

Como se faz o cuidado na escola: uma praxiografia com auxiliares de apoio

Naim Rodrigues de Araújo¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo propõe uma praxiografia do cuidado no contexto escolar, com base em pesquisa etnográfica realizada entre 2023 e 2025 em uma escola pública de Belo Horizonte. Acompanhando o trabalho de auxiliares de apoio ao educando, o estudo descreve como o cuidado se produz nas frestas da rotina escolar, por meio de gestos situados, vínculos, improvisos e decisões encarnadas. Inspirado nos estudos de Annemarie Mol, analiso o cuidado como prática relacional e múltipla, que transforma sujeitos, espaços e instituições. O artigo mostra que a escola não apenas abriga o cuidado, mas o fabrica cotidianamente — mesmo sob precariedade. Ao observar cenas concretas, proponho o cuidado como uma política do possível, que sustenta a permanência escolar e convoca a análise das infraestruturas invisíveis que tornam a vida habitável. O artigo é um convite à escuta dos gestos que, entre cansaços e invenções, insistem em construir um viver bem coletivo.

Palavras-chave: cuidado; auxiliares de apoio; praxiografia do cuidado; Annemarie Mol; relações de cuidado.

¹ Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela mesma instituição. Servidor técnico-administrativo em educação na UFMG.

How care is done in school: a praxiography with support assistants

Abstract: This article proposes a praxiography of care within the school context, based on ethnographic research conducted between 2023 and 2025 in a public school in Belo Horizonte, Brazil. By following the daily work of Support Assistants for students with disabilities, the study describes how care is produced in the interstices of school routines—through situated gestures, embodied decisions, relationships, and improvisation. Inspired by the work of Annemarie Mol, I analyze care as a relational and multiple practice that reshapes subjects, spaces, and institutions. The article shows that the school not only hosts care but actively fabricates it—despite precarious conditions. By observing concrete scenes, I propose care as a politics of the possible, one that sustains school inclusion and calls for analysis of the invisible infrastructures that make life livable. This article is an invitation to listen to the gestures that, amid exhaustion and invention, insist on building a collective way of living well.

Keywords: care; Support Assistants; care praxiography; Annemarie Mol; care relations.

Cómo se hace el cuidado en la escuela: una praxiografía con auxiliares de apoyo

Resumen: Este artículo propone una praxiografía del cuidado en el contexto escolar, basada en una investigación etnográfica realizada entre 2023 y 2025 en una escuela pública de Belo Horizonte, Brasil. Acompañando el trabajo cotidiano de las auxiliares de apoyo a estudiantes con discapacidad, el estudio describe cómo el cuidado se produce en las grietas de la rutina escolar, a través de gestos situados, vínculos, decisiones encarnadas e improvisaciones. Inspirado en los estudios de Annemarie Mol, analizo el cuidado como una práctica relacional y múltiple que transforma sujetos, espacios e instituciones. El artículo muestra que la escuela no solo alberga el cuidado, sino que lo fabrica cotidianamente —incluso bajo condiciones precarias. A partir de escenas concretas, propongo el cuidado como una política de lo posible, que sostiene la inclusión escolar y convoca al análisis de las infraestructuras invisibles que hacen la vida habitable. Este artículo es una invitación a escuchar los gestos que, entre el cansancio y la invención, insisten en construir un buen vivir colectivo.

Palabras clave: cuidado; auxiliares de apoyo; praxiografía del cuidado; Annemarie Mol; relaciones de cuidado.

O cuidado, longe de ser uma prática neutra ou exclusivamente técnica, emerge como um fazer relacional, situado e atravessado por tensões, afetos, improvisos e ausências institucionais. Este artigo parte da escola pública como lócus da produção do cuidado, voltando-se para o cotidiano das auxiliares de apoio ao educando (AAE), trabalhadoras que sustentam, por gestos mínimos e ações intensas, a presença de crianças com deficiência nos espaços escolares.

Inspirado pela proposta de praxiografia desenvolvida por Annemarie Mol (2002), este texto adota uma abordagem metodológica e teórica centrada nas práticas concretas que produzem a realidade social. A praxiografia, nesse sentido, não busca descrever o cuidado como um conceito abstrato ou um ideal normativo, mas acompanhá-lo em sua feitura cotidiana — nos modos como é efetivamente feito, desfeito e refeito em contextos específicos. Trata-se de observar como as realidades não apenas existem, mas são continuamente produzidas pelas práticas que as sustentam. Como lembra Mol, é no “fazer” que o mundo ganha forma — e não apenas naquilo que se diz sobre ele.

Mol, em seu estudo etnográfico sobre a aterosclerose² em um hospital holandês, demonstrou que a doença não é uma entidade única e estável, mas algo que se apresenta de múltiplas formas a depender do local, das ferramentas e das relações envolvidas: o consultório, a sala de exames, o laboratório, o centro cirúrgico. Cada uma dessas práticas produz uma versão diferente da “mesma” doença. É nesse deslocamento — do que é para o que se faz — que reside a potência da praxiografia.

Este artigo parte dessa chave analítica para propor: e se o cuidado também for múltiplo? E se, como a doença em Mol, ele não puder ser descrito de forma universal, mas apenas observado em suas versões encarnadas e relacionais?

A pesquisa de doutorado que dá origem a este artigo foi realizada entre 2023 e 2025, em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, com a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG (CAAE: 87815425.6.0000.5149). Ao longo desse período, acompanhei de perto o cotidiano de 17 auxiliares de apoio ao educando, com atenção especial a cinco delas. A partir da observação participante e da escuta etnográfica, busquei compreender como o cuidado se fabrica no cotidiano escolar: como emerge, se transforma, falha e se refaz. Trata-se de um cuidado que escapa aos manuais e protocolos, que se constrói em tempo real, atento aos gestos, afetos e urgências do momento. Um cuidado que muitas vezes se realiza à margem do reconhecimento institucional, mas que sustenta, silenciosamente, a permanência de crianças com deficiência na escola.

