

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

NATHALIA ALINE LEMOS DA ROSA

**CUIDADO E EDUCAÇÃO NAS EMOÇÕES: UMA ETNOGRAFIA DAS
RELAÇÕES ESCOLARES COM CRIANÇAS.**

Porto Alegre

2023

Nathalia Aline Lemos da Rosa

**Cuidado e emoções na educação: uma etnografia das relações escolares com
crianças.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Ciências Sociais
pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo
Valente Dullo.

Porto Alegre

2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão por todo o apoio que a minha família me deu durante minha jornada acadêmica e especialmente na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso. Sem os esforços acolhedores do meu pai, sem a dedicação e apoio incondicional da minha mãe, e sem os abraços e brincadeiras de encorajamento do meu irmão, nada disso seria possível. Vocês foram e continuam sendo a minha força nesse mundo.

Agradeço também a todos os meus amigos que de alguma forma, participaram da minha trajetória até o presente momento. Para os que carrego comigo desde a infância, para os que fiz ao longo dos anos e para aqueles que hoje seguem por outros caminhos, a amizade e o incentivo de vocês foram fundamentais para a conclusão dessa etapa. Levo com carinho todos os momentos que me ajudaram a chegar até aqui.

Também gostaria de manifestar minha sincera gratidão ao Prof. Dr. Eduardo Dullo, meu orientador neste trabalho e mentor em diversos aspectos da minha jornada acadêmica. Agradeço por toda orientação, encorajamento e confiança que depositou em mim ao longo desses anos. O seu comprometimento em me ajudar a alcançar meus objetivos acadêmicos vem sendo inestimável e por tudo isso, sempre serei grata.

Não poderia deixar de agradecer também a minha psicóloga, profissional que virou a minha vida de cabeça pra baixo (no bom sentido) e possibilitou uma visão mais acolhedora sobre o significado que pode ter a ação de ainda estar no mundo. E aqui estou eu, concluindo um TCC cuja temática se encontra no âmbito de uma educação emocional e no cuidado com crianças. Por tudo isso, obrigada.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer à universidade pública. Não seria possível concluir essa etapa sem o sistema de cotas para estudantes de baixa renda, oportunidades de bolsas de Iniciação Científica (CNPQ) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foram oportunidades que fizeram toda a diferença na construção do meu olhar acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os cuidados e as emoções no campo da educação e nas relações escolares com crianças. O processo de pesquisa se deu pelos métodos de observação participante de alunos da Educação Infantil (Nível B) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com faixa etária entre 5 à 10 anos de idade, e registros etnográficos em diário de campo. A experiência de campo ocorreu em uma escola particular localizada no centro de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os principais resultados da pesquisa apontam que: a) há uma dinâmica relacional e emocional atrelada ao gerenciamento dos alunos; b) a organização dessa dinâmica ocorre por dois principais modos: por um perfil de monitoramento atrelado a esfera normativa do cuidado e por um perfil de monitoramento atrelado ao vínculo empático e afetivo entre monitor e aluno; c) as relações promovidas pela instituição escolar tem como objetivo investigar um saber íntimo e contextualizado das emoções, percepções e vivências dos alunos; d) a partir dos resultados obtidos pela análise “micropolítica das emoções” dos alunos, tem-se uma troca na “gramática emocional” dos discursos da escola.

Palavras-chave: Antropologia da Educação, Micropolítica das emoções, Cuidado, Criança.

ABSTRACT

The present work aims to analyze care and emotions in the field of education and in school relationships with children. The research process was carried out using methods of participant observation of students from Early Childhood Education (Level B) and Elementary School (Early Years), aged between 5 and 10 years old, and ethnographic records in a field diary. The field experience took place in a private school located in the center of metropolitan city in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The main results of research indicate that: a) there is a relational and emotional dynamic linked to the management of students; b) the organization of this dynamic occurs in two main ways: through a profile of monitoring linked to the normative sphere of care and a monitoring profile linked to the empathetic and affective bond between monitor and student; c) the relations promoted by the school institution aim to investigate an intimate and contextualized knowledge of the emotion, perceptions and experiences of the students; d) from the results obtained by the micropolitical analysis of the students' emotions, there there is an exchange in the emotional grammar in the school's speeches.

Keywords: Anthropology of Education, micropolitics of emotions, care, children.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAMENTOS

NAPE - Núcleo de Apoio em Psicologia Escolar

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APE - Apoio Pedagógico Especializado

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

TI - Tecnologia da Informação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE DA ESCOLA.....	10
3. MONITORIA ESCOLAR.....	14
3.1 Perfil de monitoramento atrelado a esfera normativa do cuidado.....	16
3.2 Perfil de monitoramento atrelado ao vínculo empático e afetivo entre alunos e monitores.....	21
4. MICROPOLÍTICA DAS EMOÇÕES.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	34

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve sua origem em questionamentos não apenas sobre as relações de cuidado que são promovidas dentro de ambientes escolares, como também se seria possível a realização de uma etnografia que abarcasse as singularidades dessas relações, especialmente quando analisados os processos de amadurecimento e de uma educação emocional para/com crianças. Ademais, pela Antropologia da Educação ainda ser uma área de conhecimento pouco explorada no contexto brasileiro, é que esta monografia pretende explicitar a complexidade e a diversidade das relações existentes entre professores, alunos e monitores, quando empreendidos estudos etnográficos que levem em consideração como as instituições escolares e seus programas educacionais influenciam nas mesmas.

Contudo, deve-se ter em mente que, mesmo sendo uma área pouco explorada, existem alguns trabalhos que merecem destaque, os quais ressaltam os de Pereira (2017) e Jungbeck (2022), dado que eles têm se dedicado tanto a desenvolver estudos etnográficos que vinculam as dinâmicas presentes entre os campos da Educação e da Antropologia, quanto compreender a complexidade das relações entre cultura, sociedade e educação escolar. Partindo de uma perspectiva interdisciplinar entre Educação e Antropologia, Pereira (2017) e Jungbeck (2022) apresentam métodos etnográficos que nos proporcionam um modo particular de produção de conhecimento, além de novas possibilidades de se “olhar” para a escola, suscitando assim atualizações nas questões referentes ao contexto escolar.

Além disso, por levarem em conta uma densa discussão teórica-metodológica, é possível, a partir de seus estudos, considerar o espaço escolar como um cenário propício para investigações acerca dos cuidados presentes e suscitados nesse espaço, bem como a construção e a produção das relações e das emoções que são operacionalizadas pelos aparatos institucionais de uma escola particular, por exemplo. Através da Antropologia da Educação, podemos compreender não só as práticas educacionais enquanto uma construção social e cultural, mas também como estas influenciam em diferentes formas de pensar, agir e sentir dentro e fora destes espaços institucionais.

Levando isso em consideração, é que foi pensado, como problema de pesquisa, a seguinte questão: Como, a partir da minha experiência em uma escola particular, podemos perceber as articulações de cuidado com as emoções dos alunos? Além disso, foram definidos alguns objetivos para responder essa pergunta, como os de: (1) compreender quais são as relações e as dinâmicas de cuidado promovidas por uma escola particular em relação com os seus alunos; (2) analisar como essas relações escolares são organizadas a fim de obter um objetivo concreto; (3) investigar como as emoções são mobilizadas a partir desse modo de organização escolar.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola particular localizada no centro de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Iniciei o trabalho de monitoria escolar no colégio em agosto de 2021, em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Um mês depois, fui realocada para uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, com a justificativa de que a turma estava apresentando um comportamento “extremamente agitado” e que necessitava de um perfil “mais calmo” e “brincalhão” para tranquilizá-los.

A justificativa apresentada pela escola suscitou os seguintes questionamentos: como se dá a escolha de monitor para cada turma? Todos os monitores se enquadram em um perfil específico? Quais os momentos em que a escola percebe a necessidade dessa troca? Atrelado a isso, a escola promove ao longo de todo ano letivo um projeto educacional denominado “Programa das Emoções”, que tem por objetivo trabalhar com todas as etapas de ensino da escola temáticas específicas, que vão desde assuntos como *bullying* e comunicação não violenta, até temáticas como amizade, gratidão e o processo de “adolescer”.

A prática desse projeto na escola gerou novas perguntas, como por exemplo: como surgiu a ideia do projeto? Como é decidido quais temáticas vão ser trabalhadas em cada turma ou em cada etapa de ensino? Quem participa da construção e aplicação desse projeto? Partindo desses questionamentos, solicitei à diretoria da instituição a permissão para a realização de uma pesquisa de campo de cunho etnográfico sobre a prática da monitoria escolar na instituição, a fim de observar a rotina diária dos modos de cuidar e trabalhar com as crianças da escola.

O trabalho de campo ocorreu durante o período letivo de março à novembro do ano de 2022, tendo sido observado não só a minha prática na instituição, como a atuação dos demais monitores da escola. Os relatos descritos no estudo correspondem a

práticas sentidas e observadas no cotidiano da escolar, não se restringindo a uma única turma, mas abrangendo as trocas e atuações realizadas em todos os âmbitos da escola.

