos chamar ele para conversar”. [...] E a gente vem falando com elas, trabalhando com elas esta questão. Todos eles têm... não importa de onde a criança veio, como veio... “ah, porque eu conheço a mãe porque ela é aqui do bairro”. Não quero saber se você conhece a mãe, não me importa como essa criança é lá. Me importa o que podemos fazer por elas aqui. E aí, é essa coisa da formação que eu acho que falta. Falta esta formação, esta coisa mais sistemática de entender qual é a função delas aqui. Não é para um, mas para todos. É atender bem 100% das crianças no trabalho que elas fazem que é da comida. Que é mais que fazer a comida. É mais o afeto, esse compreender essa criança, a infância que elas têm, as necessidades que elas têm e tratar todas igualmente. Não trata não. Isso eu sei que não trata, porque somos seres humanos, mas precisávamos tratar, ou pelo menos tentar ampliar isso. (Entrevista Marina, 2018).

É muito importante ressaltar que a relação entre as merendeiras e as crianças não deixa de ser marcada por todas as questões presentes em nossa sociedade. Presenciei atitudes racistas, gordofóbicas¹⁷, machistas em diversos momentos, tanto na relação entre elas quanto

¹⁷ “[...] pode-se definir *gordofobia* como sendo:

“[...] uma forma de discriminação estruturada e disseminada nos mais variados contextos socioculturais, consistindo na desvalorização, estigmatização e hostilização de pessoas gordas e seus corpos. As atitudes gordofóbicas geralmente reforçam estereótipos e impõem situações degradantes com fins segregacionistas; por isso, a *gordofobia* está presente não apenas nos tipos mais diretos de discriminação, mas também nos valores cotidianos das pessoas”.

Além disso, a *gordofobia* está intimamente associada à *lipofobia*. A diferença entre a *lipofobia* e a *gordofobia* é que a primeira é caracterizada como discriminação para com indivíduos gordos e seus corpos, estigmatizando-os nas mais diversas associações possíveis: descontrole, desleixo, preguiça, incapacidade, doença, inadequação, não pertencimento. A segunda é a aversão sistemática à “gordura em si”, ou seja, o medo da própria pessoa de tornar-se gorda.

A *gordofobia* traduz-se em desigualdades em ambientes de trabalho, instituições de saúde e de ensino, muitas vezes devido à generalização de estereótipos negativos de que pessoas com sobrepeso e obesidade são

com as crianças. Pela natureza do nosso objetivo e com o intuito de fazermos as primeiras apresentações sobre um tema que não havia sido dessa forma estudado, buscamos fazer um apanhado sobre elementos gerais que observamos relacionados à forma como estão organizados, e como acontecem os momentos em que as crianças e merendeiras se relacionam. Seria interessante, portanto, outras pesquisas que se propusessem a esmiuçar os detalhes destas relações,

Por estarmos tratando de relações, considerávamos que seria muito importante para o nosso trabalho que conseguíssemos também pensar em formatos que nos permitissem acessar as percepções das crianças sobre as merendeiras. Assim como sobre as relações que estabelecem com elas. Entretanto, com o curto tempo disponível para a realização da pesquisa, aliado às muitas questões que o campo nos abriu, não foi possível elaborarmos uma metodologia mais adequada para nos aproximarmos das crianças e das suas impressões.

De todo modo, embora não tenhamos desenvolvido um instrumento metodológico específico, a partir das anotações do diário de campo conseguimos identificar algumas pistas que podem nos ajudar a pensar o ponto de vista de algumas crianças e apontar para novos trabalhos a partir da temática.

Conseguia me aproximar das crianças nos momentos de refeição, quando me sentava perto delas e tentava conversar uma coisa ou outra. Evitava, porém, esses momentos, pois não queria atrapalhar a rotina da turma. Portanto, os momentos privilegiados para os meus “encontros” com as crianças eram quando me cansava de ficar na cozinha e decidia circular um pouco pela UMEI. Ficava especialmente no pátio, vendo as crianças brincarem. Nesse momento, algumas se aproximavam de mim e, vez ou outra, conseguíamos conversar. Aproveitava para perguntar coisas do tipo: “Você almoça aqui na escola?”, “Você gosta da comida?”, “Você sabe quem prepara as refeições?”, “Você sabe o nome das mulheres que preparam o seu lanche?”, dentre outras perguntas.

Algo que me chamou muita atenção é que eles sabem que a comida é feita por algumas pessoas específicas, que trabalham em um local específico da UMEI, mas raramente,

preguiçosas, desmotivadas, indisciplinadas, menos competentes e desleixadas. Acarreta consequências diretas em nível psicológico (depressão, ansiedade, autoimagem e transtornos alimentares), social e econômico; além de consequências indiretas, como a dificuldade de acesso aos serviços de saúde (promoção, prevenção e tratamento), revertendo em maiores custos para o SUS, a longo prazo. É, portanto, a marginalização consequente da estigmatização, e a materialização da biopolítica da obesidade, onde o controle da massa corporal é uma forma de controle dos corpos” (SILVA e CANTISANI, 2018)

quando questionadas, elas sabiam responder o nome das merendeiras. Esse desconhecimento das crianças faz com que elas signifiquem aquele espaço através da fantasia, como no seguinte exemplo:

Sentei-me em uma das mesas junto com uma turma que já estava almoçando. Estava ao lado de um menino que estava sem prato. Ele me perguntou assim que sentei:

-Ei, por que você fica andando pela escola?

Expliquei para ele o que estava pesquisando e ele respondeu com um “Ah!” como se tivesse compreendido. Continuei a conversa perguntando: Você come aqui na escola?

-Só às vezes!

Uma menina que estava ouvindo a conversa dirigiu-se a mim como se me contasse algo grave: As merendeiras puseram veneno na comida dele!

- É verdade! – Ele respondeu.

- Nossa, é mesmo? Que veneno? – Perguntei demonstrando curiosidade e senti que ele se entusiasmou para continuar me contando a história.

- Na verdade, não era veneno. Era tipo ... poeira!

- Mas só na sua comida?

- É! Acho que estava na minha boca!

- Mas será que foram elas mesmo que colocaram?

- Só pode! Teve um dia que eu comi o arroz e parecia que tinha borracha.

- E você falou isso para elas?

- Não!

- Será que não seria melhor falar?

- Mas às vezes foi outra pessoa.

- Mas se não forem elas, quem mais pode ter sido?

- Aí vou ter que investigar. Venho aqui de noite e olho. O Davi vai me ajudar, né Davi?

Davi concorda com o plano que o menino contava como se fosse algo secreto.

- Aí eu venho e olho se lá dentro tem borracha ou poeira [...] será que tem borracha?

Quando eu vier a noite eu vejo o que elas colocam. Elas devem ter varinha de condão – ele diz como se tivesse me revelado algo.

- Ah é? Você acha que elas podem ter varinha de condão?

- Eu acho. Elas são bruxas!

- Ah é? Como você sabe?

- Elas são. Eu já vi elas com um caldeirão.

Infelizmente, nesse momento, a professora da turma o chamou para irem para sala. Ele rapidamente se levantou e falou: Tchau, tenho que ir. Amanhã converso mais com você. (Diário de campo, 2017).

Portanto, embora, não saibam o nome das merendeiras, isso não significa, no caso das crianças, que o trabalho delas esteja passando despercebido. De todo modo, consideramos que a falta de um trabalho sistemático que inclua as merendeiras e demais funcionários da instituição colabore para uma invisibilização desses trabalhadores em seus espaços de trabalho. Cabe a toda instituição pensar possibilidades de trabalho que valorizem cada uma das importantes funções dos trabalhadores da escola, para que nem crianças e nem professores acostumem-se aos que servem, a ponto de não perceber aqueles que estão sempre ali, sem nomes, executando as mesmas tarefas, como se invisíveis fossem.

Ferreira (2003, p.107) chama a atenção para o fato de que a escola está, por vezes, dividida em dois blocos: “o primeiro constituído por aqueles que exercem as atividades que requerem um período de formação e o outro por aquelas pessoas sem formação profissional específica”. Além dessa divisão, relacionada à formação, nem sempre as atividades exercidas pelas pessoas que estão no “segundo bloco” são consideradas educativas e, portanto, nem sempre são valorizadas.

Fernandes, Fonseca e Silva (2014) evidenciam que a invisibilidade que é atribuída aos outros profissionais da escola, visto que o foco de formação em educação é sempre voltado aos docentes, colaborando para que as atividades de educação em saúde na escola, muitas vezes, não se consolidem. Entre esse “grupo invisível”, os autores destacam a importância das merendeiras.

Apesar da importância dos professores, dos profissionais de saúde, entre eles nutricionistas, no desenvolvimento das atividades de educação em saúde, dentre os mais de 1 milhão de profissionais não docentes nas escolas estão as merendeiras, profissionais que participam de todos os processos dentro da escola que envolvem a alimentação. Portanto, podem ser consideradas fundamentais para o efetivo desenvolvimento da educação em saúde, principalmente quando o foco é a educação alimentar e nutricional. (FERNANDES, FONSECA e SILVA, 2014, p. 41).

No estudo de Carvalho et al (2008) há uma fala muito forte de uma das merendeiras, que evidencia a invisibilização dessas profissionais no cotidiano escolar:

“Olha, lá a gente faz de tudo. Se cair uma criança, a gente tá ali, com um gelinho [...] Se uma criança tá com dor de barriga: Tia, eu tô com dor de barriga [...] eu deixo minha merendinha lá, e vou fazer um chazinho pra dar à criança. Eu já lavei roupa de sangue de criança [...] a gente é pra tudo que existe, mas acontece meio mundo de coisa lá pra dentro e a gente da merenda não é nada. A gente da merenda só existe ali é pra fazer a merenda. Nós somos desconhecidas (risos)” (CARVALHO et al ,2008. p.830).

Frases com esse teor, vindas de duas auxiliares, também estão presentes na tese de Ferreira (2003).

Nós passamos duas horas por dia com essas crianças, educando, ensinando, muitas vezes, coisas que os pais não têm tempo de ensinar. Sabemos muito sobre essas crianças, e esse saber não interessa a ninguém, pois ninguém valoriza o nosso trabalho.

Uma outra auxiliar que estava participando da conversa complementou:

Isso acontece porque a gente que limpa a escola e encera o chão, e quem faz esse tipo de serviço não pode contribuir em nada em relação a essa escola nem com os alunos. Por exemplo, essa escola vive cheia de estagiários e pesquisadores, mas ninguém nunca perguntou nada para nós, isso é porque o nosso trabalho não interessa. Você foi a primeira pessoa que se interessou pelo nosso trabalho. (FERREIRA, 2003, p. 132).

Questionando se os demais funcionários da escola poderiam ser considerados educadores, Nunes (2000) retoma as discussões que aconteciam em 1989, no momento em que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE - foi fundada. O sindicato, apesar de chamar a atenção para que os não docentes fossem considerados educadores, defendia a proposta de que esses funcionários deveriam fazer curso de Ensino Médio que os habilitassem e diplomassem. A autora problematiza, porém, a necessidade de esses profissionais precisarem de cursos para ser respeitados como educadores. E questiona as exigências de profissionalização que não se revertem em melhorias salariais e das condições de trabalho.