No corredor, uma AAE segura a mão de uma aluna enquanto tenta equilibrar o prato de comida e empurrar a cadeira de rodas com o quadril. O gesto parece simples, mas condensa toda a complexidade do cuidado: coordenar corpos, tempos e regras sem deixar que nada se perca. Essa cena, observada repetidas vezes, resume o modo como o cuidado se faz na escola — na improvisação, na presença

² Aterosclerose é um tipo específico de arteriosclerose, mas os termos são às vezes usados de forma intercambiável. Aterosclerose refere-se o acúmulo de gorduras, colesterol e outras substâncias nas suas paredes da artéria (placas), que podem restringir o fluxo de sangue.

atenta e no corpo em movimento que sustenta a rotina.

Ao contrário de Mol, que investigou o hospital — espaço onde a técnica se afirma como centro —, minha pesquisa se dá na escola, um espaço frequentemente tensionado entre o pedagógico e o assistencial, entre a norma e o improviso, entre a ausência de recursos e a potência da invenção cotidiana. A escola, aqui, não é cenário, mas agente. Não apenas abriga o cuidado: ela o produz, o demanda, o força a existir nas frestas da rotina.

Ao escolher aproximar a teoria de Mol da prática escolar, não se trata de comparar cuidado com doença, mas de assumir que ambos são fabricados em contextos específicos e relacionais. Este artigo propõe, portanto, uma praxiografia do cuidado escolar, centrada naquilo que se faz — nos corpos que se movem, nos objetos que circulam, nas decisões que se tomam em tempo real. Uma análise que recusa as categorias abstratas e se compromete com o detalhe, com o gesto, com o improviso. Porque, como mostra Mol, é na prática que as coisas se tornam reais.

Quem são as auxiliares de apoio ao educando? Entre a função e o fazer

As auxiliares de apoio ao educando (AAEs) ocupam, nas escolas públicas brasileiras, uma função que se constrói à sombra da formalidade, da técnica e do reconhecimento. Presentes desde o início do dia escolar, suas tarefas começam com o acolhimento de alunos com deficiência e seguem ao longo de toda a jornada: trocas de fraldas, auxílio na alimentação, mediação de conflitos, contenção emocional, leitura de atividades, acompanhamento nos deslocamentos pela escola, entre tantas outras ações que escapam a qualquer lista fechada de atribuições. O que fazem essas mulheres — e quase sempre são mulheres — é o que garante a permanência física, emocional e simbólica dessas crianças na escola.

Na legislação, o cargo existe — mas de forma genérica e pouco detalhada. Embora seja nomeado em editais e mencionado em normas locais, ainda não há uma regulamentação nacional clara que defina de maneira precisa as atribuições, a formação exigida ou os vínculos laborais das auxiliares de apoio ao educando (AAEs). Essa lacuna normativa abre espaço para que cada rede municipal ou estadual estabeleça seus próprios critérios — muitas vezes, de forma precarizante. Como mostram Tavares (2019) e Santos (2019), as exigências de escolaridade, a descrição de funções e a vinculação institucional variam amplamente, permitindo interpretações que oscilam entre o assistencial e o técnico.

O cotidiano revela algo ainda mais complexo: o trabalho das AAEs é moldado muito mais pelas urgências do dia a dia e pelos arranjos micropolíticos da escola do que por qualquer diretriz formal. São chamadas de “apoio”, mas frequentemente são o pilar invisível da inclusão escolar. Estão presentes quando o professor precisa seguir com a aula, mas uma criança entra em crise. Estão atentas quando os protocolos falham. Estão inteiras quando o Estado não está.

Em uma das manhãs observadas, uma Auxiliar equilibrava o prato do aluno sobre a mesa, separando com a colher o feijão, o arroz e o frango — “ele não come se as cores se misturam”, explicou. Ao mesmo tempo, respondia ao chamado de outra criança e, com um gesto rápido, afastava a cadeira para abrir passagem. O cuidado ali não era uma tarefa isolada, mas um modo de sustentar o fluxo do dia. Essa cena se repetia sob diferentes formas: improvisos que faziam o tempo escolar caber em corpos e vontades diversas.

Essa função, tal como se institui na prática, foi sendo improvisada ao longo

das últimas duas décadas, impulsionada por políticas públicas de inclusão — como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) — que, ao universalizar o acesso de crianças com deficiência às escolas regulares, não prepararam com o mesmo afinco as estruturas institucionais para recebê-las. Como aponta Ávila (2016), criou-se a demanda, mas não o desenho. Em muitos municípios, como Belo Horizonte, a execução do trabalho foi delegada a empresas terceirizadas. No caso desta pesquisa, trata-se da Minas Gerais Serviços (MGS), empresa pública de direito privado responsável por grande parte dos contratos das AAEs.

Ao serem contratadas por essa via, as auxiliares de apoio ingressam na escola sem vínculo direto com a Secretaria de Educação, sem formação específica garantida e com salários baixos. Sua presença, embora central, é frequentemente desconsiderada nos planejamentos pedagógicos, nas instâncias decisórias e até mesmo nos registros escolares. São tratadas, muitas vezes, como um “recurso humano” disponível para cobrir lacunas: uma figura polivalente que “ajuda onde for preciso”.