Isto é, momentos de recreação com uma ou mais turmas no mesmo espaço, encontros e cuidados com diferentes alunos nos corredores, auxílio a mais de um departamento na escola durante o dia, momentos de trabalho no período do contraturno, contato com diversos alunos no momento de entrada e saída da escola, entre outros, foram levados em conta durante o processo de pesquisa. Dessa forma, o estudo tem o seu contexto empírico delimitado as etapas da Educação Infantil (Nível B) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com faixa etária entre 5 à 10 anos de idade, que correspondem aos alunos do turno da tarde da instituição escolar.

Para melhor desenvolvimento desse trabalho, o estudo se encontra dividido em 3 partes. A primeira, corresponde à estrutura e funcionalidade da escola, tópico importante para compreender as condições na qual a escola atua e se encontra. Neste capítulo, é possível perceber a relevância que o setor do NAPE (Núcleo de Apoio em Psicologia Escolar) tem para a escola, principalmente no que diz respeito ao cuidado emocional, corporal e comportamental dos alunos.

A segunda parte do trabalho diz respeito a função da monitoria escolar para a instituição. Neste capítulo, é explorado a ideia de um “perfil de monitoramento” que é instrumentalizado pela escola com a finalidade de compreender as principais necessidades emocionais e comportamentais dos alunos. Percebe-se que a utilização desse perfil se dá de duas formas: (1) pela esfera normativa do cuidado; (2) pela construção de um vínculo empático e afetivo entre alunos e monitores.

A terceira parte sinaliza a dimensão micropolítica das emoções (COELHO, 2010) ao explicar a instrumentalização de um “perfil de monitoramento” para o exercício de relações de cuidado, promoção de vínculos e mobilização de emoções que são feitas pela escola. Aqui, também são utilizados os conceitos de gramática emocional (HERNANDEZ; VICTORA, 2019) e o de poder pastoral (FOUCAULT, 2008) como base para a fundamentação teórica.

No que se refere às considerações finais, entende-se que as movimentações pautadas no cuidado físico e emocional dos alunos, são também movimentos de análise dos modos de ser, sentir, pensar e agir dos alunos no âmbito escolar. Sendo assim, tem-se um gerenciamento prático e intersubjetivo das relações promovidas, dos cuidados exercidos e das emoções experienciadas por meio de dinâmicas dispostas tanto

pelo “perfil de monitoramento” quanto por projetos psico-educacionais executados pelo setor do NAPE.

2. ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE DA ESCOLA

Meu primeiro contato com a escola em que realizei a experiência de campo se deu por meio de uma entrevista de emprego para a vaga de estágio em monitoria. Curiosamente, apesar da instituição ter como hábito a contratação de estagiários das áreas de Psicologia e Pedagogia, eu, estudante de Ciências Sociais (Licenciatura), fui chamada para iniciar o trabalho no mês de agosto do ano de 2021.

Desde então, a causalidade desse encontro tem me proporcionado inúmeras reflexões que não só permeiam o campo da Educação, mas atravessam os significados que são introduzidos nas relações sociais que ali existem. A instituição corresponde a um colégio particular localizado no centro de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Alinhada à avenida principal, a escola possui uma localização privilegiada de acesso com diferentes linhas de ônibus disponíveis e uma diversidade de centros comerciais em suas proximidades, como mercados, restaurantes, fruteiras, farmácias, *pet shop*, lojas de conveniência e outros, além de também ter em seu entorno prédios bem conservados, casas dos mais variados tamanhos e residenciais ainda sendo construídos. Nesse contexto, a escola não deixa de se destacar pela sua dimensão e estrutura.

Com portões de vidro por toda sua extensão, que contrastam com as cores branco e azul das paredes dos prédios, é possível observar, mesmo de fora, a construção de um jardim com árvores e folhas verdes, que dão vida a uma arquitetura moderna e minimalista da instituição. No que se refere ao acesso, a entrada da escola é constantemente monitorada por dois porteiros e conta com alguns degraus, junto com uma rampa de acesso, que direciona para o primeiro setor da instituição, a secretaria.

É interessante pensar que a estrutura da secretaria pode ser compreendida como a porta de entrada para a exibição do capital social (BOURDIEU, 2007, p. 67) da escola. Isso porque:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede **durável de relações** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento ou, em outros termos, **à vinculação de um grupo**, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por **ligações** permanentes e úteis. (grifo nosso)

Essa troca simbólica de interconhecimento, promovida pelo capital cultural da escola, pode ser observada logo na entrada do setor. Em grande escala, nos é exposto não só um dos trabalhos mais famosos do pintor Rafael Sanzio¹, mas também a presença de um volumoso lustre que pende do segundo andar até o térreo da instituição, exercendo assim um efeito imediato de reconhecimento do capital acumulado, a partir de uma materialização de sua concentração a todos que adentram nessa instituição.

Esse primeiro ambiente de acesso também contempla outros setores que são importantes para o funcionamento administrativo e operacional da escola, tais como: o Departamento de *Marketing*, a Tesouraria, a loja de uniformes e o Serviço de Tecnologia da Informação (TI). Entretanto, esses espaços só podem ser acessados por meio de uma escada situada na lateral à direita da secretaria, não havendo outras condições de deslocamento para pessoas com deficiência, sejam alunos, pais, familiares ou profissionais do colégio que, por qualquer demanda escolar, necessitem acessar esses espaços.

Seguindo a partir da secretaria, tem-se um corredor que nos direciona para outros ambientes que podem ser acessados pelo térreo da escola. Ao introduzir o saguão, espaço central da instituição, é possível acessar a Sala do Auditório, estrutura utilizada como local de recreação, eventos escolares e organização dos alunos por filas, durante os horários de entrada e saída da escola.

Complementando esse último, o saguão ainda oferece um espaço aberto para o funcionamento do *drive in*, área de embarque e desembarque dos alunos que utilizam *vans*, carros e outros meios de transporte para entrar e sair do colégio. Partindo deste centro, também é possível ter acesso a outros ambientes que compõem a estrutura da escola, como: a “pracinha” (local de recreação da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental); a sala *Maker*, espaço utilizado em todos os níveis de ensino para as aulas de Robótica; a cantina, lugar em que os alunos podem comprar diferentes lanches durante a tarde; e o estacionamento, área exclusiva para a permanência de veículos de professores e funcionários da escola, mas que também é utilizada como espaço de recreação.

Ainda, o colégio comporta outros espaços na construção de sua estrutura, tal qual a sala dos professores, a sala de reuniões com diferentes compartimentos para cada diretor da instituição, o “espaço multicultural” — que corresponde a um local com três ambientes

¹ A Escola de Atenas é um afresco pintado por Rafael Sanzio, um dos maiores artistas do Renascimento italiano, entre 1509 e 1511. O afresco representa uma cena imaginária de filósofos antigos reunidos em um grande edifício clássico, possivelmente a Biblioteca de Alexandria. A obra é considerada uma representação simbólica do conhecimento humano e da filosofia, com figuras importantes do pensamento grego antigo como Platão e Aristóteles no centro da composição.

diferentes: uma biblioteca, uma sala de informática e setor audiovisual —, laboratório de ciências, outros espaços de recreação (como, por exemplo, quadra e ginásio), duas salas de contraturno e almoxarifado para os funcionários da manutenção e limpeza da escola. Diante da estrutura e recursos apresentados, é possível identificar que o público alvo desse colégio particular tende a ser famílias de classe média, visto que a mensalidade da escola corresponde a R\$1.054,40, totalizando ao ano o valor de R\$ 12.652,80, quantia que não inclui o valor do material didático, equivalente ao valor de R\$ 2.098,30².

A motivação para o preço estipulado se encontra na incorporação do “Sistema Anglo de Ensino”³, que é compreendido como um diferencial na proposta pedagógica e que tem como principal lema o enunciado: “Aula dada, aula estudada!”. Adicionado a essa proposta, tem-se a incorporação do programa “Bilíngue *Eduall*”⁴, como metodologia inovadora no processo de aprendizagem da língua inglesa, com o objetivo de transformar a escola em uma escola bilíngue.

Para compor a estrutura pedagógica descrita, a escola possui o total de quatro andares com salas diversificadas, a fim de abarcar as diferentes etapas de ensino ofertadas pela instituição, sendo elas: Educação Infantil (Nível B), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Ainda, essa estrutura conta também com atividades extracurriculares, tais quais: aulas de judô, teatro, música e idiomas.

Por mais que essa estrutura pedagógica conte com essa diversidade, um setor em especial chama atenção por sua particularidade em promover um programa de aprendizagem socioemocional na escola: o departamento NAPE. O Núcleo de Apoio em Psicologia Escolar (NAPE) é um segmento da instituição que compreende as áreas de Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Psicologia.

O setor de Educação Inclusiva desempenha o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função complementar a formação do aluno de inclusão a partir da elaboração e organização de recursos pedagógicos de acessibilidade para o auxílio do processo de escolarização. Já o serviço de Apoio Pedagógico Especializado (APE), ajuda na

² Os valores correspondentes a mensalidade da escola encontram-se disponíveis nos panfletos que são distribuídos pela secretaria da escola e produzidos pela equipe de *Marketing*, em conjunto com o setor da Tesouraria.