Citando Libâneo, Ferreira (2003) reforça que, na escola, todos os funcionários exercem tarefas educativas, mesmo que de maneiras diferentes. Alguns estudos mencionam o potencial educativo das merendeiras, mesmo que poucos explorem melhor esse aspecto (CARVALHO et al, 2008; FERNANDES e FONSECA, 2014; COSTA, RIBEIRO e RIBEIRO, 2001). Esses estudos empenham-se em mostrar, especialmente, a importância do reconhecimento de que a alimentação é um importante espaço para a educação em saúde.

O programa de alimentação escolar, após a descentralização, sofreu um processo de reestruturação que refletiu também nas questões educacionais do programa. Em 1995, em documento publicado pelo Conselho Federal de Nutrição sobre o panorama da alimentação escolar, além de enfatizar a qualidade nutricional da alimentação, também destacou a merenda como ferramenta educativa. A alimentação escolar passa a ser abordada com outro enfoque pelos pesquisadores da área. Em estudos publicados pela revista *Em Aberto* no ano de 1995, os autores discutem o papel da alimentação escolar em dois aspectos: como direito dos alunos a alimentação adequada e não como uma resolução para o fracasso escolar; e como uma atividade pedagógica. (FERNANDES, FONSECA e SILVA, 2014, p. 40).

Chaves (2004) também é enfática ao afirmar que as merendeiras e as serventes são educadoras que atuam para além do espaço da cozinha.

[...] porquanto interferem no “currículo oculto” do processo pedagógico na medida que têm percepção, compreensão e sensibilidade para outras dimensões da vida dos alunos, participando na criação e socialização de hábitos, atitudes e valores deles, numa efetiva atividade de ensinar, cuidar e disciplinar. (CHAVES, 2004, p.220).

As merendeiras, por observarem as crianças, são capazes de saber de “cada aluno, o que comem, o que rejeitam, o que é necessário fazer para que se alimentem, quais são suas maiores dificuldades e ainda orientam sobre o comportamento ao se alimentar”

(FERNANDES, FONSECA e SILVA, 2014, p.44). Essas atitudes das merendeiras são educativas e contribuem diretamente para a formação de hábitos alimentares das crianças.

Nas pesquisas encontradas, os autores começam a discutir a relação das merendeiras com os alunos, mas não aprofundam a análise. Nesses trabalhos, os autores comentam que a relação das merendeiras com as crianças costuma ser boa e que elas costumam ter muito conhecimento sobre elas. (NUNES, 2000; CHAVES, 2004; TEO, SABEDOT e SCHAFER, 2010).

Das merendeiras pesquisadas por Fernandes, Fonseca e Silva (2014), 94% (268) consideravam que a relação afetiva entre elas e os alunos era alta. É graças a essa afetividade que as merendeiras relatam gostar das atividades, apesar da intensidade do trabalho e da baixa remuneração. Esse gostar está associado ao agradecimento dos estudantes e também à preocupação e carinho em poder alimentar as crianças que não possuem alimento em casa. A dimensão afetiva aparece também na pesquisa de Carvalho et al (2008), que explicita que as merendeiras costumam extrapolar sua função específica de preparo e distribuição de alimentos para tornarem-se cuidadoras das crianças.

4.2 Percepção das merendeiras sobre o trabalho de cuidado e educação na UMEI Periquitos

A percepção das merendeiras sobre o papel da instituição em que trabalham é algo digno de nota. As merendeiras observam a importância da UMEI em relação à necessidade das mães trabalhadoras e fazem esse reconhecimento a partir da própria experiência que vivenciaram ou vivenciam. Ao comentarem sobre o papel da UMEI, elas comparam com o papel que as instituições de educação infantil tiveram para elas no processo de educação dos próprios filhos. Essas mulheres trabalhadoras sabem exatamente o que significa precisar ter um lugar para deixar os filhos e de como é difícil pagar por algo assim.

Bárbara – Para você, qual o papel da UMEI?

Thaís - Por causa da gente mesmo. Porque tem muitos pais que trabalha fora, que às vezes não tem uma condição de pagar alguém para olhar o filho, às vezes você paga e nem sabe se é cuidado. É aqui, eu trabalho aqui e eu vejo, o pessoal cuida bem. Eu falo porque eu pagava alguém para ficar com minha filha, e ela dizia que já tinha feito técnico em enfermagem. Técnico de enfermagem que não sabia nem fazer um leite para a menina? A menina bebia mais água. Eu tenho certeza que se ela

estivesse aqui [na UMEI], ela não ficaria esse tempo todo bebendo só água. (Entrevista Thaís, 2017).

[...]. Eu acho legal uma escola assim, porque as mães e os pais não podem pagar e os meninos podem ir para escola, mas ali tem muitos que têm dinheiro e também estão lá. Na minha época mesmo, ô se tivesse uma UMEI da vida, que beleza ia ser! ” (Entrevista Mariquinha, 2017)

De modo geral, as merendeiras da UMEI Periquitos consideram que são também responsáveis pelo cuidado das crianças da instituição. Nas entrevistas, quando questionadas sobre o que seria, na opinião delas, cuidar das crianças, elas demonstraram perceber o cuidado de forma mais ampla que apenas cuidar das questões básicas relacionadas à manutenção da vida das crianças, como a alimentação, que é a função mais imediata delas. As respostas às perguntas compreendiam a percepção delas sobre o assunto, no sentido de relacionar o cuidado ao trabalho emocional e relacional que desempenham com as crianças.

Eu acho, assim, que cuidar não é só dar merenda para eles, eu acho que cuidar é você conversar, ensinar eles o caminho que deve andar, como fala o pessoal, você tem que saber da educação... às vezes a gente conversa, que nem a gente vê um batendo no outro e fala: “Não, isso não é legal não. Pede desculpa para o seu coleguinha.” E muitas vezes a gente já, já percebeu isso, eu cheguei e falei: “Isso não é legal não, pede desculpa para ele”. Essa semana mesmo, tinha dois meninos batendo no Emanuel. Falei: “Não gente, isso não está legal não. Pede desculpa para ele”. Aí um olhou para cara de um: “Desculpa Emanuel”. Eu achei bonitinho demais, assim, pedir desculpa. [...] Eu às vezes tento ajudar assim, sabe? Conversando com eles, falando para eles não brigarem, que eles são amigos e amigos não brigam, essas coisas assim. A gente não tem muito contato com eles, só na hora da refeição, como foi falado. (Entrevista Thaís, 2017)

Thaís e Chuchu, durante as entrevistas, não dissociaram educação e cuidado. Elas tiveram até um pouco de dificuldade em responder separadamente sobre o que significava cada conceito, pois, para elas, não havia diferença entre uma coisa e outra.

Bárbara - E para você, o que significa educar?

Chuchu - Ah, Bárbara, educar deve ser todos os assuntos que eu já falei, não? Dar carinho e atenção isso tudo deve ser educar, não? [Risos] (Entrevista Chuchu, 2017)

Ao pedir para que Chuchu esclarecesse o que seria, em sua opinião, dar carinho e atenção às crianças, ela responde:

O olhar, né? Isso que você falou diz tudo... acho um pouco grosseiro, mas acontece direto na cozinha, a gente fala alguma coisa e pergunta: “Você está prestando atenção?” A pessoa responde que sim e diz que escuta com o ouvido, que não tem que olhar para você para prestar atenção. Isso é grosseiro, mas a gente faz isso direto na cozinha. Ah vamos sentar, né? Vamos olhar para criança, perguntar “Oi! O que você quer? Fala comigo. Como foi seu dia hoje na escola?”. Eu sempre pergunto para as minhas filhas, mas eu pergunto pelo celular. Aí que feio! [Risos] “Como é que foi seu dia hoje?”. Tem dia que eu tenho mais paciência, sento e pergunto do dia delas, como foi na escola, o que comeram, se a merenda estava gostosa? E elas respondem,

mãe hoje eu brinquei, conversei com as minhas amigas. Isso é dar atenção. Carinho é a gente chegar e tocar nas crianças, tipo deita aqui [...] Sei lá, deve ser mais ou menos isso, este é meu jeito, mas eu sou um pouco grossa, Bárbara [risos]. (Entrevista Chuchu, 2017).

Chuchu expressa como uma forma de cuidado a necessidade de ouvir as crianças. Apesar de falar em ouvir, é interessante que primeiro ela responde dizendo sobre o olhar, o que nos permite sugerir que ela se referia a algo maior que ouvir a criança via sentido da audição. Trata-se do *olhar*, da *escuta!* Chuchu se referia a ouvir a criança de fato e, para isso, há muitas formas. Demonstramos isso no tópico anterior, quando tratamos do esforço que as merendeiras fazem para escutar as crianças e as satisfazerem.

Cuidar para mim é dar carinho, atenção porque é o que a criança gosta, é o que a criança pede. Você vê no olhar da criança que é isso que ela pede. Entender eles... do jeito deles, mas entender eles. Eu acho que é o que basta. Dar carinho, atenção, entender eles, entender o jeito deles, mesmo se não falar, só de olhar. Quem convive por muito tempo, por mais que não seja pai ou mãe, só de olhar já sabe o que a criança quer. Então é isso. (Entrevista Chuchu, 2017).

Mariquinha, porém, fez uma diferenciação entre os dois termos. Ela considera que a educação deve ser feita principalmente em casa, cabendo à UMEI a tarefa de cuidar, exemplificada por ela da seguinte maneira:

Cuidar para mim é zelar pela criança, dar um banho, olhar se tem febre, dar a comida direitinho, saber como brinca com eles. Educação acho que é de casa, de berço. Professor não tem obrigação de educar menino e nem ninguém que está lá, quem tem obrigação de educar é o pai e a mãe. Mas, se o menino está lá com a gente o dia inteiro e a gente vê alguma coisa errada tem que falar, tem que explicar. Mas eu acho que educação é de casa. (Entrevista Mariquinha, 2017).

A visão de Mariquinha aproxima-se mais de uma dimensão higienista, restringindo o cuidado às tarefas de preservação da saúde, asseio e limpeza. (GUIMARÃES, 2008). Essa dimensão não exclui a afetividade da relação expressa por ela através do verbo zelar. Inclusive, Mariquinha sente-se responsável pelo cuidado das crianças e diz não sentir diferença entre as tarefas de cuidado que desempenha das que são desempenhadas pelas professoras.

A [nome da professora] mesmo, ela é muito legal, ela fala comigo: “Termina boba [seus estudos], para você vir para cá, ficar aqui com nós [como auxiliar de inclusão]”. Mas eu não acho muito diferente ficar lá com elas e ficar cá, não. Mesma coisa! Estou cuidando dos meninos do mesmo jeito. (Entrevista Mariquinha, 2017).

A merendeira explicita que considera que ela mais cuida do que educa as crianças da UMEI. Catarina, assim como Mariquinha, explicou cuidado e educação de modo diferente.