A precariedade institucional, contudo, não dá conta da riqueza de práticas que essas mulheres constroem cotidianamente. Como argumentam Fietz e Mello (2018), o cuidado é encarnado: envolve corpos que cuidam e corpos que são cuidados. É justamente na imbricação entre esses corpos — nos gestos que sustentam, nos silêncios que acompanham, nas decisões que escapam às prescrições — que se manifesta a densidade do fazer cuidado na escola. Um fazer que não se limita à função atribuída, mas que se reinventa no encontro, na escuta e na invenção cotidiana dessas trabalhadoras.

Mol (2002) nos ajuda a compreender que a prática não é apenas execução de um plano: ela é produtora de realidade. Assim como a aterosclerose, em sua pesquisa, não é um dado fixo, mas um efeito de práticas e relações diversas, o cuidado escolar tampouco é algo dado — ele se faz no gesto. A função das AAEs, nesse sentido, não se limita ao que está descrito nos documentos oficiais, mas inclui tudo o que se enreda nas relações escolares, nas decisões situadas, nos afetos e nas estratégias improvisadas.

É nesse campo de forças — entre o prescrito e o vivido — que o trabalho das AAEs se fabrica. Muitas delas trazem consigo trajetórias marcadas por outras formas de cuidado: babás, empregadas domésticas, cuidadoras de idosos, auxiliares de creche. Durante a pesquisa, um questionário demográfico revelou um dado contundente: mais de 90% das AAEs da Prefeitura de Belo Horizonte são mulheres negras ou pardas, com baixa escolaridade, e têm no trabalho doméstico a ocupação anterior mais recorrente.

Como já apontava Hochschild (2019), o cuidado compõe uma cadeia global de desvalorização atravessada por raça, classe e gênero — e é justamente essa cadeia que se reproduz com força no interior da escola pública. Longe de ser rompida ou ressignificada, ela se reinscreve sob novas roupagens: agora como função terceirizada, desprofissionalizada, sem plano de carreira, quase sempre sem escuta e sem voz institucional. O que muda é o uniforme; o que permanece é a lógica que desvaloriza o cuidado — como trabalho e como saber.

Mas o que se vê em campo desafia essa lógica de desvalorização. No cotidiano escolar, as AAEs produzem saberes situados, estratégias de manejo, linguagens afetivas e técnicas corporais que sustentam o cuidado em sua dimensão prática. Seu trabalho, muitas vezes nomeado como “instintivo” ou “natural”, é profundamente técnico — mas trata-se de uma técnica que se forja no corpo-a-corpo com a imprevisibilidade da escola, e que só pode ser ensinada quando reconhecida em

diálogo com essa experiência. É uma técnica que sente, que se afeta, que escuta.

Dessa forma, perguntar “quem são as auxiliares de apoio” não pode se limitar a uma descrição funcional ou institucional. É preciso perguntar: como se constrói esse trabalho? O que se aprende com ele? Quais mundos ele sustenta? Ao seguir essas perguntas, reconhecemos que o cuidado escolar não é apenas algo que se oferece — é também algo que se negocia, se improvisa, se inventa. E é nessa dimensão do fazer — indisciplinada, relacional, atenta ao detalhe — que a praxiografia encontra seu lugar.

Por que pesquisar o trabalho das auxiliares de apoio?

A pergunta que dá nome a esta seção não é apenas metodológica — é também política e afetiva. Por que olhar para o trabalho dessas mulheres que, embora onipresentes no cotidiano escolar, permanecem ausentes das políticas públicas, das formações docentes, dos planejamentos pedagógicos e, muitas vezes, da própria memória institucional da escola? Por que insistir em olhar para aquilo que, com frequência, ocupa o lugar da margem?

A resposta se constrói na encruzilhada entre campo, trajetória pessoal e compromisso ético com o reconhecimento de formas de trabalho invisibilizadas — mas centrais. A pesquisa que dá origem a este artigo nasceu de uma escuta prolongada e de uma convivência comprometida com as auxiliares de apoio ao educando em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte.

Escolher esse campo não foi uma decisão neutra. Trata-se da escola onde estudei quando criança e onde, anos depois, atuei como voluntário por seis anos. Voltar àquele espaço como pesquisador foi mais do que uma estratégia de acesso: foi um gesto metodológico de reaproximação com um território vivido, um espaço relacional que, como propõe Milton Santos (2006), não se define apenas por sua geografia, mas pelas relações que ali se entrecruzam. Esse duplo pertencimento — de quem conhece e de quem estranha — produziu uma escuta marcada por afeto, mas também por análise.

Há ainda uma camada fundante na escolha deste tema: minha história familiar. Em 2010, o nascimento de minha sobrinha, diagnosticada com hidrocefalia³ ainda na gestação, reorganizou profundamente a estrutura de cuidado da minha família. Desde então, acompanho de perto um cotidiano marcado por um cuidado contínuo, intenso e ininterrupto — realizado quase exclusivamente por mulheres. A principal cuidadora é sua mãe, minha cunhada, que precisou abandonar o trabalho formal para dedicar-se integralmente à filha. Essa decisão, frequentemente romantizada como escolha, foi, na verdade, o resultado direto da ausência de políticas públicas que permitissem o compartilhamento social desse trabalho. Não houve rede de apoio, benefícios específicos ou alternativas institucionais viáveis. Houve apenas o peso do cuidado e a urgência da vida.