³ O Sistema Anglo de Ensino é uma empresa e sistema educacional brasileiro que compreende escolas de ensino fundamental e médio, cursinhos e uma instituição de ensino superior.

⁴ O programa bilíngue *Eduall* é o resultado de uma parceria entre a SOMOS Educação e a *Macmillan Education*, *Eduall* que oferece o ensino de inglês com abordagem bilíngue e que auxilia na transição da escola para o ensino bilíngue.

identificação de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem do aluno, e orienta os professores na elaboração de atividades didáticas e na adequação curricular.

Contudo, é possível afirmar que o principal diferencial desse setor é a Psicologia Escolar. Isso porque, a inserção da Psicologia no contexto escolar contribui de forma coletiva e preventiva, no que se refere às questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento psicossocial e humano.

Nesse sentido, o departamento conta com profissionais estagiários do curso de Psicologia que são supervisionados e orientados pela psicóloga e diretora institucional da escola. Desse modo, a equipe trabalha em conjunto com professores, coordenadores e diretores, a fim de observar as demandas no desenvolvimento afetivo, comportamental, social e psicológico dos alunos.

Nessa conjunção, a equipe do NAPE é composta por uma profissional do AEE, uma psicopedagoga, uma psicóloga e outros oito estagiários do curso de Psicologia que realizam contínuos atendimentos aos alunos de inclusão, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que necessitam de acompanhamento psicológico, e alunos que se “desregulam emocionalmente”⁵ no âmbito da escola. Os profissionais do NAPE têm, como método de trabalho, a elaboração e concretização de projetos de intervenção grupal e individual, conforme as necessidades identificadas pela equipe escolar.

Sendo assim, ao longo do ano letivo, são realizados atendimentos individuais e programas de orientação educacional, que abordam temáticas sobre a valorização da vida, promoção da inclusão escolar, práticas de *bullying* na escola, métodos de estudo, entre outros assuntos, que são desenvolvidos e trabalhados pelos profissionais da área de Psicologia e da Educação, na estratégia de conscientizar os alunos, solucionar conflitos existentes e compreender contextos e situações específicas que são assistidas no contexto escolar.

⁵ De acordo com Robert L. Leahy, no estudo “Regulação Emocional em Psicoterapia”, a desregulação emocional é compreendida como a dificuldade ou inabilidade de lidar com as experiências ou processar as emoções. A desregulação emocional pode se manifestar tanto como intensificação excessiva quanto como desativação excessiva das emoções (LEAHY, 2013, p. 20-21).

3. MONITORIA ESCOLAR

Partindo desse contexto, o papel de monitoria escolar pode ser caracterizado como uma atividade complementar do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Assim, as principais funções de um monitor em sua prática são: auxiliar na entrada e saída dos alunos da escola; acompanhar a turma no período de recreação; acompanhar os alunos fora da sala de aula (como em banheiros, corredores, cantina e outros espaços); executar orientações da direção e professores, bem como prestar assistência aos alunos, e encaminhá-los para a direção ou para o departamento do NAPE em casos de mal-estar físico ou psicológico, indisciplina ou conflitos com outros colegas.

Ademais, é promovido pela instituição formações pedagógicas específicas para os monitores, que tem como principal objetivo orientar os funcionários sobre o ato de monitorar os alunos. São citados oito fatores essenciais para o cumprimento da função de monitoria escolar, sendo eles: (1) olhar específico; (2) vínculo; (3) estímulo; (4) referência; (5) apoio emocional; (6) interação; (7) autoestima; (8) suporte.

Assim, o suporte administrado pelos monitores deve levar em conta como e quando ativar ou reforçar os fatores elencados. Nesse sentido, Mol (2008, p. 73), afirma que o exercício do cuidado,

[...] pareceria uma atividade que pode ou não ser boa para se praticar em locais específicos. Várias questões se seguem, como onde e quando organizar situações de escolha, e onde e quando outras configurações podem ser mais apropriadas. (tradução nossa)⁶

Essa organização de fatores demonstra o reconhecimento que o monitor deve ter sobre como cuidar e quando ativar uma ou mais estabelecidas funções de apoio e auxílio ao aluno. Por consequência, esses fatores, juntos, compreendem a função de suplementar o que muitas vezes o professor não consegue fazer por determinado aluno.

Isso foi enfatizado durante a formação pedagógica fornecida aos monitores, quando a diretora institucional da escola afirmou que o monitor é visto pela instituição como “uma peça dinâmica que pode ser mexida de acordo com o encaixe necessário”. Assim, ao ser debatido o papel do monitor na escola, é ressaltado a ativação que o monitor deve ter sobre todos os âmbitos da vida escolar do aluno.

⁶ *[...] it would appear as an activity that may or may not be good to engage in in specific locations. Various questions follow, like where and when to organise situations of choice, and where and when other configurations might be more appropriate.*

Portanto, para além de mediador, o monitor também é lido como uma pessoa de referência (em outro nível hierárquico) para os alunos, e que deve conseguir promover a construção da autonomia dos sujeitos. De fato, Mol (2008, p. 4) argumenta que: “[...] alguns estudiosos têm argumentado que autonomia não é o oposto de heteronomia. Em vez disso, dizem eles, fazer as pessoas ansiarem por escolhas e investirem muito para fazê-las é uma técnica disciplinadora” (tradução nossa).⁷

Assim, a ideia disposta de promoção de autonomia tem como significado na atuação do monitor e para a instituição, fazer com que o aluno dependa cada vez menos do auxílio do monitor no âmbito escolar. Referente ao processo de autonomia, Dullo (2014, p. 25) nos diz que:

Nós associamos, historicamente, essa passagem com uma cronologia da vida: a criança deve ser guiada, e o adulto deve ser capaz de guiar a si mesmo. Isso nos levou a identificar a educação e a família como o processo pelo qual uma pessoa que é guiada vem a ser seu próprio guia.

Tendo isso em vista, espera-se que os procedimentos pedagógicos promovidos pela instituição correspondam com a atuação do monitor no cotidiano escolar. Esse seguimento é importante para pensar em um “perfil de monitoramento”, que é esperado pela escola ao contratar um estagiário da área da Educação ou da Psicologia para o cargo.

A expectativa de adaptação do funcionário a esse “perfil de monitoramento” foi comprovada no próprio dia da minha entrevista para o cargo, uma vez que, ao chegar na escola, ouvi de uma professora a seguinte frase: “se você se adaptar ao perfil da escola, você vai se dar muito bem aqui”. A professora em questão havia sido monitora na escola, e depois, promovida de cargo pela instituição.

Entretanto, ela não foi a única a manifestar essa expectativa que se tem a respeito de um “perfil de monitoramento” na escola, sendo exposto por outros funcionários o mesmo entendimento tipificado de um perfil esperado de trabalho, que assume um papel intersubjetivo de caráter emocional nas relações com os alunos. Isso porque é possível identificar uma concepção do trabalho que vai além dos objetivos gerais de suas funções, e adentram em um tipo de configuração relacional e emocional, como eixo organizador entre instituição, funcionários e alunos que, mesmo não sendo explícita, é ativada pela escola.

À vista disso, Dullo (2014, p. 26) nos mostra a diferenciação da Pedagogia e da Psicologia, no que diz respeito às relações dispostas em um ambiente escolar:

⁷ [...] some scholars have argued that autonomy is not the opposite of heteronomy at all. Instead, they say, making people long for choices and invest a lot in making them, is a disciplining technique.

Aqui, há duas dimensões que devem ser diferenciadas: por um lado, temos a Pedagogia como o saber que ensina algo a alguém que não sabe: no caso, ensinaria a governar a si mesmo, a ser autônomo; por outro lado, temos a Psicologia como a dimensão em que residem as “disposições mentais” que devem ser transformadas, pois estão atreladas a uma conjuntura que formatou as pessoas para serem governadas por outros.

Partindo dessa análise, foi possível identificar duas principais formas de ativação desse dinamismo relacional e emocional atrelado ao gerenciamento dos alunos: (1) pela esfera normativa do cuidado; (2) pela criação de um vínculo empático entre monitores e suas turmas.

3.1 Perfil de monitoramento atrelado a esfera normativa do cuidado

A esfera normativa do cuidado diz respeito ao modo como os alunos devem ser acolhidos pelo monitor, em casos de empurrões, machucados ou lesões — das mais leves às mais graves —, ou situações de mal-estar, indisposição e desregulação emocional. Nesse contexto, ainda que cada monitor seja responsável pelos alunos de suas respectivas turmas, é enfatizado pela instituição escolar o dever de atender a toda e qualquer necessidade vista ou solicitada por alunos ou professores.

Desse modo, a monitoria, quando atrelada à esfera do cuidado, abrange todos os alunos correspondentes ao turno de trabalho do monitor. No presente estudo, os exemplos citados retratam as necessidades de diferentes alunos, que estão incluídos em turmas diversas do turno da tarde.