O cuidado, em sua concepção, aproxima-se da ideia explicitada por Mariquinha de zelo e atendimento às necessidades das crianças. Já educar aparece como o ato de ensinar coisas às crianças:

Catarina - Educar é ensinar as boas maneiras.

Bárbara - O que são as boas maneiras?

Catarina - Desde ler, escrever até o comportamento durante a refeição. Essas coisas. A gente tem que ensinar a criança a não comer muito porque se comer muito pode dar problemas. Tem que educar para que elas façam tudo com moderação. Algumas crianças que gritam ou respondem e a gente tem que ensinar a se comportarem. Para mim isso é educar. (Entrevista Catarina, 2017).

Apesar de fazer essa dissociação dos conceitos em sua fala, Catarina, diferente de Mariquinha, se identifica como uma educadora e não como alguém que cuida das crianças. O mais interessante é que ela se diz educadora justamente no momento em que estava respondendo o que considerava ser cuidado. Segundo a mesma, por ser uma educadora, deve fazer o seu trabalho da melhor maneira possível, pensando, sobretudo, no bem-estar das crianças atendidas por elas. Que mesmo nos momentos de atendimento às necessidades primárias das crianças, é preciso garantir um elemento imaterial a esse cuidado, que é o amor.

Zelar, tratar bem, servir aquela criança, atender as necessidades da criança em tudo. Em tudo. Desde a higiene, a alimentação... Tudo que ela precisar a gente tem que estar ali para servir, cuidar direitinho. Com amor, né? Com amor! Porque às vezes em casa os pais são grossos, mas a gente que tem como profissão educar tem que fazer direito. Porque é uma profissão sua, a de educar. Você ganha para educar uma criança, então tem que fazer valer! Eu acho assim (Entrevista Catarina, 2017).

Como já dito, as ações de cuidado não estão presentes apenas nas relações, mas também na forma como se organizam tempos e espaços, por exemplo. (SCHMITT, 2014). Embora haja, da parte das merendeiras, em alguma medida, um reconhecimento do lugar delas como cuidadoras/educadoras, podemos questionar se a forma como o tempo está organizado nos momentos de alimentação contribui para que o papel delas seja bem desempenhado. Chuchu faz uma consideração nesse sentido:

A gente não tem tempo [de dar carinho para as crianças]. Atenção a gente até consegue, mas carinho é muito pouco, do nosso jeito, mas pouco. A gente não consegue ter tempo porque entra uma criança atrás da outra, eles vão chegando, pegando o prato e sentando. Elas querem comer, elas não querem nem saber da gente [risos]. Às vezes a gente fala do nosso jeito meio assim “ah, pode voltar e comer isso aí”, elas sabem que a gente está brincando. A gente não consegue ter tempo, quem tem mais tempo com as crianças são as professoras. A gente não tem (Entrevista Chuchu, 2017).

As nossas observações vão ao encontro dessa reflexão de Chuchu. Como apresentamos, os momentos de alimentação são muito tumultuados e é preciso que as interações sejam curtas, para que dê tempo de todas as crianças comerem. Não apenas as interações ficam reduzidas, como a qualidade delas também fica comprometida, visto que as merendeiras estão submetidas a um alto estresse, justamente no momento em que exerceriam o papel de cuidadoras.

As merendeiras não passam por formação específica, como as professoras que atuam com as crianças na UMEI. Elas não estudaram concepções de infância e criança, tampouco fizeram cursos em que refletissem sobre como devem ser relacionar com as elas numa instituição destinada a sua educação.

O curso de formação que algumas fazem após se tornarem merendeiras, como discutido no capítulo anterior, é muito voltado para as questões relacionadas à correta cocção e sanitização dos alimentos, sendo como o próprio nome do curso diz, um treinamento para manipuladores de alimentos. Não é uma formação vinculada à SMED, no sentido de ajudar as merendeiras a refletirem sobre seu papel enquanto educadoras, mesmo que restrito à saúde e à alimentação saudável, como menciona o próprio PNAE.

Essa falta de formação não impede, porém, que as merendeiras se considerem, em alguma medida, responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças. E que signifiquem as próprias ações nesse sentido, como demonstramos.

Marina comenta que considera essas formações insuficientes, visto que é preciso considerar as merendeiras e demais funcionários como integrantes da equipe pedagógica. Portanto, esses profissionais deveriam passar por formações específicas. Ela ressalta que as especificidades de se cozinhar em uma escola de Educação Infantil são bem diferentes do trabalho na cozinha de um restaurante. Para Marina, a inexistência de cursos voltados para pensar o papel das merendeiras reflete a desvalorização a que o papel delas é submetido.

[...] Eu respeito muito o trabalho deles e tento valorizar o que é possível, porque realmente eles são muito desvalorizados. Acredito que há uma grande desvalorização deste setor na Prefeitura porque o não reconhecimento de que teria que ser algo formado dentro da própria secretaria, como acontece na capacitação/formação para professores, eu acho que tinha que ter; não uma vez só, mas várias vezes. Do campo, por exemplo, da Secretaria de Abastecimento, eles fazem um curso, mas só um. Tem o “Papo 10” que de vez em quando acontece. Tem o acompanhamento das meninas sobre o fazer na cozinha, por exemplo, mas eu acho que precisava, a gente tinha que ter, por exemplo, formação de relações interpessoais, que é um grande problema entre elas, existe um ciúme absurdo, até o jeito que eu chamo uma e não chamo a outra é um problema! Este campo é muito desafiador para nós, acho que tinha que ter um projeto de formação de cantineiras, por exemplo, com perfil da concepção de trabalho própria da rede municipal. Elas tinham que entender disso! A gente faz este movimento aqui, a gente faz muitas

reuniões com elas, às vezes é para puxar a orelha, outras vezes para colocar no colo, mas a gente não tem tempo hábil nesse modelo de gestão para ficar tutelando essas meninas, elas têm que pegar o negócio e fazer mesmo, entendeu? [...] (Entrevista Marina, 2018)

Como anunciado por Marina na citação acima, na UMEI Periquitos, especificamente, elas não ficam sem qualquer orientação, no sentido de como se relacionar com as crianças, e de qual é o trabalho esperado naquela instituição. Notamos, tanto nas observações quanto nas entrevistas, que a gestão da escola, na figura principalmente da vice-diretora Marina, se atenta para o assunto e busca não apenas trazer esse tipo de questão no processo de admissão das merendeiras, no período de experiência e no decorrer do trabalho. Tanto da parte das merendeiras quanto da vice-diretora houve comentários muito semelhantes nesse sentido. No próprio processo de contratação dessas profissionais já há uma forte seleção que é realizada pessoalmente pela vice-diretora. Além da análise de currículo, Marina elabora perguntas que serão feitas durante a entrevista e que carregam a ideia de tentar avaliar algumas concepções das merendeiras em relação à educação e cuidado das crianças.

Bárbara - Qual é o perfil que você procura para os trabalhadores da cozinha quando você está contratando?

Marina - Acho que a primeira coisa que eu percebo é se a pessoa tem a disponibilidade de aprender, não necessariamente a experiência por já ter trabalhado em restaurantes, enfim. Às vezes a pessoa tem a experiência em outros espaços, mas a realidade de trabalhar em um restaurante e a realidade de tratar com uma criança é totalmente diferente. A disponibilidade de aprender é uma coisa que eu observo muito, assim como a interação com a criança. Que tipo de interação esse adulto me diz... na entrevista as pessoas trazem o currículo, a partir dele eu seleciono para a entrevista e nela pergunto sobre um monte de coisas, desde a vida pessoal dele, a relação com as crianças, se tem ou não filhos... coloco algumas situações que são as que as crianças vivenciam aqui no dia a dia, tipo, se uma criança está carregando o prato e derruba, qual é a sua atitude? Na resposta vou saber se ela vai atender primeiro a criança, se ela vai ficar assustada e assim vai.[...] A criança tossiu tanto que cuspiu no prato, ou então ela derrubou o prato do outro, são situações do dia a dia que quando a gente faz a entrevista, a gente vai colocando para elas. Como você agiria numa situação assim ou assado? [...] Aí quando a gente vai vendo na entrevista que essa pessoa tem uma grande possibilidade de interagir com as crianças com afeto, com cuidado, se entende que a criança está aqui para aprender e que ela pode ajudar neste processo, e que ela coloca o nível de afetividade como uma coisa bem alta, isso conta muito para mim. Demais! Para mim, o nível de afetividade delas na interação com as crianças para mim é um dos grandes, sabe? Porque eu acho que faz falta entender que todas as crianças são bem-vindas e precisam deste espaço, então quando elas demonstram isto me chama atenção. Então uma coisa para o perfil é esse nível de afetividade, essa disponibilidade com as crianças. A questão da higiene também é uma coisa que eu observo, a apresentação dessa pessoa, como lida com os alimentos, o que considera essencial para o desenvolvimento de uma criança. Levo situações do dia a dia, exemplo, a criança não comeu no horário o que deve ser feito? Espera a próxima alimentação, você oferece alguma coisa? Diante disto é possível perceber se a pessoa está atenta a possibilidade de um trabalho com essa criança, que seja de educação alimentar e promoção do desenvolvimento da criança para a autonomia. Isso conta muito para mim e pra [coordenadora]! [...] A entrevista não determina porque a pessoa pode dar

respostas maravilhosas e agir diferente na hora que começa a trabalhar, mas ajuda muito. Na maioria das vezes a gente consegue captar, porque é muito difícil uma pessoa mentir a entrevista inteira. Durante o período de experiência observo, nunca demito antes de completar os 45 dias, a não ser que a pessoa comprometa muito o trabalho e ela não demonstre nenhuma possibilidade. Depois dos 45 dias a gente senta e conversa sobre os pontos que foram positivos e o que precisa melhorar. Quando fecha os 90 dias a gente efetiva se tiver valido a pena ou cancelamos. O período de experiência é muito importante desde que a gente da coordenação utilize este tempo para fazer uma observação sistemática. Não digo que depois dele a gente não vá ter problemas porque nossa... a gente tem cada decepção. (Entrevista Marina, 2018)

Ao questioná-las sobre o processo de admissão para que começassem a trabalhar na UMEI Periquitos, as merendeiras confirmaram o processo que Marina nos relatou.

Bárbara - Ela perguntou alguma coisa sobre as crianças, se você tinha costume de lidar com crianças?

Mariquinha - Perguntou. "Se um menino está no banheiro... eu acabei de limpar o banheiro e o menino chegou e tornou a bagunçar o banheiro... se eu voltei e o menino está bagunçando o banheiro que eu acabei de limpar, o que eu ia fazer? Falei ""uai, limpar de novo! ” O que eu vou fazer? Tô lá pra limpar [...]. Eu limpo de novo. O que eu vou fazer? Estou lá é para isso, não é não?

Bárbara - Então ela te perguntou esse tipo de coisa.

Mariquinha - Perguntou. Se um menino vomitar, fizer cocô, como eu vou fazer? Chamar outra pessoa, vou ter nojo, vou não sei o que... e foi perguntando. Ô gente, meu deus! Estou lá é para isso, não é? Para limpar! É o trabalho meu. Ela achou que eu não tinha costume de trabalhar. E eu já tinha, né Barbara? (Entrevista Mariquinha, 2017)

Bárbara - Você lembra o que ela perguntou, como foi o processo de entrevista?