Esse cuidado cotidiano — feito de práticas invisíveis, noites mal dormidas, deslocamentos constantes ao hospital, decisões difíceis e um tipo de atenção que nunca cessa — tornou-se, para mim, uma inquietação persistente. Como é possível que uma ação tão essencial à sustentação da vida siga sendo tratada como “natural”, “instintiva” ou “moral”? Como aceitar que o trabalho de cuidar siga

³ Hidrocefalia grave é uma condição médica caracterizada pelo acúmulo excessivo de líquido cefalorraquidiano nos ventrículos cerebrais, causando aumento da pressão intracraniana e podendo levar a danos cerebrais (BRASIL, 2014). Por afetar uma área sensível, como o cérebro, o nível de comprometimento é muito variável. Nos casos mais graves, como o da minha sobrinha, a hidrocefalia pode impactar as funções intelectuais e motoras, resultando em dependência integral de cuidados.

sendo absorvido silenciosamente pelas mulheres, sem que o Estado o reconheça como responsabilidade coletiva? Onde está o poder público quando o cuidado se torna permanente, exigente e inevitável? Essa vivência familiar não foi apenas um ponto de partida: foi a lente que deu forma ao olhar etnográfico e que me ensinou que o cuidado, longe de ser exceção, é a base silenciosa sobre a qual a vida insiste.

Essas experiências, longe de funcionarem como mero pano de fundo biográfico, tornaram-se bases analíticas para pensar o cuidado como categoria densa, situada e atravessada por desigualdades. Como nos ensina Donna Haraway (1995), todo conhecimento é situado — e foi desse lugar, situado, que esta pesquisa se construiu. A partir do chão da escola, com os pés fincados em experiências concretas, fui elaborando uma escuta comprometida em compreender como o cuidado escolar acontece, quem o realiza e o que o sustenta. Porque, se há algo que a experiência do cuidado familiar me ensinou, é que ele não é espontâneo — é trabalho. E, como tal, exige análise.

Durante o mestrado, já me aproximava do campo da deficiência e do trabalho, acompanhando professoras cegas em suas rotinas escolares. Naquele contexto, observei como as auxiliares de apoio não cuidavam apenas dos alunos — cuidavam também das professoras. E faziam isso sem retirar sua autonomia, mas, ao contrário, sustentando-a na sua forma mais radical: a da interdependência. Como propõe Eva Kittay (2005), a autonomia não se define pela ausência de dependência, mas pela existência de redes confiáveis de cuidado. A partir dessa percepção, o cuidado deixou de ser, para mim, um “tema menor” — passou a ocupar o centro das relações que estruturam a vida comum.

Ainda assim, percebi que tanto o campo educacional quanto o campo da deficiência tendem a tratar o cuidado como um assunto secundário, frequentemente associado ao afeto, à moral ou à caridade. Contra essa lógica, esta pesquisa propõe compreender o cuidado como uma prática situada, técnica, relacional e produtora de mundos. É neste ponto que a praxiografia de Annemarie Mol (2002) oferece sua chave analítica mais potente. Se Mol demonstrou que a aterosclerose não é uma única, mas múltipla — pois se constitui em práticas diversas —, este artigo propõe que o cuidado também seja pensado por meio de suas versões. Ele não é dado: ele é feito. Não é um conceito: é um conjunto de atos, afetações e decisões em tempo real.

Essa perspectiva exige um olhar comprometido com o detalhe, com a escuta atenta aos gestos mínimos, com o que escapa às prescrições formais. Por isso, ao acompanhar as auxiliares, não busquei apenas descrever o que fazem, mas como fazem e em que condições. A pesquisa foi construída com elas — nos intervalos, nos corredores, nas pausas do recreio, nas salas abafadas e nas crises inesperadas. Como afirma Ingold (2015), a antropologia não é um estudo sobre as pessoas, mas um fazer com elas. E foi com essas mulheres que construí esta análise — afetado e transformado pela força de seus gestos e pelas rotinas que sustentam.

Pesquisar o trabalho das auxiliares de apoio é, portanto, afirmar a centralidade do cuidado no cotidiano escolar. É deslocar o foco da deficiência como um “problema da criança” para a estrutura institucional que deve sustentar sua permanência. É abandonar o ideal da autonomia isolada e reconhecer a interdependência como base para uma vida comum. É entender que, nas brechas do imprevisto e na ausência do Estado, são essas mulheres que performam, todos os dias, o direito à educação.

A escola como lócus da praxiografia do cuidado

A escolha de uma escola pública como campo etnográfico não se deu por acaso. Localizada em uma região periférica de Belo Horizonte, cercada por morros e ruas íngremes, a escola atende mais de mil alunos, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, em sua maioria oriundos de famílias de baixa renda do próprio bairro e de comunidades vizinhas. O terreno é extenso e abriga todas as dependências em um único pavimento — o que favorece a circulação, mas exige percursos longos entre pátios, corredores e salas. Apesar de não ser totalmente plano, conta com rampas e corrimãos que permitem o acesso de alunos com mobilidade reduzida. Reformada recentemente, a escola dispõe de boa infraestrutura: duas quadras esportivas, refeitório amplo e ventilado, biblioteca, laboratório de informática, vinte salas de aula e setores administrativos bem distribuídos. Ainda assim, a presença das auxiliares de apoio permanece sem lugar definido. Não há um espaço destinado a elas — nem para o descanso, nem para o armazenamento de materiais, nem para o planejamento das atividades diárias. Essa ausência não decorre da falta de recursos, mas da forma como a instituição escolar tende a invisibilizar o cuidado, relegando-o à circulação, ao improvisado e à espera. O espaço é, portanto, completo em sua estrutura, mas incompleto em sua política de reconhecimento: um retrato de como a inclusão pode estar prevista, sem, contudo, estar plenamente abrigada.