Portanto, os exemplos apresentados retratam os cuidados que se tem com alunos da Educação Infantil (Nível B) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), com faixas etárias entre 5 a 10 anos de idade. E, ao refletir sobre a esfera do cuidado:

O cuidado encontra sua expressão em movimentos mínimos, em sinais e gestos episódicos simples, mas não necessariamente eloquentes. Esses sinais e gestos são teatrais; interrompem o fluxo da vida, esticando o tempo para abrir espaço para uma conversa; afirmam a presença de alguém que deseja estar e permanecer presente; e vêm do coração, gerando a sensação de uma relação segura e confiável que pode absorver o impacto de um evento chocante por meio de um compartilhamento enfático. Trazer conforto para o incômodo, tornar suportável o insuportável, é o objetivo do cuidado. (WEBER, 2008, p. 100 apud CADUFF, 2019, p. 788-789, tradução nossa).⁸

⁸ *Care finds its expression in minimal movements, in episodic signs and gestures that are simple but not necessarily eloquent. These signs and gestures are theatrical; they interrupt the flow of life, stretching time to make room for a conversation; they affirm the presence of someone who's willing to be and remain present; and*

Nesse sentido, é possível identificar movimentos expressivos de atenção e cuidado com os alunos que enfatizam questões como conforto, confiança e empatia dentro da instituição. “Isto sugere que nem a atenção nem a atenção com o corpo podem ser subestimadas, mas devem ser formuladas como modos somáticos de atenção culturalmente constituídos” (CSORDAS, 2008, p. 22).

Partindo desse fenômeno, é possível citar como exemplo desse cuidado a vez em que uma aluna chegou à sala de aula com uma parte do uniforme úmido, devido à chuva no caminho para a escola. A aluna se mostrou incomodada com a situação, e imediatamente foi solicitado à secretaria da escola um secador de cabelo, para que a monitora a levasse ao banheiro e pudesse secar a calça para ela.

“O cuidado, afinal, não é necessariamente verbal” (MOL; MOSER; POLS, 2010, p. 10)⁹ e as adaptações realizadas no ambiente escolar fazem parte das práticas de cuidado com os alunos. Nesse mesmo contexto, outro exemplo que pode ser citado é a utilização de diversas garrafinhas de gelo, que são enroladas em papel toalha para aplicar a qualquer lesão apontada pela criança. Tão recorrente era essa conduta que a geladeira da sala dos professores possuía um espaço separado para a acomodação das garrafinhas.

Em conjunto a isso, chás também são distribuídos na cantina para os alunos, que se queixam de dor de cabeça, enjoos e mal estar. Esses movimentos são realizados “demonstrar a dependência do cuidado do conhecimento incorporado como forma de alcançar e criar contato emocional” (CADUFF, 2019, p. 788, tradução nossa).¹⁰ E, desse modo, tanto o objeto utilizado como as adaptações feitas na estrutura da escola tem como intuito a promoção de uma experiência acolhedora nesse contato voltado ao cuidado.

Por essa razão, esse tipo de conduta com o aluno é tão normalizado pela instituição que a garrafinha de gelo ou a distribuição de chás não mais representam um método de tratamento para escoriações ou artifícios de melhora do mal-estar, mas corresponde a um objeto de demonstração de zelo e cuidado para com aquela criança. Isso acontece porque:

they come from the heart, generating the sense of a safe and reliable relation that can absorb the impact of a shocking event by emphatic sharing. To bring comfort into something that's uncomfortable, to make bearable what's unbearable, is the aim of care. (WEBER, 2008, p. 100 apud CADUFF, 2019, p. 788-789)

⁹ “Care, after all, is not necessarily verbal” (MOL; MOSER; POLS, 2010, p. 10)

¹⁰ “to demonstrate care's dependence on embodied knowledge as a way of reaching out and creating emotional contact” (CADUFF, 2019, p. 788)

O cuidado deve aparecer na forma de um sentimento para que a ação confirme sua existência. Tais são os termos e condições do contrato. Um sentimento, suave e terno, expresso por uma pessoa e recebido por outra, funciona como evidência da presença do cuidado. (CADUFF, 2019, p. 798, tradução nossa)¹¹

Logo, o sentimento de ternura gerado pela esfera do cuidado é diretamente associado à comprovação da realização desse cuidado. Significando que, a atenção ofertada ao aluno não deve ser apenas realizada, mas expressamente sentida pelo aluno durante o exercício de sua ação. Uma vez que parte desse zelo não seja correspondido pela expectativa dos pais ou dos próprios alunos, surge um descontentamento, que endossa uma responsabilidade integral por parte da escola de vigiar as condições físicas, emocionais e comportamentais das crianças no ambiente escolar.

Esse descontentamento surge desde um atendimento que não pode ser realizado pelos profissionais do NAPE, devido a uma reunião até o tempo que o monitor leva para buscar a garrafinha de gelo que foi solicitada pelo aluno. Havendo uma ação que não foi correspondida como o esperado, surge uma frustração por parte do aluno que, quando comunicada aos pais, é automaticamente cobrada da instituição.

Por consequência, o descontentamento gerado faz com que a instituição enfatize para a equipe escolar os principais modos de acolhimento ao aluno. Em razão disso, o cuidado esperado tende a construir expectativas emocionais e corporais na subjetividade dos alunos.

Nesse contexto, Rose (2020, p. 10) nos diz que:

A individualidade somática é a sensação de que nossa identidade depende crucialmente de nosso corpo — sua forma, seu tamanho, sua aptidão, sua capacidade, etc. Portanto, administrar nossa existência corporal agora se torna a coisa mais virtuosa que podemos fazer. O slogan 'nossos corpos, nós mesmos' assumiu um novo significado - nossos eus ficaram muito ligados aos nossos corpos.

Isso fica mais claro quando as expectativas dos alunos configuram uma prática do dever para com eles. Situações em que materiais escolares são esquecidos ou perdidos, bem como a exteriorização de dificuldade em determinadas atividades escolares, são comumente operadas pela emoção da frustração e seguida da ação de desistência por parte dos alunos.

Contextos como esses circunscrevem uma premissa de que o monitor irá resolver a “situação-problema” por eles e para eles, ao ser exigido pela criança que os materiais sejam encontrados, ou que a tarefa seja feita pelo próprio monitor. Outro exemplo dessa expectativa do dever é quando os próprios alunos cobram dos monitores e professores o uso das

¹¹ *Care must appear in the form of a feeling for the action to confirm its existence. Such are the terms and conditions of the contract. A feeling, soft and tender, expressed by one person and received by another operates as evidence of care's presence.* (CADUFF, 2019, p. 798)

garrafinhas de gelo, mesmo quando entendido pelos funcionários da escola que não haveria tal necessidade.

À medida em que “[...] muitas relações de cuidado funcionam por meio de uma intervenção constante na vida de quem recebe os cuidados” (MCKEARNEY; AMRITH, 2021, p. 6, tradução nossa)¹², é explicado ao aluno o limite das funções que um monitor pode ou deve fazer. Ainda assim, é interessante pensar como a produção desses tipos de exigência se contrapõem à perspectiva da promoção de uma autonomia dos alunos nessa dinâmica relacional.

Devido a isso, é construída uma demanda de cuidado sobre o corpo do aluno e de relações com mundo, sendo:

[...] dentro deste processo que mudamos da compreensão da percepção como um processo corporal para uma noção de modos somáticos de atenção que podem ser identificados em uma variedade de práticas culturais (CSORDAS, 2008, p. 22)

Consoante a isso, Rose (2020) ainda afirma que essa indução de um senso de responsabilidade pessoal por nosso futuro corporal tornou-se muito difundida no imaginário social, podendo ser atestada pela própria estrutura do NAPE na instituição escolar. Situações em que os alunos demonstram comportamentos acionados pela frustração, raiva, ansiedade, tristeza e outros, é permitido ao monitor o encaminhamento da criança para o setor da Psicologia Escolar (quando não encaminhado diretamente para a sala da diretora), com a finalidade de supervisionar e assessorar o aluno na sua “desregulação emocional”.

O encaminhamento dos alunos para o setor do NAPE vai de acordo com a identificação feita pelo professor ou monitor da turma sobre o estado emocional e comportamental em que o aluno se encontra, ou conforme a solicitação do próprio aluno. Dessa forma, a atenção dada ao comportamento emocional do aluno é fundamental para a assimilação de suas necessidades.

Csordas (2008, p. 22) em seu texto “Modulações da corporeidade”, nos diz:

Estar atento com os olhos é, na verdade, uma parte deste mesmo fenômeno, mas nós concebemos menos frequentemente a atenção visual como um “volver para” do que como um “fitar” desincorporado, tal qual um feixe. Tendemos a pensar nela mais como uma função cognitiva do que um engajamento corporal. Uma noção de modo somático de atenção amplia o campo no qual podemos procurar fenômenos de percepção e atenção, e sugere que prestar atenção ao corpo pode nos ensinar algo sobre o mundo e sobre os outros que nos rodeiam.