Catarina - Ela perguntou minhas qualidades, meus defeitos, como era meu relacionamento, se eu gostava de crianças. Foi só essas perguntas assim, sabe? Mas graças a Deus eu sou muito tranquila mesmo [risos]

Bárbara - Ela perguntou como você lidava com as crianças?

Catarina - Sim, perguntou. Primeiramente eu entrei na faxina e então ela perguntou se eu tinha algum problema em limpar vômito, cocô, ajudar as crianças, que a gente ensina, leva no banheiro, ajuda, né? De qualquer forma a gente tem ligação com as crianças, tanto que a Marina chama a gente de educadora também, né? Porque A gente ensina muito as crianças. Foram essas perguntas assim que ela fez para mim.

Bárbara – Porque não é a mesma coisa fazer faxinas em outros lugares e aqui na UMEI, né? Difícilmente se você tiver trabalhando em uma empresa você precisará limpar o vômito de alguém, né?

Catarina – É verdade. Não é qualquer um. Tinha horas que as meninas mesmo chamavam a gente para limpar, tinham algumas que não iam de jeito nenhum.

Bárbara - As meninas da faxina mesmo?

Catarina- Sim, da faxina mesmo. Não aguentam não. Tem gente que tem estômago fraco, né? Eu não. Nunca liguei para isso não. Eu já sou acostumada desde nova mesmo. Tudo quanto é trabalho difícil, minha filha, você pode saber que eu já fiz. [...]. (Entrevista Catarina, 2017).

Quando são selecionadas e contratadas, as merendeiras recebem orientações de Marina para que coloquem as crianças sempre como prioridade de suas funções. E que as tratem com respeito e gentileza, auxiliando-as com carinho no que preciso for.

Mariquinha - Sim ela dá [orientações de como falar e agir com as crianças]. Ela ensina como a gente tem que falar com as crianças, por exemplo, não falar “Acabou!

”, mas falar “Você já comeu duas vezes, agora deixa para os seus colegas que vão vir.” Vai falando com a gente assim. Explicar para as crianças. [...] Ela fala muita coisa para nós, a gente tem que saber como tratar as crianças, que as crianças estão em primeiro lugar.

Bárbara - Mas ela chamou vocês um dia para falar isso ou ela vai falando ao longo...

Mariquinha - Não. Ela chamou para falar. Como servir a comida para os meninos, se os meninos estão na fila ali na janela a gente tem sempre que servir primeiro os meninos e depois os professores. Todo início de ano ela reúne a gente para explicar, mesmo que a gente já saiba. (Entrevista Mariquinha, 2017)

Bárbara - Você já contou um pouco que a Marina passa orientações de como vocês devem tratar os bebês e as crianças. O que ela fala?

Catarina - Para observar a forma que as professoras tratam as crianças e se ver alguém fazendo injustiça com uma criança é para a gente falar. Ela diz também que é para a gente ajudar as crianças na hora de se alimentar. Quando eu era faxineira ela dizia para ajudar os meninos no banheiro e se escutasse eles falando coisa errada era para corrigir. E tratar bem, né? Ela sempre fala para gente tratar bem as crianças, diz que quando a criança quer conversar com a gente a gente tem que abaixar na altura delas para a gente ouvir e ela saber que a gente está ouvindo. São coisas assim que a gente aprende e é muito bom. (Entrevista Catarina, 2017)

Depois que já estão trabalhando na UMEI, Marina continua atenta e, além de orientar, também chama a atenção das merendeiras quando vê algo que em sua visão seja inadequado.

Thais - Um dia, eu lembro numa situação que eu cheguei, devido eu conhecer o menino, não daqui da UMEI, conheço ele fora da UMEI, ele pegou a comida e ele foi... é... ele só pegou e jogou fora, aí eu cheguei e falei “Gabriel, ah não, Gabriel, senta lá e come essa comida” e eu falei num tom, no meu tom, eu sou muito grossa, assim, que eu acho que é meu jeito de falar, eu acho um pouco grosso, eu até queria mudar isso, mas é difícil, aí foi quando ela, a vice-diretora viu, falou “não Thaís, não é desse jeito que você faz com o menino não”. Só que aquilo para mim foi normal, eu não tratei o menino... eu tenho por mim, eu tenho absoluta certeza que eu não falei de maldade em nenhum momento, falar tipo de ruindade, sabe? “Você vai entrar lá e comer essa comida a força.” Não é assim. Eu que já conhecia ele, conheço os pais dele, falei “Gabriel, senta lá e vai comer essa comida” falei num tom mais grosso, poderia ter chegado e falado “ô Gabriel, vai lá, senta lá, come essa comida, porque está ruim...?” Não, né, só que eu falei do meu jeito, aí ela foi me reprimiu “não, você tem que saber conversar, a gente vai conversar sobre isso” só que ela não vê o jeito às vezes que os professores falam pior com os meninos, porque eu vejo. E aí?

Bárbara - Na hora da merenda?

Thaís - Na hora da merenda. Eu já vi.

Bárbara - Coisas como o quê? Você lembra algum exemplo?

Thaís - Eu lembro numa palavra muito chata que eu já ouvi, que está fugindo da minha memória, uma palavra feia, que eu detesto usar essa palavra gente... é...ah, é a palavra retardado. Gente, não me chama de retardado não, que eu endoio. Ou falar bobo, besta, idiota, essas palavras... essas palavras feias, sabe? Se chamar meu filho eu não vou gostar. Eu pelo que eu falei só para sentar lá e comer sua comida, só que eu falei num tom mais grosso.

Bárbara - Aí você já viu professores falando sobre...

Thaís - Umass palavras feias, umas palavras feias com os meninos, porque eu, se fosse com minha filha...

Bárbara - Você não ia aceitar...

Thaís - Não ia aceitar não. Mas assim, eu nunca vi maltratando. Nunca. Só xingando mesmo, que às vezes eles também, nossa, eles são muito levados. Porque os meninos tão indo para a fase eu acho que da adolescência, sei lá, está saindo da criancinha, porque tem muitos meninos já grandinhos que é de 5, tem uns que já é de

6 anos e eles costuma ser muito levado, né? Mas é criança, né? Aí às vezes eles fala num tom muito grosso, né, com os meninos sabe, muito... aquilo para mim sim é um tom grosso. Não do jeito que eu falei. Mas eu fui pedir ela desculpa, e também não gostei de ela ter me chamado atenção no meio de funcionário. Porque eu odeio que me chama a atenção no meio de funcionário. Se quer me chamar atenção não ligo, pode chamar na hora que quiser, chega num cantinho e fala: “Thaís, você fez isso e isso, e não achei legal” eu não importo não, pode chamar minha atenção, agora, falar na vista dos outros, minha cara vai lá embaixo, eu fico com uma vergonha, depois todo mundo fica comentando “Olha, você viu que fez com Thaís?” Nossa, aquilo lá é chato, eu não gosto não.” (Entrevista Thaís, 2017)

Este mesmo caso foi citado por Marina em sua entrevista. O interessante é que ela também ressalta que há professores que agem de forma inadequada e acabam oferecendo um mau exemplo para os outros funcionários. As professoras são as pessoas formadas e, portanto, deveriam estar mais capacitadas para lidar com as crianças nas diferentes situações, sendo modelo para os demais funcionários.

Bárbara - Já teve situação de você ter que chamar atenção delas por este motivo, pelo tratamento com as crianças?

Marina - Já aconteceu. Poucas vezes. Até porque a gente não consegue ver tudo. Até tento ver muita coisa, mas... aconteceu uma situação com a Thaís. Eu entrei na cantina, estávamos com falta de uma cantineira, aí também tem a situação do stress, né? Eu até entendo, mas isso não justifica. Ela tinha colocado o prato para uma criança e a criança não tinha comido e voltou com o prato. Ela gritou dizendo que a criança ia comer naquele minuto, aí eu entrei. Acolhi a criança, falei com Thaís que depois conversava com ela, sentei com a criança conversei e ela comeu algumas coisas, no final falei para ela ir brincar um pouco e que a Thaís iria conversar com ela mais tarde. Aí fui conversar com a Thaís e disse que aquele tratamento era inadmissível, que nenhuma criança deveria receber aquele tratamento. Perguntei se ela gostaria que o filho dela fosse tratado desta maneira. É inadmissível que haja gritos, que se force a barra para a criança comer. A gente tem que conversar e tentar entender porque ela não quis comer, do que não gostou, vamos convencê-lo a comer. Se a gente não convencer, vamos fazer um combinado... expliquei para ela que é um trabalho diário. Aí eu falei com ela que eu entendo que às vezes ela vê uns modelos que não são positivos, porque elas veem é logico! Disse ainda que quando ela entrou aqui eu falei que ela iria encontrar pessoas diversas e que era para escolher os melhores modelos, falei que não queria que isto se repetisse e se falei que se ela visse alguém que não está sendo um bom modelo para a criança, ela ia fazer um favor para mim, ia acolher a criança para que o outro adulto entenda que o jeito que ele está agindo não é bom e que o jeito que você está fazendo é o melhor. Ela pediu desculpas e eu disse que não era comigo que ela tinha que se desculpar. Chamei a criança e ela conversou com ela. Ela falou “olha, desculpa. Eu gritei com você...” foi isso. Foi uma vez.

Bárbara - Então não é comum isso acontecer?

Marina - É muito raro. Não sei se você viu alguma coisa deste tipo, mas para mim foi este o único caso. Teve casos, mas anteriores a este grupo, cantineiras que foram mandadas embora porque a relação com as crianças não era bacana. Nesse grupo essa foi a única vez que eu chamei atenção por algo que eu vi. Todos os dias a gente - [as coordenadoras] ou eu - temos que reforçar como deve ser o tratamento com as crianças. Acho que uma coisa que atrapalha o trabalho delas é o modo das professoras agirem com as crianças, acho que a gente tinha que atacar as professoras e não as cantineiras. [...] Se elas fizessem o serviço delas elas seriam os modelos para as meninas da cantina, porque quem tem que ser modelo é o professor. Elas se dizem formadas e tal e são mesmo, então cumpre a obrigação, cara, faz bem feito,

trata estes meninos a pão de ló, porque todo mundo que tiver no entorno vai ver e vai passa a trata-lo, porque você é o modelo para o outro.

A preocupação em oferecer constantemente orientações para as merendeiras e demais funcionárias demonstra que Marina as percebe como parte da equipe. Inclusive essa afirmação encontra sustância na forma como ela primeiramente acolheu a pesquisa na escola. Não foi algo que lhe trouxe dificuldade de compreensão ou estranheza quando lhe apresentei a proposta do trabalho. Ao contrário, o discurso dela se alinhava bastante à literatura até aquele momento levantada. Ela reconhecia as dificuldades das tarefas que elas executam e demonstrava que considerava que elas eram importantes e parte da equipe pedagógica da UMEI. Inclusive, a forma como Marina lida com elas, a meu ver, influencia o discurso que as merendeiras têm sobre elas mesmas.