O cotidiano escolar, especialmente nas periferias urbanas, é lugar de intensas fricções entre projeto e realidade, entre política pública e sua efetivação, entre a promessa da inclusão e os recursos disponíveis para sustentá-la. Foi nesse cenário que a escola se revelou não apenas como espaço de ensino-aprendizagem, mas como lugar onde o cuidado se fabrica — todos os dias, sob diferentes formas, intensidades e tensões.

Nas manhãs de segunda-feira, o portão se abre antes das sete. A rua vai se enchendo de sons: mochilas arrastadas, vozes misturadas, passos apressados. As auxiliares de apoio se dividem — uma ajuda na locomoção de um aluno com muletas, outra confere anotações de medicação, outra limpa o chão molhado perto do bebedouro. O som do sinal mistura-se aos chamados das professoras e aos risos das crianças. A rotina começa antes do relógio marcar o início das aulas, e o cuidado já está em curso, ainda que ninguém o nomeie assim.

Entre as dezessete auxiliares que acompanhei, dezesseis eram mulheres — em sua maioria negras ou pardas —, com idades entre 28 e 49 anos. A maior parte residia no próprio bairro ou em regiões próximas, conciliando longas jornadas de trabalho com responsabilidades domésticas e familiares. Suas trajetórias anteriores incluíam ocupações como empregadas domésticas, babás, cuidadoras de idosos e auxiliares de creche — experiências que, de diferentes modos, já as haviam situado no campo do cuidado.

Essa continuidade evidencia como o trabalho de cuidar atravessa fronteiras entre casa e escola, deslocando-se do espaço privado para o público sem, contudo, libertar-se das hierarquias que historicamente o desvalorizam. No cotidiano escolar, o cuidado se refaz em gestos, corpos e arranjos situados: é no improvisado, na relação com as crianças, com os colegas e com os objetos da escola que esse saber se produz e ganha forma. Trata-se menos de um conhecimento que se adquire e mais de um fazer que se tece — continuamente — na prática, no tempo e na convivência.

Nessa rotina atravessada por improvisos, ausências e invenções, a escola se mostra como uma engrenagem viva, onde o cuidado não é apenas um valor ou

um dever, mas uma prática incorporada e compartilhada. Acompanhá-lo exige atenção aos detalhes: às formas como as auxiliares reorganizam tempos, distribuem tarefas e produzem soluções em meio à escassez. Mais do que observar políticas públicas ou discursos pedagógicos, interessa compreender como o cuidado é feito — e o que ele faz — no cotidiano escolar.

A praxiografia, enquanto abordagem metodológica, nos convida a observar não o que o cuidado “é”, mas o que ele faz, onde ele se faz e como ele se transforma. Aplicada ao contexto da escola, ela desloca o olhar do plano normativo para a materialidade do gesto: a mão que afaga, o corpo que se antecipa ao choro, o imprevisto que substitui a ausência de protocolo. A escola, assim, não é apenas cenário: é agente na produção do cuidado — tensionando, organizando, limitando e também criando possibilidades para que ele aconteça.

Mol (2002) nos ensina que a realidade não é única nem estável; ela é feita em práticas que a encenam de modos distintos. Se isso vale para a experiência da doença no hospital, também vale para a experiência do cuidado na escola. O cuidado, nesse contexto, não é um bem escasso que se distribui conforme o mérito ou a técnica: ele é um trabalho relacional, que se faz no entre — entre o tempo cronológico e o tempo da escuta, entre o que é previsto e o que irrompe, entre o afeto e a exaustão.

A escola, em sua forma concreta, aparece como território denso, múltiplo e improvisado. Por ela transitam não apenas alunos e professores, mas também mães, avós, gestores, estagiários, cuidadores terceirizados e trabalhadores em diversas funções. É um espaço saturado de demandas e carente de recursos. É, ao mesmo tempo, máquina e refúgio. É ali que as auxiliares de apoio precisam, diariamente, tomar decisões que escapam aos manuais, porque o cuidado exige uma escuta que antecede o conteúdo — e, muitas vezes, o silêncio.

É nesse contexto que o conceito de praxiografia do cuidado adquire potência analítica. Trata-se de acompanhar a produção do cuidado em sua feitura: como as práticas escolares o performam, como os corpos o sustentam, como os vínculos o tornam possível — e também como ele falha. Não há romantização aqui. O que a praxiografia permite observar é justamente a complexidade do cuidado como ação situada, atravessada por precariedades, vínculos, cansaços e criatividade.

Cenas recorrentes ilustram essa multiplicidade: uma auxiliar que precisa administrar ao mesmo tempo o choro de uma criança com transtorno do espectro autista e a inquietação de outra, enquanto negocia com a professora um tempo para o lanche; ou aquela que improvisa um espaço sensorial com objetos da própria bolsa para acalmar uma aluna em crise. Essas cenas não são exceções — são a regra de um cuidado que não se aprende na teoria, mas se refina na convivência.

Mais do que falar de uma função, é preciso olhar para o fazer. E é nesse fazer que o cuidado se institui como trabalho — embora raramente seja reconhecido como tal. Não se trata apenas de “ajudar o aluno com deficiência”. Trata-se de sustentar sua permanência em um ambiente muitas vezes hostil à diferença, e fazê-lo todos os dias, mesmo quando falta tudo: pessoal, formação, apoio, reconhecimento. Como nos ensina Veena Das (2007), é precisamente nas margens do Estado e nos interstícios das políticas públicas que emergem práticas silenciosas, mas fundamentais, que sustentam a vida. A escola, nesse sentido, se configura como um território de invenção cotidiana, onde o cuidado se faz, mesmo diante da precariedade — não como exceção, mas como condição de sobrevivência.