¹² “[...] *many caring relationships work through constant intervention in the life of the care-recipient*” (MCKEARNEY; AMRITH, 2021, p. 6)

Assim, a identificação é baseada na atenção dada ao comportamento emocional do aluno, a fim de analisar se esse consegue manter-se em sala de aula ou não. Esses momentos podem ser exemplificados a partir de comportamentos que vão desde a irritabilidade de um aluno com determinada tarefa e/ou falta de concentração durante a aula, até crises de ansiedade e comportamentos de auto agressão ou agressão aos colegas. De acordo com Csordas (2008, p. 22):

Como a atenção envolve um engajamento sensório e também um objeto, precisamos enfatizar que nossa definição de trabalho se refere tanto a estar atento “com” quanto a estar atento “a” o corpo. Até um certo ponto ela precisa ser as duas coisas. Estar atento a uma sensação corpórea não é estar atento ao corpo como um objeto isolado, mas estar atento à situação do corpo no mundo [...] A atenção a uma sensação corporal pode então tornar-se um modo de estar atento ao meio intersubjetivo que ocasiona aquela sensação.

Por essa razão, tem-se um preparo estrutural da escola que concebe determinados modos de agir e sentir como comportamentos que necessitam de uma supervisão mais atenta. Como resultado, é possível observar um gerenciamento desses modos de ser e sentir para um acolhimento que disciplina o quando, quais e onde esses comportamentos podem ser ativados e sentidos pelos alunos no espaço escolar.

É nesse sentido que Caduff (2019, p. 799) argumenta que:

[...] é também por isso que o cuidado sempre foi um lugar importante para a invenção e reprodução de formas normalizadas de existência, um lugar de disciplina onde a sociabilidade normativa aparece e onde as regras são formuladas. As relações de trabalho de cuidado com e contra as convenções da sociabilidade normativa. (tradução nossa)¹³

Logo, é interessante pensar a perspectiva normativa do cuidado, justamente pelo modo como esses mecanismos de supervisão e acolhimento são também reportados e utilizados pela estrutura da escola. Para além dos projetos feitos pelo setor do NAPE durante o ano letivo, que visam um desenvolvimento emocional saudável dos alunos no ambiente escolar, todos os cuidados identificados e/ou aplicados são imediatamente reportados à professora regente, ao núcleo da diretoria, ao NAPE e à secretaria que, por fim, relata aos pais.

¹³ [...] that's also why care has always been an important site for the invention and reproduction of normalized forms of existence, a site of discipline where normative sociality makes its appearance and where rules are formulated. Relations of care work with and against the conventions of normative sociality

Esse “encadeamento de cuidados” sobre os corpos dos alunos pode ser entendido também como uma medida de valorização da instituição não só para com os alunos, mas também para com as próprias famílias. Isso porque, “cuidar, ou assim parece, é uma questão de sintonizar, respeitar, nutrir e até mesmo desfrutar de corpos mortais” (MCKEARNEY; AMRITH, 2021, p. 12, tradução nossa).¹⁴ Ou seja, o ato de dar atenção, validar e fomentar esse cuidado é também compreendido como um ato de respeito e valorização do aluno e, por consequência, da família envolvida.

Assim, uma vez que essa atenção é “vendida” no discurso da escola, quando a sua estrutura é ressaltada e a matrícula do aluno é efetuada e paga pela família, o acesso aos recursos disponibilizados pela escola são entendidos pela família como um direito irrestrito do aluno, sejam eles necessários no momento ou não. Por consequência, tem-se uma cadeia de comunicação atrelada ao cuidado da criança, para que os familiares permaneçam satisfeitos com o atendimento dado ao aluno, e esse se sinta seguro e saudável em todos os domínios da escola.

3.2 Perfil de monitoramento atrelado ao vínculo empático e afetivo entre alunos e monitores

Empatia e afetividade são conceitos trabalhados durante as formações pedagógicas que são promovidas aos monitores. Nesses momentos, é exposto aos monitores como o trabalho de acolhimento ao aluno perpassa por esse vínculo empático e afetivo. Ainda assim, os conceitos de empatia e afeto não possuem um significado que é dado pela instituição, mas sim, experienciado por meio do “perfil de monitoramento” que se busca. Logo, o vínculo empático e afetivo é de caráter vivencial do vínculo entre monitores e alunos da escola.

Para melhor compreensão desse vínculo, é possível dizer que a experiência empática e afetiva proposta pelo vínculo entre monitores e alunos se aproxima da conceituação de empatia apreendida por MARTINS (2018). Ou seja, como “uma habilidade social fundamental para nossa interação efetiva em sociedade” (BARON-COHEN; WHEELWRIGHT, 2004 apud MARTINS et al. 2018, p. 51)¹⁵. Seguindo a proposta de MARTINS (2018), por ser fundamental na construção de relacionamentos sociais, a empatia

¹⁴ “*caring, or so it appears, is a matter of attuning to, respecting, nourishing and even enjoying mortal bodies*” (MCKEARNEY; AMRITH, 2021, p. 12).

¹⁵ BARON-COHEN, S.; WHEELWRIGHT, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163-175.

pode ser entendida pela instituição escolar como a capacidade de percepção e compreensão das emoções, somado ao desejo de bem-estar do outro.

Dessa forma, é possível afirmar que a promoção de um vínculo empático e afetivo entre alunos e monitores é um fator primordial para a identificação de quais emoções são ativadas, e como elas se manifestam no comportamento dos alunos. Em um primeiro momento, esse modo de identificação das emoções se dá por uma análise do “perfil de monitoramento” dos funcionários, que é feita pela equipe pedagógica da escola, em conjunto com a equipe do setor do NAPE. O método de vinculação do monitor com a sua turma é estimulado pela instituição, e promovido pela alocação de um determinado “perfil de monitoramento” em uma determinada turma.

O primeiro argumento dado pela escola a respeito da alocação de monitores em suas respectivas turmas, é de que há uma demanda identificada pela instituição, que deve ser solucionada a fim de sanar algum tipo de “desequilíbrio” ou “desajuste” nas salas de aula. Uma demanda identificada pela instituição pode ser compreendida como a existência de uma “disfunção comportamental” de uma turma, que necessita de um ajuste nas suas relações.

Assim, turmas que são consideradas muito agitadas, que apresentam dificuldade de relacionamento entre colegas ou que possuem alunos de inclusão e necessitam de maior atenção, são analisadas e pensadas a partir de um “perfil de monitoramento” adequado para determinadas particularidades que são acentuadas e observadas nas turmas.

É nesse momento que a escola instrumentaliza a função do monitor, a partir de uma análise de seu “perfil de monitoramento”, e o movimenta dentro da escola. Stengers (2020, p. 396) analisa a fomentação desse primeiro encontro a partir dos valores do “tato”:

Aquele que tem “tato” sabe, ou acha que sabe, qual é o problema do outro, mas ele sabe igualmente que esse saber não terá valor se for aplicado ao outro. Portanto, ele também sabe criar o espaço no qual o outro poderá determinar, de acordo com seus próprios tempos e seus próprios modos, a maneira pela qual esse problema será formulado para ele e construir sua significação.

Nesse sentido, a movimentação do monitor dentro da escola se dá a partir das emergências e necessidades percebidas de uma turma, e que podem e devem ser explicadas por meio de articulações que vão além de um testemunho experimental (STENGERS, 2020) por parte do monitor, mas que configuram um saber íntimo e contextualizado por meio da construção desse vínculo entre monitor e aluno. Podemos citar como exemplo a vez em que fui deslocada de turma, devido a avaliação do meu perfil com as crianças.

Por sempre brincar com os alunos durante o período de saída deles da escola — ao invés de interagir com os outros monitores nesse momento, o que era comum entre os funcionários no final do expediente —, olhares de estranhamento ou até risadas eram dirigidos para mim e para as crianças por esse comportamento chamar a atenção das pessoas ao redor. Ao longo de um mês de trabalho, fui chamada para uma reunião com a diretora geral da escola e com a profissional do AEE.

O assunto da reunião foi o meu deslocamento para uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, na qual havia um aluno de inclusão. A justificativa da troca foi feita por meio de um relato sobre a turma e sobre este aluno, em que a turma em questão foi retratada como uma “turma difícil de lidar” por ser “extremamente agitada” e “desafiadora”, a qual tinha suas próprias particularidades e “desajustes”, no que diz respeito às relações entre os colegas.

Referente ao aluno de inclusão, uma criança autista nível 3 de suporte¹⁶, foi ressaltado a sua dificuldade de adaptação e socialização com a turma, assim como com os outros monitores da escola. Outras seis tentativas de troca de monitores já haviam sido feitas nessa turma ao longo do mesmo ano letivo.

Nesse contexto, foi pontuado que um “perfil de monitoramento” (“brincalhão” e “paciente”) poderia ter um efeito positivo para acalmá-los, ao mesmo tempo em que auxiliaria na identificação das principais necessidades comportamentais e emocionais da turma. Logo, é importante para a instituição a promoção de um vínculo empático e recíproco entre monitores e alunos, já que muitos dos acolhimentos realizados integram a esfera normativa do cuidado.