Bárbara - Você acha que por vocês não serem professoras não devam falar [com a criança que ela está fazendo algo errado] ou acha que devem?

Mariquinha - Eu acho que devemos falar, a Marina mesmo já falou com a gente que todos que estão trabalhando ali são educadores, que todos que estão trabalhando ali e virem um menino fazendo coisa errada tem que falar, tem que ajudar. Porque todo mundo ali é educador.

Bárbara - A Marina já falou isso com vocês e já falou com os professores?

Mariquinha - Não sei.

Bárbara - Ela já falou com você?

Mariquinha- Já falou. Às vezes ela faz uns bilhetes no dia do professor e dá para nós também um bombom, uma bala. Ela fala que todos são educadores. (Entrevista Mariquinha, 2017)

Bárbara - Você já disse que a Marina considera vocês como educadoras, e você também se enxerga dessa maneira. Você acha que os outros funcionários, inclusive as professoras, enxergam vocês como parte da equipe de educadoras da escola?

Catarina - Acho que alguns sim, agora, tem outras que às vezes não. Porque às vezes nem as próprias não se enxergam como educadoras porque tipo assim, quando a Marina faz homenagem às professoras, no dia das professoras, ela sempre entrega lembrancinhas para nós também. Todas nós! E vem escrito professor. Igual a festa. A Marina fez a festa para as professoras. Aí as meninas acham que não é, que a gente foi de penetra. Mas se ela deu o convite, mesmo que esteja escrito professores, e ela sempre falou que somos educadores, então eu acho que é até uma honra para nós, entendeu? Mas às vezes as meninas ficam chateadas. Elas pensam que o convite vem nomeado aos professores e a Marina dá o convite para nós porque sobrou, mas não é isso, a Marina faz a homenagem para todas. Vem com o nome da gente, põe uma mesa para a gente, nossas lembrancinhas, tudo junto. Não vejo divisão nisto, a Marina trata todo mundo igual. Não vejo diferença na forma de ela tratar as pessoas aqui. Tem lugar que a gente vê que o patrão puxa o saco de um ou de outro, mas aqui não vejo isso. Eu gosto disso e acho que a gente tem que ser assim. (Entrevista Catarina, 2017)

Desse modo, no caso específico desta UMEI, é possível concluir que a figura da gestora é fundamental no processo de escolha e formação das merendeiras. É fundamental integrá-las à equipe, auxiliando-as a se sentirem parte do todo e orientando-as em suas ações em relação às questões que vão além de manipulação dos alimentos.

Como não encontramos outros trabalhos em que se evidenciasse o mesmo trabalho da direção com as merendeiras, não nos é possível fazer generalizações. No entanto, temos indícios para acreditar que o comportamento e as ações das merendeiras em relação às crianças da UMEI Periquitos seriam diferentes, caso não tivessem sob a gestão de Marina.

As entrevistas indicam sua ação cuidadosa desde o momento da contratação, bem como o zelo para com as merendeiras no período de experiência. Além disso, destacam-se as constantes orientações no dia a dia, bem como uma postura pessoal de Marina em relação às crianças, que exemplifica como ela espera que sejam tratadas.

Considerando que o campo de pesquisa evidenciou uma atuação importante da direção na contratação e orientação das merendeiras, trazemos a seguir alguns elementos do percurso de Marina que podem auxiliar a compreender como construiu suas referências sobre e para o trabalho educativo com as crianças. Ela é alguém que possui uma longa trajetória na Educação Infantil, tendo, inclusive, participado da construção das políticas do Município para esta etapa. Possui muita clareza do que é o trabalho com as crianças e das relações de afeto, respeito e proteção que devem ser estabelecidas com elas.

Marina - Em julho faço 36 anos na rede municipal, todos eles na Educação Infantil. Então conheço muito dessa história da Educação Infantil. A gente meio que ajudou a construir a política de educação infantil do município. [...]. Desde sempre estive na rede municipal na Educação Infantil, mas também estive no Ensino Fundamental, não só como professora, mas também como vice-diretora durante uma intervenção escolar, neste período eu estava na SMED e fui ser interventora em uma destas escolas, foi por um período curto. Por opção, nunca deixei a educação infantil. Sou formada em pedagogia, tenho o curso de matemática e licenciatura, física e desenho geométrico. Tenho Especialização em Educação Infantil, pós-graduação em alfabetização e letramento em Educação Infantil também. Então, para você ver que a minha praia é Educação Infantil. Não tem jeito de sair dela não! É paixão, paixão mesmo! Entrei na rede municipal quando havia poucas escolas que eram polos de educação infantil. Aquelas 13 escolas que hoje são chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil. Uma das escolas era a minha, a [nome da escola]. A [nome da escola] era uma escola de Ensino Fundamental e foi desativada porque o prédio era muito pequeno e, na época construíram outra escola nas proximidades, [...], e então a gente entrou com uma escola para turma de Educação Infantil atendendo a meninada de seis anos. Naquela época o Ensino Fundamental era a partir de sete anos. Minha primeira experiência na rede municipal foi nesta escola, eu já vinha de uma trajetória de ensino na Educação Infantil da rede particular. Na verdade, comecei a trabalhar na Educação Infantil como monitora, eu devia ter uns 13, 14 anos e eu era assistente de turma naqueles jardins que existiam. Foi naquela época que eu comecei a trabalhar com Educação Infantil ajudando as professoras e me encantei pelo negócio e não desisti mais não. Aí na rede eu fiquei nessa escola que é minha paixão até hoje, falo que lá é a minha casa, a [nome da escola]. Lá eu fui professora, auxiliar de secretaria, diretora por dois mandatos, coordenadora, enfim, passei por todas as funções. Fiquei na [nome da escola] até 1998, quando engravidei da minha primeira filha, sai para assumir o concurso do CAPE, fui ser formadora do CAPE na SMED. [...] Centro de Formação de Profissionais da Educação. O CAPE ainda existe só que em um outro formato. Na época, o CAPE veio com o Miguel Arroyo, com a Escola Plural, nasceu no movimento de 1993 e 1994 como o Centro de Formação dos Profissionais da Rede Municipal, um centro específico da rede

municipal para trabalhar com a formação dos professores. Tinha grupos de trabalho, então tinha grupo da Educação Infantil quando ela ainda não era nem reconhecida dentro da Educação Básica. Além do grupo de Educação Infantil, tinha o do Ensino Fundamental, Médio, EJA e depois veio o grupo de inclusão. Eu trabalhava em um grupo de trabalho lá e chamei a [nome] depois, eu já a conhecia de outro espaço, lá a gente trabalhava em um grupo de Educação Infantil fazendo formação para creches, para as escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e também para as escolas de Educação Infantil. Na época não existiam as Propostas Curriculares ainda, estávamos na discussão de tirar a Educação Infantil da Assistência e passá-la para a Educação, foi um momento de transição. Fiquei lá entre 1999, em 1998 tirei licença por causa do nascimento de minha filha, em 2002, voltei para a escola e fiquei alguns meses, mas o Centro de Educação Infantil (CEI) das Regionais abriu concurso e me chamaram para o CEI Norte onde fui trabalhar com todas as creches e escolas de Educação Infantil que faziam parte da rede, foi quando começou a implantação das UMEIs (2003/2004). A gente trabalhava para dar estrutura que atendessem às Creches Conveniadas, formação para os profissionais, plano de trabalho para as creches conveniadas e formação e acompanhamento pedagógico nas UMEIs. Fiquei na CEI Norte entre 2003 e 2005 [...]. Aí eu pedi transferência para a Pampulha. Trabalhei no CEI Pampulha onde fiquei até 2006 com o fim da CEI. A equipe regional da Pampulha me trouxe, não deixaram eu voltar para a escola, e fui para a Pampulha. Aí eu trabalhei na Pampulha de 2007 até 2009, quando houve mudança de política. A Regional em peso, [...] toda essa equipe se deslocou por discordar das questões políticas na época. Com o movimento de eleição que teve e com a entrada do Márcio Lacerda na Prefeitura, nós abrimos mão do lugar, porque estávamos lá não por indicação e sim por um compromisso político-pedagógico com a escola pública. A equipe inteira saiu da Regional, se desfez. [...] Voltei para o [nome da escola], minha escola de origem, fiquei na coordenação pedagógica de 2009 até 2012. Em 2011 fui indicada pela SMED, aliás eu já havia sido indicada antes, mas não tinha aceitado porque eu queria ficar quieta na escola, mas em 2012 quando eles me indicaram novamente para participar do processo de seleção para vice direção da UMEI eu aceitei, foi quando vim para UMEI Periquitos. Acredito que participaram deste processo de seleção umas sete pessoas além de mim. E desse processo, em maio de 2012, assumi a vice-diretoria e estou aqui até hoje.

Bárbara – Nossa Marina, a sua trajetória é extensa demais.

Marina- [risos] E olha que não dá tempo de falar tudo. É muito tempo. Uma vida, né? (Entrevista Marina, 2018)

A forma como as relações entre merendeiras e direção acontecem são tecidas pelas relações de poder existentes na instituição. Observamos que as relações de trabalho entre merendeiras e direção aproximam-se, em alguns aspectos, as relações de trabalho das empregadas domésticas. Não apenas pela natureza do trabalho, mas pela hierarquia advinda da forma de contratação das merendeiras. Há nelas o medo de serem punidas ou demitidas, e fazem o que Marina manda sem questionamentos, mesmo que discordem. A própria Marina, comentou algo que se relaciona a essa reflexão:

[...] eu vou e converso com elas, aí falo “Gente, não é a nossa casa, não dá pra gente usar óleo do jeito que a gente usa na casa da gente. Na nossa casa a gente pode comer o tanto de óleo que achar que deve, não estou aqui questionando se é certo ou errado em termos de saúde, mas é o nosso desejo. Aqui não é o nosso desejo. Aqui é o que é essencial para os meninos de acordo com os valores nutricionais”. Isso de sempre estar conversando com elas, vai mudando o conceito, mas sempre fica uma coisa assim... elas precisam entender para além ... “Ah, vou fazer porque a Marina ou a Rosa mandaram”, “vou fazer porque se eu não fizer eu vou ser chamada a

atenção”, ou “Ah, eu tenho que fazer, né? Fazer o que? Se eu não fizer serei mandada embora”, ou quaisquer motivos. Elas tinham que fazer porque veem um sentido, porque compreendem a função delas enquanto pessoas que estão manipulando alimentos. Então para isso precisa de formação e eu acho que é a formação em serviço. (Entrevista Marina, 2018).

Kosminsky e Santana (2006) discutem que “a literatura brasileira sobre o labor doméstico assinala a dificuldade de distinção entre o mundo do trabalho e o mundo privado, nessa categoria profissional” (p. 232). “A confusão entre a esfera pública e a privada no trabalho doméstico acaba por criar situações ambíguas, que influenciam no posicionamento da empregada como trabalhadora [...]” (p.232). Os autores fazem essa afirmação sobre as empregadas domésticas, mas consideramos que podemos estender essa afirmação para as merendeiras também. Eles discutem que uma postura maternalista/paternalista, por parte dos patrões, faz as empregadas os valorizarem como sendo bons empregadores.