Observar a escola como lócus da praxiografia do cuidado é, portanto, aceitar a instabilidade como parte do método. É saber que não há linearidade no que

acontece, e que a descrição precisa ser suficientemente densa para captar os ruídos, os silêncios, os desvios. Foi nesse movimento que esta pesquisa buscou se orientar: acompanhar o cuidado não como ato isolado, mas como trama de práticas interdependentes, feitas por corpos que decidem, sentem, erram, insistem e continuam.

Essa escola é, assim, mais do que um espaço pedagógico: é um campo de disputas simbólicas e materiais sobre o que significa incluir, cuidar, acolher, ensinar e sustentar. A praxiografia do cuidado nos permite olhar para ela em sua inteireza — com suas falhas, suas urgências, suas potências.

Cuidado em ação

O cuidado, no chão da escola, raramente obedece à lógica da antecipação. Ao contrário: ele se dá no entre, no agora, no gesto que escuta antes de responder. É um fazer relacional, atento à fragilidade da rotina e à singularidade dos corpos. E é justamente por isso que a escola emerge aqui como território privilegiado para uma praxiografia do cuidado: não se trata de perguntar o que é o cuidado, mas de observar como ele se faz — e como ele se desfaz e se refaz no curso dos acontecimentos.

Como propõe Annemarie Mol (2002), realidades não são entidades prontas a serem desveladas: elas são feitas. *Enacted*⁴. Em sua etnografia hospitalar, Mol demonstrou como a arteriosclerose se apresenta de formas distintas a depender da prática — clínica, cirúrgica, laboratorial. Essa multiplicidade não é erro nem ilusão: é a própria ontologia da coisa, tal como se constitui na prática. É esse deslocamento — do que é para o que se faz — que inspira a abordagem aqui adotada. Em vez de tratar o cuidado como essência, atributo ou função, passo a observá-lo como prática situada, relacional, afetada por objetos, tempos e espaços.

Na biblioteca da escola, durante uma aula de literatura, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se aproximou da estante, como fazia todas as semanas, pronto para devolver um livro e escolher outro. Era parte de uma rotina construída com esforço, cuidadosamente sustentada por sua auxiliar de apoio. Mas naquele dia, ao digitar seu nome no sistema, a bibliotecária informou que havia um livro não devolvido. Por isso, nenhum novo empréstimo poderia ser feito.

A auxiliar tentou negociar. Disse que a família do estudante era presente e atenciosa, que provavelmente o livro havia sido esquecido em casa, que o menino aguardava aquele momento com entusiasmo. Tentou explicar que a recusa poderia provocar sofrimento e desorganização emocional. Não foi ouvida. A bibliotecária respondeu secamente: “Não posso abrir exceção. É a regra”.

A negativa teve efeito imediato. O menino começou a chorar, correu em disparada pelo corredor e se isolou no pátio. A auxiliar o seguiu, mas não o tocou. Sabia que o contato físico, em crise, poderia agravar ainda mais a situação. Apenas sentou-se perto e sussurrou comigo: “Ele quer o livro. Ele não sabe receber um não. Nem adianta falar nada, nem oferecer outra coisa. Ele não vai parar de chorar.”

⁴ Mol (2002) utiliza o termo *enact*, que pode ser traduzido como “atuar”, “realizar” ou “tornar algo efetivo”. O cuidado, portanto, só existe quando praticado. Só é o que é na articulação entre sujeitos, objetos e contextos específicos. E é isso que Mol chama de realidade múltipla: não como variações subjetivas de percepção, mas como performances práticas distintas. O cuidado é feito — e, feito de modos diferentes, ele é também muitos.

A crise durou cerca de vinte minutos. Até que, em conjunto com a coordenadora pedagógica, a auxiliar improvisou uma solução. Buscaram um livro qualquer na sala da coordenação e criaram uma história: aquele era um exemplar especial, reservado somente para ele. O menino, ainda em pranto, segurou o livro contra o peito. Sentou-se. E sorriu. A relação havia sido refeita.

Nada naquele gesto foi protocolar. Não houve aplicação de técnicas padronizadas nem cumprimento de metas. O que houve foi escuta, presença e invenção. A regra — que produz exclusão em nome da justiça — foi temporariamente suspensa por uma prática que produziu pertencimento. Como diz Mol, o mundo se faz no fazer. O cuidado, naquela manhã, foi um fazer coletivo, improvisado, situado.

Outra cena marcante ocorreu com uma adolescente de 13 anos, recém-chegada à escola em meados de 2024. Ela não utilizava cadeira de rodas, mas caminhava com extrema dificuldade. Usava fraldas, não verbalizava e só se alimentava com alimentos pastosos. Seu corpo, já com estrutura física de uma mulher adulta, exigia força constante da auxiliar que a acompanhava.

Apesar do vínculo afetivo estabelecido, a auxiliar relatou à coordenação que não estava conseguindo, sozinha, atender às demandas físicas daquela adolescente. Não por descuido ou negligência — mas, justamente, por zelo. O cuidado, ali, envolvia força, resistência, atenção contínua e limites corporais reais. Reconhecer esses limites não era um fracasso, mas um ato ético, comprometido com o bem estar da aula.

A coordenadora acolheu o relato. Sabia que nenhum laudo médico previa duas auxiliares para uma única estudante — a política pública, ancorada em uma lógica biomédica e classificatória, ainda opera com base em diagnósticos fixos, que pouco dizem sobre o cotidiano vivido. Mesmo assim, a escola decidiu reorganizar suas forças. Realizou remanejamentos internos, redesenhou horários, criou um arranjo temporário para que, em determinados momentos do dia, a aluna fosse acompanhada por duas profissionais.