Isso porque, o vínculo entre as partes é uma questão fundamental para a construção de uma confiança mútua, na qual os alunos se sintam confortáveis para compartilhar suas angústias e necessidades nas mais simples atitudes e conversas. Desde problemas intrafamiliares a confissões de sentimentos por um colega, o compartilhamento de suas urgências passa por esse vínculo empático entre monitor e aluno.

Isso se mostra na fala de uma das monitoras da escola:

No primeiro contato com o aluno, muitas vezes somos os primeiros a ser procurados quando há algum problema com o aluno, seja em casa, na família ou até mesmo na escola. Eles correspondem através da confiança que eles depositam em nós, por

¹⁶ De acordo com o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), a caracterização de pessoas com autismo de nível 3 de suporte corresponde a uma dificuldade significativa na comunicação e nas habilidades sociais, assim como comportamentos restritivos e repetitivos que dificultam seu funcionamento independente nas atividades cotidianas.

estarmos mais próximos deles do que os outros profissionais, os alunos confiam seus segredos a nós monitores. (Monitor 2).

Sustentando a construção de um vínculo baseado no afeto e na empatia como prática subjetiva do “perfil de monitoramento”, tem-se outros relatos dessa vinculação:

Percebo minha relação com esses alunos de forma afetiva, antes de qualquer coisa. Acredito que apesar do zelo e empatia com todos, o cuidado das crianças em específico gera afeto de uma forma muito grande, que chegam a existir momentos em que temos vontade de agir e proteger em prol deles, sendo que por isso é preciso ser até um pouco cauteloso para não misturar o lado profissional e pessoal de modo muito excessivo e prejudicial. (Monitora 1).

Acredito que, na grande maioria das vezes, a vinculação se dá nos momentos em que o monitor demonstra para as próprias crianças que está ali por elas, como alguém que deseja mediar, cuidar e escutar sobre a relação delas no mundo, nesse caso o mundo acadêmico e no geral mesmo. Isso faz com que elas sintam que nós as compreendemos, seus pensamentos, emoções e atitudes, e com isso, se sentem confortável para estar conosco e permitir nosso auxílio no dia a dia. (Monitor 3).

Por meio da empatia primeiramente dos monitores, ao se mostrarem disponíveis a compreender as necessidades do aluno, desde um grande problema a se resolver, até uma breve conversa sobre o dia. (Monitor 4)

Refletindo sobre essa prática, é possível trazer as contribuições de Hernandez e Victora (2019, p. 229), com o seguinte trecho:

Trata-se de práticas que colocam em evidência os sentidos, que exaltam as experiências, as percepções, os afetos, as emoções, a intuição, a empatia, que se pautam na retórica da escolha e do engajamento individual, tendo no horizonte a afirmação do indivíduo.

Com isso, tem-se um conjunto de ações que são baseados no afeto e na empatia com o intuito de fomentar relações dinâmicas e emocionais capazes de realizar diversos “trabalhos” (COELHO, 2010, p. 280), que expressam sentimentos específicos e denotam aspectos relacionais próprios da formação e desenvolvimento do aluno com o mundo. Entretanto, há uma diferença de interpretação sobre o significado dado a esse vínculo afetivo pela instituição e pelos alunos.

Enquanto a ideia de vínculo é entendida pela instituição como um instrumento de acesso às principais necessidades emocionais da criança, tendo como finalidade o estímulo de um saber mais íntimo sobre suas percepções e vivências, esse vínculo é visto pelo aluno como uma relação de amizade associada ao ambiente escolar e ansiada pelas crianças em contextos que fogem do âmbito do ensino. Durante a construção dessa relação, é possível observar que “a afetividade relaciona-se com o sentido, ela não finca suas raízes apenas na

concretude presente de uma situação; ela pode antecipar um acontecimento e assim misturar-se ao imaginário ou fantasias, os quais igualmente produzem emoções reais” (LE BRETON, 2009, p. 118).

Logo, a produção dessas dinâmicas emocionais explora um significado prático e particular do sentido interpretativo do aluno. Isso pode ser melhor exemplificado através de situações, em que os alunos solicitam aos monitores o nome de usuário de redes sociais, como os do *Instagram*, do *Twitter* ou do *TikTok*, a fim de manter uma interação para além do espaço da sala de aula. Assim como o número de celular do *Whatsapp* dos monitores que também é constantemente pedido pelos alunos com a expectativa de poder incluir o funcionário em grupos de conversas particulares da turma. Contudo, não é permitido ao monitor informar o seu contato aos alunos.

Sendo imposto pelo monitor um limite que impossibilita esse contato privado, é comum que os alunos encontrem outras maneiras de incluir o funcionário nos acontecimentos de sua vida particular. Em uma situação específica, uma aluna me contou que sabia onde eu tinha passado o final de semana e, rindo da situação, descreveu em detalhes o local.

Ao perguntar como ela sabia, fiquei surpresa com a resposta: “pesquisei o teu nome pelo *Instagram* da minha irmã e quando eu achei a tua conta, olhei os teus *stories*”. Já na sala de aula, é possível dizer que os principais movimentos utilizados pelas crianças para ultrapassar esse limite são: (1) pedidos de conselho; (2) a promoção de fofoca sobre a turma, professores ou colegas.

Por vezes, no momento em que chegavam em aula, os alunos discorriam sobre brigas que tiveram com os colegas fora do período de aula, descontentamentos experienciados com algum professor ou monitor durante o período da saída, ou até situações em que os alunos descumprem as regras e relatam ao monitor com a intenção de incluí-lo na peripécia. Em outros momentos, os alunos acionam o vínculo com o monitor com o objetivo de pedir ajuda ou conselho sobre um problema particular, o qual não envolve diretamente o âmbito escolar.

Foi o caso de uma aluna que relatou estar muito ansiosa e preocupada com uma amiga/colega do quinto ano do Ensino Fundamental a qual, segundo ela, estaria grávida do vizinho. Nesse caso, sua declaração não foi compartilhada com a intenção de advertir um adulto sobre o caso e comunicar a uma figura de autoridade: seu depoimento veio com a intenção de compartilhar uma angústia sua, a fim de obter um conselho sobre como ajudar uma colega que estaria em apuros.

Como primeira pessoa adulta a saber da situação, encaminhei ela e um grupo de colegas que estavam envolvidos na narrativa para a professora regente, que imediatamente os

conduziu para o departamento do NAPE. Felizmente, o episódio não passou de um mal entendido, que foi esclarecido com todas as famílias e alunos envolvidos.

Entretanto, é possível notar nesses exemplos a utilização desse vínculo não só por parte dos alunos, como também por parte da instituição escolar. Fica claro como a composição desse vínculo empático e afetivo é também compreendido como um instrumento de investigação das angústias emocionais e comportamentais dos alunos.

Passando por uma série de categorias hierárquicas da instituição (como monitoria, professor, NAPE e diretoria), com o objetivo de obter um panorama sobre os fatores que particularizam a turma de determinado modo. Partindo desse cenário, é possível mobilizar o conceito de micropolítica das emoções (COELHO, 2010).

4. MICROPOLÍTICA DAS EMOÇÕES

Trabalhar com a temática da micropolítica das emoções (COELHO, 2010, p. 266), neste estudo envolve compreender que:

Este tema das relações entre emoção e poder está no centro de outros estudos produzidos por cientistas sociais de várias tradições intelectuais voltados para a compreensão da dimensão micropolítica de sentimentos específicos, mostrando como a gramática da emergência e da expressão destes sentimentos pode iluminar aspectos de nível “macro” da organização social.

Sendo assim, o presente trabalho não tem como objetivo esboçar neste capítulo o desenvolvimento do campo da Antropologia das emoções¹⁷ como objeto das Ciências Sociais, mas elaborar sobre as dinâmicas que envolvem esse conceito na esfera da Educação, e como podem ser observados em uma etnografia das relações escolares. Para tal, essa pesquisa parte da perspectiva de que:

[...] as emoções teriam uma capacidade “micropolítica”, ou seja, uma capacidade de dramatizar, reforçar ou alterar as relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem e/ou expressam. Àquela díade conceitual – gênero e controle – vem, assim, se somar uma terceira preocupação: o poder. (COELHO; VICTORA, 2019, p. 11)

Dessa forma, a micropolítica das emoções tem como significado nesse trabalho o modo pelo qual as relações escolares são promovidas e trabalhadas pela instituição, a partir

¹⁷ A Antropologia das emoções se constituiu como área autônoma de investigação na cena antropológica norte-americana nos anos 1980. Três autoras são referências canônicas: Lila Abu-Lughod, Catherine Lutz e Michelle Rosaldo (COELHO ; VICTORA, 2019, p. 9).

das dinâmicas de cuidado e vínculo com o aluno, e que perpassam determinadas lógicas marcadas por discursos¹⁸ primeiros, mas que sofrem alterações ao longo de práticas que exercem domínio sobre as expressões interpretativas e emocionais das crianças. Le Breton (2009, p. 177) nos informa que as emoções:

São formas organizadas da existência, identificáveis no seio de um mesmo grupo, porque elas provêm de uma simbólica social, embora elas se traduzam de acordo com as circunstâncias e com as singularidades individuais. Sua expressão está ligada à própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável, seja por anos, seja por alguns segundos.