O maternalismo influencia no posicionamento da trabalhadora como prestadora de serviço e do empregador como contratante. Nesse sentido, uma das nossas entrevistadas, ao ser indagada sobre o recebimento de 13º salário, expressa uma identificação maior com os interesses de sua patroa do que com os seus próprios, mencionando que o benefício seria cumprido de acordo com a vontade de sua patroa. Interpretamos que, em uma relação mais pessoal, reclamar a falta de um pagamento devido pode resultar na perda da confiança do patrão. (KOSMINSKY e SANTANA, 2006, p.231)

Por mais que Marina ressalte na entrevista a sua tentativa de dialogar com os diversos funcionários da UMEI, buscando construir algumas ações de maneira coletiva, a desigualdade da relação entre ela e as merendeiras é maior. A relação desigual patrão-empregado está posta e é intensificada pela precariedade do trabalho. E também pela vulnerabilidade das merendeiras, que têm a necessidade do salário, mesmo que baixo, e diferentemente do caso de uma pessoa concursada, ficam suscetíveis à demissão.

A literatura com a qual dialogamos neste trabalho apontava para o potencial educativo das merendeiras escolares. Entretanto, as pesquisas localizadas eram tímidas ao discutirem este outro papel dessas mulheres trabalhadoras nas instituições de educação. A maior parte dos trabalhos refletia sobre a possibilidade das merendeiras serem educadoras, junto aos professores, auxiliando os alunos no processo de construção de saberes culinários e na formação de bons hábitos alimentares e de higiene e saúde. (BARBERINI, 2015; FONSECA e CARLOS, 2016; TOMIM e SILVA, 2016).

Não discordamos dessa possibilidade, entretanto o que procuramos demonstrar e consideramos que temos elementos suficientes para isso, é que não se trata da possibilidade das merendeiras *serem* educadoras: elas já *são*! Mesmo que seja de um currículo oculto. Elas

já educam e cuidam das crianças. A questão é que elas fazem isso a partir apenas das próprias experiências, sendo orientadas quando há, por parte da gestão da escola, a preocupação em oferecer-lhes este suporte, como observamos na UMEI Periquitos.

Além disso, acreditamos que, embora elas possam participar desse processo de educação para a saúde e dos demais aprendizados relacionados aos aspectos tanto culturais quanto nutricionais da alimentação, o papel delas não deve se restringir a isso. Para nós, essas educadoras deveriam estar afinadas com a proposta político pedagógica da instituição, compreendendo as concepções de criança e infância com as quais trabalham professores e direção, para conseguirem pensar em ações educativas de maneira ampla e condizentes com os direitos das crianças.

Para tanto, é preciso pensar em outros formatos e outras condições de trabalho para essas mulheres. Aumentar o número de trabalhadoras da cozinha, melhorar significativamente seus salários e demais condições de trabalho, envolvê-las nos momentos de encontros coletivos da instituição, possibilitar-lhes formações em serviço que ultrapassem os aspectos técnicos da manipulação de alimentos. Estas podem ser alternativas para, de fato, elas terem condições de se envolver com outros aspectos do trabalho educativo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevemos estas considerações sem divisar nela conclusões. Elas encerram este trabalho, mas não encerram as questões que surgem dele. Retomamos agora, portanto, os caminhos que nos trouxeram a este objeto, os objetivos que nos nortearam, algumas contribuições e possibilidades de novos estudos. Reconhecemos os limites de nossas escolhas e a multiplicidade de interpretações possíveis para os mesmos dados que aqui apresentamos.

Esta pesquisa teve como sustentação nosso compromisso em contribuir com as reflexões para a construção de instituições públicas de Educação Infantil que respeitem os direitos das crianças, garantindo um espaço de proteção e de relações acolhedoras. O presente trabalho é fruto de uma pesquisa anterior em que investigamos justamente as relações entre crianças e adultos, enfocando as professoras, em outra UMEI de Belo Horizonte. Nessa pesquisa produzimos uma quantidade muito grande de informações que nos fizeram pensar sobre a importância das relações para o desenvolvimento das crianças.

Lidamos, na época, com delicadezas muito bonitas, mas também com questões que nos indignaram e comoveram. Foi um período de grandes aprendizados e descobertas. E apesar da quantidade de dados que tivemos para analisar, nem de longe esgotamos as questões que tínhamos elaborado. Ao contrário, quanto mais de perto olhávamos, mais perguntas se apresentavam para nós.

Um dos pontos que se apresentou como algo que necessitava ser melhor observado e pesquisado foi justamente o do papel dos outros adultos, que não os professores e equipe pedagógica na instituição. Esses sujeitos que desempenham funções indispensáveis para o funcionamento de uma instituição de educação, vez ou outra, apareciam em nossos registros não como meros espectadores, mas como seres que atuavam na rotina participando e modificando os ritmos da instituição, mantendo relações diretas e importantes com as crianças.

Essas nossas primeiras observações nos levaram a buscar respostas para algumas de nossas questões. De que forma os outros adultos da instituição se relacionam com as crianças? Eles também exercem um papel educativo dentro da instituição? Eles se veem e são vistos como educadores? Se sim, estão preparados para lidar com as especificidades dos pequenos? Eles podem influenciar no trabalho realizado pelas professoras? Afinal, qual o lugar deles na educação das crianças nas instituições?

Para nossa surpresa, porém, o levantamento bibliográfico que realizamos, ao invés de nos dar algumas respostas, nos provocou mais. Percebemos a escassez de pesquisas que se dedicavam a olhar para esses trabalhadores e trabalhadoras tão fundamentais. As pesquisas encontradas nos davam pistas de algumas questões muito mais pelas ausências e silêncios. Nesse momento, estavam decididos os sujeitos que queríamos compreender.

A princípio, pensamos em abordar a todos eles, mas avaliamos que o tempo e os recursos disponíveis para a pesquisa exigiriam um recorte maior. E, com base nos próprios estudos encontrados, escolhemos dirigir nosso foco para as merendeiras.

Nosso estudo justificou-se, portanto, pela sua importância enquanto conhecimento para a área da Educação Infantil, já que há uma lacuna de estudos sobre as merendeiras, principalmente em relação ao papel que exercem junto às crianças. E também pela sua relevância social, visto que as relações entre adultos e crianças são um aspecto imprescindível que deve ser refletido e aprimorado, uma vez que tem consequências diretas sobre as práticas que serão estabelecidas com as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Nosso trabalho teve como objetivo central compreender as relações entre as merendeiras e as crianças em uma instituição. Nessa construção, entendemos as crianças como seres sócio-histórico-culturais que se desenvolvem na relação com seus pares, com os adultos e com o mundo que as cercam. Compreendemos o papel do adulto como fundamental para que as crianças sejam inseridas no mundo social, estejam protegidas e tenham garantidos os seus direitos enquanto pessoa humana (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995; KRAMER, 2000). Consideramos que a relação desejável é uma relação que tem como base a ética do cuidado e acreditamos que, em uma instituição de Educação, todos os adultos, cada um a seu modo, são responsáveis pela educação e cuidado das crianças.

Em nossa aproximação com os principais sujeitos da pesquisa, muitos foram nossos aprendizados. A literatura encontrada já nos prevenia sobre alguns aspectos relacionados à sobrecarga das tarefas e sobre a precariedade do trabalho, porém apenas em campo pude tomar real consciência das dificuldades enfrentadas pelas merendeiras no dia a dia. Aproximar-me delas trouxe-me, em alguns momentos, outras questões que não tinham relação com o principal foco do trabalho e, algumas vezes, precisei contar com o auxílio da minha orientadora para poder retomar o principal objetivo do que tínhamos proposto fazer: compreender a relação delas com as crianças na UMEI.

Envolver-me com suas histórias e pensar as condições de trabalho delas, não tendo isso como foco, foi difícil para mim. Embora tenhamos explicitado nesse trabalho algumas questões relacionadas a alguns elementos das histórias pessoais delas, bem como das

relações de trabalho, temos consciência de que não o fizemos com todo o cuidado teórico e descritivo que o assunto merecia. Isto seria uma outra pesquisa em si mesma. Não daria conta de fazer essas análises neste momento do trabalho, mas também não acho possível não as mencionar.

Para atingir os objetivos de nosso trabalho, as observações e as entrevistas foram consideradas, por nós, como os melhores instrumentos. As observações, embora muito cansativas, permitiram observar os momentos de interação entre crianças e merendeiras, especialmente nos momentos de refeição. E nos aproximamos das merendeiras, fazendo-me ganhar a confiança delas, o que foi fundamental para que elas se sentissem dispostas a fazer a entrevista.

As entrevistas foram muito produtivas e conseguimos informações preciosas que se relacionavam aos nossos objetivos, porém foram muito difíceis de serem marcadas. A rotina de trabalho na UMEI, muitas vezes, era imprevisível. As entrevistas eram marcadas, mas tinha dias que as demandas impediam que fossem realizadas. Além disso, as entrevistas foram feitas na própria UMEI, por escolha dos sujeitos, e ficávamos sujeitas a várias interrupções. Esses momentos exigiram que tivesse paciência e soubesse esperar o momento melhor para elas, mesmo que isso significasse não ser o melhor momento para mim.

As análises das informações produzidas nos revelaram algumas coincidências com os outros estudos que têm as merendeiras como sujeitos, que já esperávamos encontrar. Primeiro, o perfil das merendeiras pesquisadas por mim é o mesmo que nos outros trabalhos realizados no Brasil: são, em sua maioria, mulheres negras, pobres e pouco escolarizadas. Outra informação que confirmamos em nossa pesquisa é que as merendeiras aprendem o ofício de cozinhar em situações diversas de suas vidas, inclusive desde a infância delas. É a necessidade de trabalhar para sobreviver dessas mulheres pobres que leva a desempenhar uma série de trabalhos em que é preciso cozinhar. O aprendizado não se dá por cursos, mas pela prática e observação.

Outro ponto coincidente entre a nossa pesquisa e a literatura acadêmica é a sobrecarga de trabalho a que as merendeiras estão submetidas nas instituições escolares. Elas desempenham um serviço que é pesado e difícil, perigoso, estressante e o fazem com um número muito limitado de profissionais. Além disso, o trabalho delas é extremamente mal remunerado.

Diferente de outras pesquisas encontradas, a estrutura do ambiente de trabalho das merendeiras da UMEI Periquitos não é tão precária, mas ainda assim observamos a ausência de alguns materiais e aspectos que poderiam ser melhorados na cozinha. E que facilitaria o

trabalho das merendeiras. De acordo com os trabalhos localizados no levantamento bibliográfico, as formações que elas recebem em serviço são escassas e as reduzem a manipuladoras de alimentos, desconsiderando as funções educativas que elas podem estabelecer junto às crianças.