Esse gesto — simples na aparência, mas complexo em sua operação — rompe, na prática, a rigidez institucional. É a própria escola dizendo: “o que está posto não dá conta; precisamos de outro modo”. É a realidade vivida do cuidado se impondo à norma. Como mostra Mol (2002), a realidade se faz nas práticas, e essa decisão mostra que a escola, enquanto território sensível, pode produzir exceções que sustentam vidas.

Essa cena traz à tona uma pergunta central: quem pode dizer o que é necessário? É o documento clínico — externo, fixo, impessoal — que define o cuidado possível? Ou são os sujeitos em relação — a adolescente, a auxiliar, a coordenação, a rotina da escola — que, juntos, produzem, todos os dias, o cuidado que realmente se faz necessário?

O cuidado, aqui, não é atributo nem prescrição: é construção coletiva. Ele exige escuta, disponibilidade, mas também movimento institucional. E é exatamente nesse entrelaçamento — entre corpos que se afetam e estruturas que se reinventam — que o cuidado se realiza como prática. Uma prática que, mesmo frágil e precária, é também profundamente política: porque recusa o silêncio, porque nomeia a exaustão, porque se move para sustentar a permanência.

Em outro momento de campo, acompanhei Penélope⁵, auxiliar experiente

⁵ Por razões éticas, todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios. “Penélope” foi escolhido por sua carga simbólica: na mitologia grega, Penélope é a personagem que, com paciência e persistência, tece e destece o mesmo tecido dia após dia, enquanto espera por Ulisses. Assim como ela, a auxiliar aqui retratada sustenta, com repetição e cuidado, uma rotina delicada — feita de gestos que, embora pareçam iguais, carregam escuta, presença e afeto a cada nova vez.

que acompanhava um aluno com diagnóstico de paralisia cerebral. Ele repetia perguntas incessantemente. Em uma manhã apenas, foram vinte e três vezes a mesma frase: “estou com fome, vamos almoçar?”. E por vinte e três vezes, Penélope respondeu com paciência e firmeza: “O almoço ainda não está pronto. Assim que estiver, vamos almoçar”.

A repetição pode parecer exaustiva para quem observa de fora. Mas, para Penélope, era parte do fazer cotidiano do cuidado. A resposta não era automatizada: ela adaptava o tom, mantinha o ritmo, se abaixava, sorria, esperava a escuta do menino. Era menos sobre o conteúdo da fala e mais sobre a sustentação do vínculo. O cuidado, ali, era presença constante — um fazer que mantém o mundo em relativa estabilidade para alguém que se desorganiza com o imprevisto.

Mol (2002) nos ajuda a compreender que há um tipo de conhecimento que não é abstrato, mas encarnado; que não se expressa em protocolos, mas em práticas reiteradas. E o cuidado, como vimos nessa cena, se aprende e se exerce no corpo: um corpo que sustenta a repetição não como cansaço, mas como forma de dizer “estou aqui”.

Nos momentos mais difíceis, como o recreio — espaço-tempo onde o barulho, a agitação e a multidão se intensificam — o aluno procurava, por conta própria, o canto mais silencioso do pátio. Penélope o acompanhava com discrição. Ao chegar, sentava-se no chão ao lado dele e, sem dizer nenhuma palavra, tirava da bolsa seu celular pessoal, um aparelho antigo, com tela trincada. Nele, abria o mesmo vídeo de sempre — aquele que acalmava o menino, que criava um mínimo de previsibilidade no caos do recreio.

A cena, à primeira vista, poderia sugerir exclusão: a criança afastada do grupo, isolada com um aparelho eletrônico. Mas essa interpretação perde de vista a complexidade da experiência vivida. Aquele aluno não suportava barulhos altos — estar no meio da multidão era, para ele, motivo de sofrimento, não de socialização. Penélope compreendia isso. Cuidava não insistindo em uma forma ideal de inclusão, mas criando um espaço possível, que respeitasse o corpo e a sensibilidade daquele aluno.

O celular, portanto, não era uma distração — era uma tecnologia de cuidado, um objeto mediador que, naquele contexto específico, ajudava a sustentar a permanência. Como diria Mol, os objetos fazem parte do fazer das realidades. O cuidado não está apenas entre sujeitos, mas entre sujeitos e objetos, entre sujeitos e espaços, entre sujeitos e rotinas que precisam ser constantemente ajustadas.

Essa cena revela que o cuidado não é uma prática que se opõe à técnica. Ele é técnico — mas é uma técnica situada, construída na experiência, na escuta, no improviso. A própria escola, diante da restrição de uso do tablet institucional (antes quebrado em uma crise), não oferecia alternativa. Foi a auxiliar quem criou, com os recursos que tinha, um espaço-tempo de cuidado viável.

Dizer que esse cuidado é improvisado não é desvalorizá-lo — é reconhecer a sua potência inventiva. Em contextos de ausência estrutural, o improviso não é quebra de regra: é manutenção da dignidade.

Esse conjunto de cenas — a biblioteca, o pátio, a repetição de perguntas, o vídeo no celular — mostra o que se quer dizer com a ideia de uma praxiografia do cuidado escolar. São situações em que o cuidado não é nomeado, mas é feito. Onde ele não é previsto, mas é fabricado na hora, a partir do encontro entre pessoas, coisas e necessidades singulares.

O cuidado, portanto, não é a resposta certa, mas a escuta sensível do que cada situação exige. Às vezes, é uma palavra repetida. Às vezes, um silêncio sustentado.