Por essa razão, esta monografia procura enfatizar a micropolítica das emoções em conexão com o campo da Educação, seguindo novamente uma pista de Le Breton (2009, p. 117):

[...] uma consequência íntima, ocorrida na primeira pessoa, de um aprendizado social, em primeiro lugar, e de uma identificação com os outros, em segundo lugar. Essas duas dimensões alimentam conjuntamente a sociabilidade e assinalam ao sujeito o que ele deve sentir, de qual maneira e em quais condições precisas. A comunicação ou a compreensão dos gestos é obtida pela reciprocidade de minhas intenções e dos gestos do outro, dos meus gestos e das intenções identificáveis na conduta do outro.

Ou seja, partindo dessa reciprocidade de ações e gestos que são identificáveis nas condutas de um para o outro, tem-se uma idealização de uma relação de amizade por parte dos alunos que, mesmo invalidada no discurso escolar, é utilizada pela escola a fim de prevalecer uma tradução emocional das relações, já que “a afetividade não se equipara à aferição objetiva de um fato, ela decorre de um emaranhado de interpretações — de significados vivos” (LE BRETON, 2009, p. 119).

Assim, a micropolítica das emoções se mostra ativa na movimentação das relações promovidas como instrumento de investigação das principais necessidades pessoais dos alunos, assim como nos significados dados pelos alunos ao vínculo exercido. De modo que a relação construída se expressa pela condução, cuidado e vigilância dos alunos, Foucault (2008, p. 168) nos apresenta o que ele denomina por “poder pastoral”. De acordo com o pesquisador:

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (Ditos e Escritos Vol 2). Rio de Janeiro: Forense, p. 260-281, 2002b[1971].

[...] o poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento.

Dessa forma, o “poder pastoral” pode ser caracterizado como um dispositivo de poder organizado para guiar e dirigir os homens a partir de uma prática salvacionista característica do poder pastoral. De acordo com Medeiros e Coutinho (2016, p. 371):

Em sua obra, Foucault afirma que o pastor tem em sua prática uma perspectiva salvacionista. Para ele, o ato de pastorear tem como foco os indivíduos (no nosso caso, os estudantes) e não o território (no nosso caso, a escola), visando o zelo e a salvação das ovelhas.

Isto é, por meio de uma relação pastoral, tem-se um poder caracterizado pela ação do cuidado, zelo, observação e vigilância de todos, pois: “o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarraram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p. 170). Nesse sentido, é possível observar a configuração de um “perfil de monitoramento” tipificado por um “dispositivo de poder pastoral” qualificado no ambiente escolar, e que interfere nos processos de subjetivação dos alunos. De acordo com Santos (2020, p. 5):

[...] a escola vem sendo transformada em um espaço que permite a produção de saberes para as crianças, imersa em um processo de vigilância e controle, criando processos de subjetivação, através de mecanismos e práticas de governo e de autogoverno, criando tecnologias de regulação e de autorregulação, disciplinando os corpos e as mentes das crianças.

Por essa razão, é possível caracterizar o “perfil de monitoramento” como uma característica do “dispositivo de poder pastoral”, que é utilizado pela escola como forma de vigilância e disciplinarização dos corpos e modos de se relacionar e sentir dos alunos. Logo, a micropolítica das emoções é o modo pelo qual a emoção e o poder exercem dominação sobre sentimentos específicos, cuidados esperados, comportamentos gerenciados, que modificam a relação dos alunos com o mundo e consigo mesmos.

É importante salientar que esse modelo de ação e subjetivação não só constrói como também tem o poder de desfazer as relações e vinculações que foram construídas através de uma troca de discursos. Aqui, por meio de novas emergências discursivas da escola, tem-se uma reorganização da dimensão dessa micropolítica das emoções, quando as atuações do cuidado sobre o aluno cumprem com o seu objetivo. Assim, as alterações feitas na concepção

de vínculo empático e afetivo entre as partes ocorre à medida em que a instituição reitera aos monitores que a sua função escolar compreende uma relação de referência e suporte aos alunos.

À medida em que isso ocorre, o discurso é modificado a partir do momento em que a escola já obteve um enquadramento completo das urgências comportamentais e emocionais da turma. Assim, a instituição aciona novamente a troca de monitores de suas turmas, fazendo com que o tempo máximo de permanência com um grupo de alunos dure em torno de um ano letivo.

Logo, “faz sentido se perguntar o que as emoções “fazem”, não o que as emoções “são” em diferentes contextos” (VICTORA, 2022, p. 11). Analisando esse movimento, é possível afirmar o exercício de uma troca na gramática emocional nos discursos feitos pela escola.

É possível entender uma gramática emocional como:

[...] elementos constitutivos de uma linguagem que discorre sobre as relações de alguém com os outros e com o mundo. Tomar os sentimentos como linguagem conduz à consideração de que a expressão de emoções apresenta regras socialmente definidas.¹⁹ (REZENDE, 2012 apud. HERNANDEZ; VICTORA, 2019, p. 229)

Isto é, a partir dos resultados obtidos pela análise da micropolítica das emoções dos alunos, tem-se uma mudança na “gramática emocional” do discurso escolar. Na prática, esse movimento é feito pela destituição da ideia proposta de vínculo empático e afetivo pela concepção de uma construção de dependência emocional entre as partes. Aqui, a instituição compreende que uma relação de dependência emocional pode surgir devido ao tempo de convivência e nível de proximidade em que a relação entre monitor e aluno se dá. O que pode interferir na promoção da autonomia do aluno.

Ainda, os movimentos realizados pelas crianças a partir da ideia de uma relação de amizade tornam-se comportamentos lidos como afronta a uma figura que não é mais vista como autoridade pelos alunos. Em resumo, depois que a escola possui um respaldo maior sobre as urgências de determinada turma, por meio de toda a sua configuração relacional e estrutural, o discurso de vinculação com a turma é alterado e a relação de afeto e empatia construída entre monitor e aluno é reinterpretada como uma relação de dependência da turma pelo seu monitor.

¹⁹ REZENDE, C. Introdução. O campo da antropologia das emoções. In: COELHO, M; REZENDE, C. (org.) *Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011.

Essa “transposição gramatical” é necessária para que a vinculação do aluno se volte novamente para a instituição e, para isso ocorra, o discurso ativado argumenta que o vínculo empático produzido ultrapassa a premissa de monitora escolar como referência hierárquica e o coloca em uma condição de igual para igual perante a visão dos alunos. Consequentemente, o mesmo enquadramento de desobediência, desrespeito, desregulação emocional e outros fatores da turma, que fizeram com que a instituição encaixasse o “perfil de monitoramento” em uma determinada turma, é também utilizado como fator de justificativa para a retirada do monitor.

Isso significa que os comportamentos dos alunos não são mais categorizados por alguma “disfunção emocional” da turma, mas configurados como uma resposta ao vínculo “informal” com a monitora que é compreendido pelos alunos. As infrações passam a significar uma indisciplina dos alunos ao monitor e, por consequência, toda a dinâmica fomentada pela instituição deve ser revista e reestruturada.

É nesse contexto que o estimado “perfil de monitoramento” é colocado em suspensão devido aos limites estipulados pela própria instituição. No momento em que a escola observa o desenvolvimento de um vínculo pessoal da turma com o seu monitor, um discurso é ativado a fim de subjetivar essa relação e transpor essa conexão de volta aos aparatos institucionais.

Curiosamente, esse discurso e reorganização só passam a ser ativados quando o “perfil de monitoramento” escolhido já cumpriu com o seu objetivo de compreender as principais dinâmicas comportamentais e emocionais da turma. Ou seja, quando o monitor é instrumentalizado pela “esfera normativa do cuidado” e pela vinculação empática e afetiva construída na relação entre monitor e aluno, a instituição toma conhecimento das circunstâncias de cada turma, e a instituição escolar alcança o seu objetivo final.

Dessa forma, o “perfil de monitoramento” pode ser compreendido como uma ferramenta de alcance aos propósitos de conhecer e objetivar os comportamentos emocionais e relacionais dos alunos, que são requeridos pela instituição, mas tem o seu limite bem estabelecido quando as demandas são empreendidas e os resultados concluídos. Realocando, então, determinado perfil para um novo contexto a ser esmiuçado.