Os resultados da pesquisa demonstraram que praticamente todas as interações entre crianças e merendeiras aconteceram no refeitório. Muitas delas, inclusive, através da janela, que é aberta e fechada, respectivamente, quando se iniciam e quando terminam os horários de refeições. Apesar desses momentos de encontros entre merendeiras e crianças serem tumultuados, elas relacionam-se de diferentes formas. Observamos momentos em que as merendeiras chamavam a atenção das crianças, conversavam com elas e outros em que as parabenizavam e elogiavam. As crianças também foram observadas elogiando as merendeiras.

Em muitos momentos, as merendeiras procuravam escutar o que as crianças queriam dizer, tendo até mesmo elaborado estratégias para que a comunicação fosse não verbal. Aliás, as interações não verbais foram bastante recorrentes: acenos, beijos, abraços, semblantes cerrados ou sorridentes.

De modo geral, elas demonstram ter consciência de sua importância na educação e no cuidado das crianças, e consideramos que parte desta consciência se refere a uma ativa presença da direção da instituição, no sentido de as orientarem a manter ações respeitadas para com as crianças. Entretanto, ainda é preciso que as merendeiras compreendam melhor os aspectos relacionados aos direitos das crianças, para que suas ações sejam mais autônomas e menos relacionadas ao fazer apenas por ordem da direção.

É preciso também conscientizá-las de que, apesar das maiores afinidades com uma ou outra criança, as ações delas não podem se configurar como preferências a determinadas crianças em detrimento de outros. É preciso saber separar as formas como se relacionam com as crianças que são seus familiares da forma como se relacionam com as crianças matriculadas na instituição.

Esta pesquisa, ao contrário de encerrar questões, aponta para muitas outras possibilidades de investigação e aproveitaremos para indicar algumas delas.

Algo muito importante, primeiramente, seria pesquisar a forma como as crianças se relacionam e percebem as merendeiras. Embora tenhamos conseguido algumas pistas e registrado situações que nos fizeram pensar algumas questões no sentido de como as crianças as percebem, ainda foram insuficientes as informações coletadas. Tínhamos a intenção de ter realizado isso já nessa pesquisa, mas fomos surpreendidas com a necessidade de dispender mais tempo a observar e compreender as merendeiras.

A pesquisa, enfocando a percepção das crianças, precisa ser pensada considerando um tempo mais amplo, pois é necessária a aproximação com as crianças e com as merendeiras, e um tempo de construção do instrumento metodológico adequado para se aproximar do pensamento das crianças.

Esta questão do tempo, aliás, é um grande desafio. Em relação às crianças, é necessário um tempo de convivência e de constante troca, a fim de que as crianças possam confiar no pesquisador. Além da grande sensibilidade e experiência exigida para que o pesquisador seja capaz de perceber o consentimento ou não delas para participarem da pesquisa.

Em relação às merendeiras, há a dificuldade de explicá-las a ideia da pesquisa, visto que não é algo familiar e elas estão acostumadas a serem observadas não para serem compreendidas, mas para serem cobradas. Outra dificuldade tem relação com o tempo da pesquisa, que não acompanha o tempo de trabalho dessas mulheres. Foi muito difícil conciliar o meu tempo de estudante e professora-trabalhadora, com o tempo de mulheres que trabalham oito horas por dia sem descanso e também são responsáveis pela manutenção do próprio lar.

Além de pesquisas enfocando a percepção das crianças na Educação Infantil, seria interessante que outras pesquisas pudessem estender nossas questões para o Ensino Fundamental. Pensando tanto nas percepções das crianças dessa etapa quanto das merendeiras. Quais seriam as diferenças entre o trabalho e as relações nessas duas etapas da Educação Básica?

Pela novidade que nosso trabalho apresentava, optamos por fazer análises mais amplas, no sentido de apresentar os momentos em que crianças e merendeiras se relacionam na UMEI. Contudo, consideramos que outras pesquisas podem contribuir para a análise mais aprofundada de alguns aspectos que surgem nas relações. Por exemplo, o racismo e a gordofobia.

Demonstra-se ainda importante para nós expandir as questões para os outros sujeitos presentes na instituição, como porteiros, faxineiros, secretários etc., e evidenciar a influência deles nas instituições de Educação. É muito importante pensar o papel desses profissionais nas escolas, especialmente porque, no âmbito do município de Belo Horizonte, a Lei nº 10.377, de 09 de janeiro de 2012 autoriza ao Poder Executivo Municipal de Belo Horizonte, por meio de Parceria Público Privada na modalidade de concessão administrativa, dentre outras coisas, a prestação de serviços não pedagógicos.

O parágrafo primeiro desse artigo define que os serviços não pedagógicos são aqueles que servem de apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e de

formação profissional, tais como manutenção e gestão predial; zeladoria; segurança e vigilância; limpeza e gestão dos resíduos sólidos. (ROCHA e MELO, 2016, p.8).

Nossas observações, não apenas deste trabalho, mas também da pesquisa que o originou, colocam a necessidade de questionarmos sobre o que seriam os serviços não pedagógicos dentro das escolas. E qual o papel que os funcionários dessas outras áreas da escola desempenham.

Demonstra-se muito relevante também que outras pesquisas se dediquem a relacionar o papel da gestão da escola com as ações dos funcionários em relação às crianças. Tanto nas outras instituições em que a contratação e gestão é parecida com a da UMEI Periquitos, quanto nas instituições que sejam atendidas via Parceria Público Privada (PPP).

Além de estender o olhar para pensar as questões relacionadas à gestão, seria interessante também trabalhos que se dedicassem a pensar as questões das relações entre merendeiras e professores, ou entre outros funcionários.

Consideramos que esta pesquisa nos ajudou a contribuir para o avanço das discussões sobre as relações entre adultos e crianças na Educação Infantil, e nos auxiliou a repensarmos o papel educativo dos adultos que trabalham nessas instituições. Encerramos este trabalho desejosas de que ele possa ser uma valiosa contribuição para ampliarmos o nosso debate quanto à relação adulto-criança na área de educação. O objetivo é garantir cada vez mais o direito das crianças a uma instituição de qualidade, que proporcione um ambiente de proteção e respeito às suas necessidades e desenvolvimento.

Esperamos ainda ter contribuído para sensibilizar o olhar sobre os outros profissionais que trabalham nas escolas além dos professores, aprofundando as discussões a respeito do papel que cada um deles desempenha junto às crianças. Dessa forma, podemos pensar em maneiras de inclui-los mais e com maior qualidade na tarefa educativa das nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.67, jul./set. 1995.

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. *O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a "nossa cara"*. 2005; 147 f; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

ASSAO, Tatiana et al. Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, 19 (1): 22-32, 2012.

BARBERINI, Alíssia. *Pedagogia Da Comida: Cultura, Ética, Estética E Aprendizagem Nos Processos De Alimentação Das Crianças Na Escola De Educação Infantil*. 2017. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELO HORIZONTE. Desafios da Formação. Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte (Eixos Estruturadores, volume 2). Belo Horizonte: SMED, 2015. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=prop_curr_ei_volume_2_reduz.pdf.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.693-732.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, de 5 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar–PNAE, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar –PNAE, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, Brasília, DF, 17 jul, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP); 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar. Centro Colaborador Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília DF, 2014.

BRITO, Jussara; NEVES, Mary. As relações de gênero e os mundos do trabalho. In: BRITO, et al (org.). *Cadernos de Textos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

BRITO, Jussara et al. Quando o trabalho na escola representa um risco para a saúde. In: BRITO, et al (org.). *Cadernos de Textos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF, 1995.

CARDILLO, Viviane. *Análise do papel das merendeiras terceirizadas como atores implementadores do Programa Nacional de Alimentação Escolar: desafios na perspectiva do trabalho*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas, Limeira, 2018.

CARRASCO, Cristina. La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de economía crítica*, v. 5, p. 39-64, 2006.

CARVALHO, Alice et al. Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa – PB, Brasil: as merendeiras em foco. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 823-834, Dec. 2008 .

CHAVES, Fátima. *VIDAS NEGRAS QUE SE ESVAEM: Experiências de saúde das funcionárias escolares em situações de trabalho*. 2004. 272f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004

COIMBRA, Fabiano. *O trabalho nas cozinhas de unidades escolares: impactos sobre a saúde das merendeiras em escola municipal de São Carlos*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

COSTA, Saionara. *A interação professor - criança na educação infantil: contribuições para o processo de auto - avaliação na formação docente*. 2006; 170 f; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2006.

COSTA, Ester; LIMA, Eronides; RIBEIRO, Vitória. O treinamento de merendeiras: análise do material instrucional do Instituto de Nutrição Annes Dias - Rio de Janeiro (1956-94). *Hist. cienc. Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 535-560, Dec. 2002.

COSTA, Ester; RIBEIRO, Victoria; RIBEIRO, Eliana. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. *Rev. Nutr. Campinas*, v. 14, n. 3, p. 225-229, Dec. 2001 .

CRUZ, Silvia (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Cristina; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005

DOURADO, Luiz. Funcionário de escola: identidade, conquistas e o futuro. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul. /Dez. 2009.

DUMONT-PENA, Erica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. 2015. 154 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis (Orgs.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.27-37.

FERNANDES, Ana Gabriela; FONSECA, Alexandre; SILVA, Adilson. Alimentação escolar como espaço para educação em saúde: percepção das merendeiras do município do Rio de Janeiro, Brasil. *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 39-48, jan. 2014 .

FERREIRA, Andrea. *A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. 2003; 310f; Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2003

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Auremary; CARLOS, José. Merenda Escolar: um Estudo Exploratório do Programa Nacional de Alimentação na Escola–PNAE, em uma Escola Pública em São Luís. Anais III CONEDU, V. 1. Natal, out, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID2675_05082016164459.pdf> Acesso em 25 de maio de 2018.

FRANCO, Maria Laura. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8.Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2008.

GUIMARÃES, Nadya ; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e Cuidadoras: o trabalho de care no Brasil, França e Japão. Trad. Philippe Dietman. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, pp.151-180, 2011.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

KOSMINSKY, Ethel; SANTANA, Juliana. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. *Sociedade e Cultura* [en linea], 9 (julho-dezembro), 2006

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). *Educação Infantil pós-LDB*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, v.1, n.2, p. 2000.

LEITE, Catarina et al. Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Rev. Nutr., Campinas*, v. 24, n. 2, p. 275-285, Apr. 2011 .

LIBERMANN, Angelita; BERTOLINI, Geysler. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(11):3533-3546, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza. *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010.

MACHADO, Beatriz. *Sobre o rururbano: a Ocupação Dandara e os desafios da luta por moradia para além do rural e do urbano*. 2017. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115-133, 2000.

MARANHÃO, Damaris; SARTI, Cynthia. A creche e a família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, pp.171-194 jan-abr, 2008.

MARTINS, Lidiane. *Formação Profissional de cozinheiros e percepção de risco em segurança dos alimentos* – Um estudo exploratório em serviços de alimentação localizados no Estado do Rio de Janeiro. 2011, 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2011

MELO, Maria. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul. /Dez. 2009.

MIRON, Viviane et al. Profissão merendeira: perfil profissional e condições socioeconômicas. *Disciplinarum Scientia/ Saúde*, v. 10, n. 1, p. 87-95, 2016.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/ago. 2005.

MONLEVADE, João. Técnico em alimentação escolar: um novo profissional para a educação básica. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. SEDIA/INEP. *Em Aberto*, v.67, n.15, p.113-7, 1995.

MONLEVADE, João. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul. /Dez. 2009.

MONTADON, Cleopatre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da educação*, n. 20, p. 77-101, 2005.

MINAYO, Maria. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626, 2012

NORONHA, Maria. Diretrizes de Carreira e Área 21: história e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul. /Dez. 2009.

NUNES, Bernardete. *O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. 2000. 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

PINHO, Francine. Representações sociais da alimentação escolar: quem é a merendeira?. XIII Encontro Nacional de História Oral. Porto Alegre, maio, 2016. Disponível em: <

http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1469138355_ARQUIVO_FrancineNogueiraLamy.pdf > Acesso em 30 de abril de 2018.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez, 2005.

RAMOS, Flavia; SANTOS, Ligia; REIS, Amélia. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 29(11):2147-2161, nov, 2013

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul. /Dez. 2009.

ROCHA, Francilene; MELO, Savana. Precarização do trabalho docente por meio da Parceria Público Privada na Educação no município de Belo Horizonte. XI Seminario Internacional De La Red Estrado. Cidade do México, nov, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/337.pdf> Acesso em 25 de maio de 2018.

SANTOS, Sandro. *A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCHMITT, Rosinete. *“Mas eu não falo a língua deles”*: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008

SCHMITT, Rosinete. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: Contornos da ação docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Isabel; VIEIRA, Lívia. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVA, Isabel. Educação Infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 03-33, jan-mar, 2016.

SILVA, Isabel *et al* (org.). *Crianças, professoras e famílias: olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016

SILVA, Barbara; CANTISANI, Jacobina. Interfaces entre a gordofobia e a formação acadêmica em nutrição: um debate necessário. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, v. 13, n. 2, p. 363-380, 2018.

SILVA, Samuel. *Programa Nacional de Alimentação Escolar: Análise do Processo de Implementação no município de Belo Horizonte-MG*. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SIQUEIRA, Renata et al. Análise da incorporação da perspectiva do direito humano à alimentação adequada no desenho institucional do programa nacional de alimentação escolar. *Ciênc. saúde coletiva* 19, 01, Jan, 2014.

SOARES, Tânia. *Uma proposta para análise do PNAE na perspectiva do direito humano à alimentação adequada: desenvolvimento metodológico e aplicação*– Salvador, 2012.109f. Dissertação (Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde.) –Universidade Federal da Bahia. Escola de Nutrição, 2012.

SOARES, Ângelo. As emoções do care. In: GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena. *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

SOUZA, K.R. et al. O desenvolvimento compartilhado de impressos como estratégia de educação em saúde junto a trabalhadores de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. *Cad. Saúde Pública*, v.19, n.2, p.495-504, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda; PRANDINI, Regina. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TAKAHASHI, Mara; PIZZI, Célio; DINIZ, Eugênio. Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba–para além do pão com leite. *Rev bras Saúde ocup*, v. 35, p. 362-73, 2010.

TANAJURA, Indira Menezes Pinto de Castro; FREITAS, Maria do Carmo Soares de. O relevante trabalho das merendeiras escolares de escolas públicas de Salvador, Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 36, n. 4, p. 919, 2013.

TEO, Carla; SABEDOT, Francielli; SCHAFER, Elisângela. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 11-20, jun. 2010

TOMIM, Gisele; SILVA, Anaxsuell. O trabalho das merendeiras em escolas públicas do Oeste do Paraná: Alimentação, Nutrição e Saúde no espaço escolar. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 157-172, set-dez, 2016.

TRISTÃO, Fernanda. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2004.

VARGAS, Patrícia; GOMES, Maria de Fátima. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.02, abr./jun. 2013.

VASCONCELOS, Vera. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel, GOUVÊA, Maria (Orgs.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2. ed. RJ: Vozes, 2009, p. 62-81.

VERÍSSIMO, Maria; FONSECA, Rosa. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev Latino-am Enfermagem*. v.11(1), pp 28-35, janeiro-fevereiro; 2003

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILANOVA, Laisa. *O Programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte: Uma análise dos critérios de acesso às Unidades Municipais de Educação Infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2010.

WERLE, Flávia; ANDRADE, Aleni; SCHNEIDER, Carlos. Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339352, jul. /Dez. 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Cantineiras e crianças”. Neste estudo pretendemos compreender e analisar como ocorrem as interações entre as cantineiras e as crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente o fato de que há poucos estudos que analisam as relações que as cantineiras e as crianças estabelecem dentro dos espaços educativos. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola uma visão diferenciada a respeito da temática, a saber, um olhar sobre relação entre as cantineiras e as crianças; (II) estabelecer, juntamente com as cantineiras um espaço de reflexão e análise de suas práticas proporcionando-lhes crescimento profissional; (III) possibilitar que as professoras e direção da escola reflitam sobre essa temática muitas vezes invisibilizada, porém importante.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo e realização de entrevistas com as cantineiras e com algumas crianças.

Para participar deste estudo você 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 participar ou recusar-se a participar. Poderá também retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é 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 dez anos. Para diminuir o risco de quebra de sigilo, esse armazenamento será feito no site MEGA em que os dados ficam criptografados e só são possíveis de serem acessados através de senha. Após esse período, todo o material será destruído ou deletado.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade 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. No entanto, pode ocorrer algum risco de constrangimento ou desconforto em função da presença da pesquisadora. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do (a) pesquisado (a) e tomará todos os cuidados para que sua presença interfira o mínimo possível em sua rotina. Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação. Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Cantoneiras e crianças”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante

Bárbara Souza Teixeira
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Bárbara Souza Teixeira (Pesquisadora - mestranda). 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: barbara_bhz@yahoo.com.br; Telefone:

Essa pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz. E-mail: izarodriguesluz@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 B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MERENDEIRAS DA UMEI PERIQUITOS

Perfil da merendeira

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Pertencimento racial:
- 4- Escolaridade:
- 5- Fale-me um pouco sobre você: sua história, sua vida, seu trabalho.

Infância das merendeiras

1. Onde nasceu?
2. Quantos irmãos?
3. O que gostava de fazer?
4. Como era a sua relação com a comida quando você era criança? O que vocês comiam? Quem preparava as refeições?
5. Você frequentou a escola quando criança ou adolescente? Se sim tem lembranças da merenda? Quais?
6. Você desempenhava algum trabalho doméstico? Como era? Quais eram as suas responsabilidades?

Percepção da merendeira sobre sua atuação profissional

1. Como você descreve a função de cantineira?
2. Conte-me sobre como é um dia do seu trabalho.
3. Quais são suas tarefas?
4. Como soube da vaga para trabalhar na UMEI?
5. Como foi contratada?
6. Como você aprendeu a fazer o trabalho na cozinha?
7. Você teve algum tipo de treinamento? Como foi?
8. Durante o treinamento você aprendeu algo que ainda não sabia? O que?
9. O trabalho te surpreendeu de algum modo?
10. Como é preparar comida para tantas pessoas na UMEI? É diferente de cozinhar para sua família? Como? Por que?
11. Você tem problemas de saúde? Algum deles foi decorrente do trabalho na cozinha?
12. O que favorece seu trabalho? O que você gosta no seu trabalho?

13. Quais são seus principais desafios? O que você não gosta?
14. Como é sua relação com:
 - a- As suas colegas de trabalho na cantina
 - b- Com os demais funcionários da Caixa Escolar
 - c- Vice-diretora
 - d- Coordenadoras
 - e- Professoras
 - f- Supervisora da SMASAN
15. Como e quando você se encontra com a vice direção da UMEI?
16. Como você avalia o trabalho da vice direção e da coordenação?
17. Como você avalia o trabalho das professoras da UMEI?

Percepção e avaliação da merendeira sobre a UMEI, concepções de infância e relações com as crianças e bebês

- 1- Fale um pouco sobre os bebês e crianças. O que você acha de ter escola para eles?
- 2- Para você, qual o papel da UMEI?
- 3- O que você pensa sobre a UMEI?
- 4- Desde que está na UMEI houve algum momento em que todos os adultos, professoras, faxineiras, porteiras puderam conversar sobre o trabalho com as crianças? Vocês receberam alguma orientação sobre como devem tratar os bebês e crianças? Se não, acha que isso seria importante? Por que?
- 5- Para você, o que é cuidar?
- 6- Para você, o que é educar?
- 7- Você se considera responsável pela educação das crianças na UMEI?
- 8- Você se considera responsável pelo cuidado das crianças na UMEI?
- 9- Como você descreve sua relação com os/as bebês/crianças?
- 10- Como você avalia sua relação com os/as bebês/crianças?
- 11- Avaliando sua trajetória profissional há algo que você já realizou e hoje considera inadequado? Se sim, poderia descrever?
- 12- Há algo que você mudaria na relação com as crianças?
- 13- Tem algo que eu não perguntei e que você gostaria de falar?
- 14- Deseja dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A VICE- DIRETORA DA UMEI PERIQUITOS

- 1) Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na educação, na educação infantil, na EI na PBH
- 2) Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada, formação para o exercício da direção ...
- 3) Sua inserção na UMEI Periquitos
- 4) A função de direção: como chegou a ela
- 5) A função de direção: como a descreve; o que favorece seu trabalho; quais os desafios enfrentados:
 - a) Relação com a PBH
 - b) Relação com as professoras
 - c) Relação com as cantineiras
 - d) Relação com os outros profissionais
 - e) Relação com as crianças
 - f) Relação com as famílias
- 6) Como você descreve a função de cantineira?
- 7) Quais são as responsabilidades dessas funcionárias?
- 8) Como é um dia do trabalho delas? Quais são suas tarefas?
- 9) Qual o perfil que você procura para os trabalhadores da cozinha?
- 10) Como tem sido até então o processo de admissão das cantineiras e demais funcionários do caixa escolar?
- 11) Quais são/eram os requisitos para as candidatas? (A partir da resposta, perguntar sobre possíveis candidatos homens)
- 12) Durante o processo de admissão, quais são as perguntas que você costuma fazer para as candidatas à uma vaga na cozinha?
- 13) Quais mudanças têm sido previstas para o processo de admissão dos funcionários? O que você pensa sobre essas mudanças?
- 14) Como você percebe/avalia a relação das cantineiras/merendeiras e as crianças?
- 15) Como você percebe/avalia a relação das cantineiras/merendeiras e as professoras?
- 16) Como você percebe/avalia a sua relação com as cantineiras/merendeiras?
- 17) Como você avalia o trabalho das cantineiras?

18) Desde que está na UMEI houve algum momento em que todos os adultos, professoras, faxineiras, cantineiras, porteiras conversaram juntos sobre o trabalho com as crianças?

19) Elas recebem alguma orientação sobre como devem tratar os bebês e crianças? Se não, acha que isso seria importante? Por quê?

20) Tem algo que eu não perguntei e que você gostaria de falar?

21) Deseja dizer mais alguma coisa?