A transposição desse vínculo e supervisão institucional é retomada conforme o departamento do NAPE toma conhecimento de uma totalidade de episódios são lidos como situações que necessitam de intervenção da Psicologia Escolar. Para esse fim, tem-se a criação de um projeto anual chamado “Programa das Emoções”, que propõe outros modos do aluno se relacionar e expressar as suas emoções no cotidiano escolar, demonstrando assim uma padronização cultural de experiência corporal e emocional (CSORDAS, 2008), por meio

de projetos socioeducacionais que tem a finalidade de construir novos significados experienciais, relacionais, comportamentais e emocionais nos modos de ser, pensar e agir em sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de conclusão de curso, procurei analisar as principais dinâmicas do cuidado promovidas em uma escola particular. Percebe-se a movimentação de um “perfil de monitoramento” que é realizada pela equipe escolar como um importante fator para a organização da instituição no que diz respeito ao apoio e auxílio do aluno. O apoio escolar realizado pela função de monitoria é cuidadosamente pensado e distribuído de acordo com os tipos de relações que devem ser “mexidas”, fomentadas ou estabilizadas. Assim, são duas as principais formas nas quais esse dinamismo é ativado: (1) pela esfera normativa do cuidado; (2) pela vinculação empática e afetiva entre monitores e alunos.

Se tratando da esfera normativa do cuidado, tanto a estrutura escolar quanto as práticas de atenção que são voltadas para as crianças são adaptadas visando uma regulação comportamental e emocional dos alunos. Essa dinâmica é realizada por meio de acolhimentos físicos (na entrega de garrafinhas de gelo ou chás) e de suporte emocional, no encaminhamento do aluno para o setor do NAPE. Por essa razão, uma expectativa corporal e emocional é gerada no aluno que, quando não correspondida de forma esperada, se frustra e cobra da instituição o exercício desse zelo, na esperança de uma prática do dever para com eles.

No que diz respeito à vinculação empática e afetiva entre monitores e alunos, a escola se utiliza do “perfil de monitoramento” caracterizado pelo “dispositivo de poder pastoral” (FOUCAULT, 2008) para construir um vínculo pautado na empatia e no afeto com a finalidade de identificar quais são as principais emoções presentes em determinada turma, e quais os comportamentos manifestados por elas. A articulação desse vínculo ultrapassa a esfera normativa do cuidado, na medida em que muitos dos acolhimentos feitos passam por esse primeiro momento com o monitor, e a interpretação desse vínculo é sentida de formas diferentes pelos alunos e pela instituição.

São nesses momentos que as emoções suscitadas por essas dinâmicas são mobilizadas como modo de organização e gerenciamento escolar. Isso porque, enquanto para a instituição esse vínculo é utilizado como uma ferramenta de conhecimento das necessidades emocionais e comportamentais dos alunos, esse vínculo é interpretado pelos alunos como uma relação de

amizade, sendo necessário a imposição de um limite do que é permitido ou não no âmbito dessa vinculação.

Isso ocorre devido a composição desse vínculo como instrumento de análise da turma que perpassa uma série de comunicações e categorias hierárquicas da instituição, sendo elas: (1) o vínculo entre monitor e aluno, (2) a identificação de demandas, necessidades e dificuldades do aluno que são feitas pelo monitor; (3) a comunicação do monitor ao professor da turma sobre essas observações e; (4) a comunicação da professora ao setores do NAPE e da direção escolar.

A realização dessas etapas têm como objetivo final a obtenção de um panorama completo das particularidades e modos de funcionamento de cada turma, sendo necessário que esse envolvimento retorne aos aparatos normativos da instituição após a concretização do objetivo. A etapa final se encontra na elaboração de uma intervenção feita pelo departamento do NAPE para que essas demandas, necessidades e/ou dificuldades sejam sanadas ou reinterpretadas por projetos de cunho sócio emocional e educativos.

Por conta disso, é que nesta monografia foram mobilizados os conceitos de micropolítica das emoções (COELHO, 2010), gramática emocional (HERNANDEZ; VICTORA, 2019), e poder pastoral (FOUCAULT, 2008). Pois, além da movimentação de perfil para análise de turmas, essa reorganização é pautada na troca de discursos (FOUCAULT, 2002) sobre como esses vínculos são feitos e interpretados. A dinâmica do vínculo, então, retorna aos aparatos institucionais, à medida em que a escola promove projetos de educação emocional com a proposta de gerenciar novos modos do aluno de se relacionar e sentir no âmbito escolar.

Para que isso seja realizado, é ativada a troca de monitores de suas turmas, uma vez que uma outra turma seja analisada a partir de um novo “perfil de monitoramento”. E, assim, essa reorganização só é realizada quando as funções de cada “perfil de monitoramento” cumpriram com o seu objetivo de compreender as principais demandas emocionais e disfunções comportamentais de uma turma. Por fim, essas mobilizações de um cuidado emocional possuem o objetivo de direcionar os alunos dessa escola para um modo concreto de aprendizagem socioeducacional e emocional a partir da elaboração de um “Programa das Emoções”, que não foi possível abordar nesta monografia.

Partindo dessa monografia, tem-se a perspectiva de pesquisar no futuro os modos pelos quais o “Programa das Emoções” gerenciam os comportamentos relacionais e emocionais dos alunos a partir de uma ressignificação intersubjetiva dos modos de ser, sentir, pensar e agir em sociedade. Dessa forma, o presente trabalho corresponde a uma tentativa

inicial de etnografia das relações escolares pautadas no cuidado e no vínculo empático e afetivo em diálogo com as perspectivas da Antropologia das Emoções.

Ao analisar esse contexto, foi possível trazer novas contribuições para se pensar como as relações escolares são atravessadas por diferentes dinâmicas e práticas discursivas, assim como são perpassadas por emoções e cuidados que são instrumentalizados e introduzidos com um objetivo socioeducativo já nos primeiros anos de socialização dos alunos no ambiente escolar.

Ainda assim, o presente estudo possui limitações importantes, sobretudo devido ao tempo da escrita deste trabalho, podendo ser citados: (1) a importância de realizar um estudo mais sistemático sobre como esse “perfil de monitoramento” é sentido e interpretado pelos monitores, fazendo um contraponto pela perspectiva de gênero, a fim de identificar como as percepções sobre as práticas do cuidado e vínculo fomentados são perpassadas por esta e situadas na prática do cotidiano escolar; (2) um aprofundamento das questões étnico-raciais sobre os alunos e como as suas relações são permeadas de maneiras diferentes quando pensadas outras interseccionalidades. Nesse ponto, a análise do “Programa das Emoções” se mostra de extrema importância para compreender como a instituição incorpora ou não todas as singularidades e particularidades que compõem essa organização escolar.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O capital social: notas provisórias*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- BARON-COHEN, S.; WHEELWRIGHT, S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34, n. 2, 2004.
- CADUFF, C. Hot Chocolate. *Critical Inquiry*, v. 45, n. 3, 2019.
- COELHO, M. C. Narrativas de violência: a dimensão micropolítica das emoções. *Mana* (Estudos de Antropologia Social), v. 16, 2010.
- COELHO, M. C.; VICTORA, C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, v. 25, n. 54, 2019.
- CSORDAS, T. Modos somáticos de atenção. In: MELLO, L. et al. (org.). *Corpo/significado/cura*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- DULLO, C. V. E. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, 2014.
- FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos e Escritos, v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977 - 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HERNANDEZ, A. R.; VICTORA, C. Jogos de linguagem, gramática emocional e formas de vida: uma etnografia do aprender brincando na natureza. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.25, n. 54, 2019.
- JUNGBECK, B. *A escola moralizada: um encontro com a Antropologia da Educação no Brasil*. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- LE BRETON, D. *As paixões ordinárias: Antropologia das emoções*, v. 1. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARTINS, M. J.; MARQUES, C.; BARRETO, C.; MACEDO, A., PEREIRA, A.T. & CASTILHO, P. Envolvendo-se com o sistema afiliativo por meio da atenção plena: o impacto dos diferentes tipos de afeto positivo na psicose. *Journal of Clinical Psychology*, v. 75, n. 3, 2018.
- MCKEARNEY, P.; AMRITH, M. Care. In: STEIN, Felix (Ed.). *The Open Encyclopedia of Anthropology*. Facsimile of the first edition in The Cambridge Encyclopedia of Anthropology. 2021 [2023].

MEDEIROS, R.; COUTINHO, P. A lógica pastoral docente. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28. n. 3, 2016.

MOL, A. *The logic of care: health and the problem of patient choice*. New York: Routledge, 2008.

MOL, A.; MOSER, I.; POLS, J. *Care in practice: On tinkering in clinics, homes and farms*. Bielefeld: Verlag, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999 [2015].

OLIVEIRA SANTOS, K. *O poder pastoral e as políticas de avaliação em larga escala na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2020.

PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, 2017.

ROSE, N. A psiquiatria e os eus que podemos vir a ser: Uma entrevista com o sociólogo Nikolas Rose. *Mad in Brasil: Ciência, psiquiatria e justiça social*, 2020.

STENGERS, I. A maldição da tolerância. *Revista Antropologia da UFSCAR*, v.12, n. 3, 2020.

VICTORA, C. Os sentimentos na agenda da antropologia. In: OLIVEIRA, Esmael (org.). *Diálogos contemporâneos sobre corpo(s), sujeito(s) e saúde: perspectivas cruzadas*. 1. ed. Salvador: Segundo Selo, v.1, 2022.