Outras vezes, um livro inventado, um vídeo conhecido, uma reorganização interna da equipe. Em todos os casos, trata-se de uma prática que faz o mundo mais habitável para alguém.

Como argumenta Mol(2002), as realidades são feitas nas práticas. E o cuidado, nas escolas públicas, é feito todos os dias, nas dobras do que falta, nas presenças que resistem, nas técnicas que não vêm dos manuais, mas dos corpos. Uma auxiliar que se senta no chão, um celular que vira ponte, um gesto que refaz o vínculo: tudo isso é cuidado em ação.

A prática do cuidado como política do possível

Quando pensamos o cuidado, é comum que ele seja convocado como valor, afeto, disposição moral — algo que pertence ao domínio da sensibilidade. Mas o que esta pesquisa revelou, dia após dia, gesto após gesto, é que o cuidado não é apenas aquilo que se sente: é, sobretudo, aquilo que se faz.

E ao ser feito, ele transforma. Transforma relações, espaços, rotinas. Transforma sujeitos e também estruturas. Por isso, a prática do cuidado, especialmente em contextos de escassez e improvisado como o da escola pública, é também uma forma de política — uma política do possível, como diria Veena Das (2007). Uma política que se costura no limite entre o que falta e o que se inventa, entre o que não veio e o que se improvisa com o que há.

As auxiliares de apoio ao educando, longe de apenas “executarem tarefas”, fabricam presenças. Elas tomam decisões, recriam rotinas, negociam fronteiras entre o pedagógico e o afetivo, entre o prescrito e o necessário. Cada ação — segurar uma mão, oferecer um alimento, regular o tom de voz, se colocar no lugar de escuta — é também um ato de composição de mundos. E esses mundos não nascem da abundância, mas da urgência. São feitos com o corpo, com o olhar, com o silêncio. São feitos, muitas vezes, apesar de tudo.

Essa política do possível não se organiza em partidos, em leis ou decretos. Mas ela institui regras silenciosas, modos de existir, formas de presença. Ela se realiza nas entrelinhas da escola, nas dobras da rotina, nos gestos que escapam ao protocolo. É uma política do cuidado que não se anuncia como tal, mas que sustenta a própria possibilidade da inclusão, da permanência, da vida em comum.

Mol (2002) já havia nos ensinado que a realidade é múltipla, e que só podemos conhecê-la acompanhando suas práticas. Aqui, ao aplicar essa chave analítica ao cotidiano escolar, vemos que o cuidado não é universal nem replicável. Ele é relacional, situado, encarnado. Ele muda com o corpo, com o tempo, com o afeto, com os objetos disponíveis e com o local habitado. E é nesse caráter mutável — e ainda assim insistente — que ele se torna política: porque resiste, responde, reorganiza o mundo em torno da vida que insiste em continuar.

Chamamos de praxiografia esse esforço de descrição da prática em sua potência: não como reflexo de uma teoria, mas como matéria-prima de mundos possíveis. Uma prática que interroga a norma, que refaz o sentido da função, que coloca o corpo no centro da análise. O cuidado, visto por esse prisma, não é um suplemento da educação, mas uma condição de possibilidade da escola como espaço coletivo.

Essa política do cuidado não se propõe a substituir o Estado, nem a romantizar sua ausência. Ao contrário: ela denuncia as ausências, mas também ilumina os arranjos que emergem no intervalo entre o abandono institucional e a necessidade concreta. O que vimos não foi heroísmo. Foi um trabalho persistente, cotidiano e, muitas vezes, invisibilizado — mas essencial.

E é porque esse trabalho é essencial que ele precisa ser analisado, valorizado, partilhado. Porque nele reside a chave para compreendermos como a vida se sustenta nas frestas. E é também por ele que podemos imaginar outras formas de convivência, mais justas, mais sensíveis, mais compartilhadas.

Essa prática do cuidado, finalmente, é também um convite. Um convite à atenção, à escuta, à análise. Um convite a abandonar os modelos fechados e seguir acompanhando o que se faz — mesmo quando o que se faz é frágil, instável, incerto. Porque é justamente aí que habita o possível.

Considerações finais: o cuidado em movimento

Este texto se ancorou na escola, mas seus rastros não cabem apenas nela. O cuidado aqui descrito — feito de gestos, pausas, improvisos e vínculos — não começa no portão da escola, nem se encerra com o sinal do recreio. Ele se fabrica nos corredores, mas também nas casas, nas ruas, nas filas dos postos de saúde, nas conversas sussurradas ao telefone, nas ausências sentidas e nas presenças intensas.

Foi por meio da praxiografia — esse método atento ao que se faz, e não apenas ao que se diz — que procuramos acompanhar o cuidado em sua concretude. Um cuidado que é trabalho, mas também é relação. Que é afeto, mas também é exaustão. Que é política, mas também é silêncio. Um cuidado que se move entre o amor e o cansaço, entre a escuta e o peso do corpo que precisa, todos os dias, ser posto em ação.

Mais do que encerrar definições, esta reflexão quis abrir caminhos. Porque o cuidado não se resume a uma função, nem a uma vocação, tampouco a um dom. Ele é uma prática situada, uma produção social, uma engrenagem cotidiana que sustenta vidas. O que vimos com as auxiliares de apoio ao educando foi apenas uma das muitas formas que o cuidado pode assumir — uma forma viva, urgente, relacional, precária e potente.

Se o cuidado está na escola, está também fora dela. Está em todo lugar onde a vida exige sustentação. Por isso, pensar o cuidado não é apenas descrever o que acontece; é perguntar o que pode acontecer. Que novas formas de cuidado podem emergir? Como compartilhá-lo de forma mais justa? Como torná-lo visível, valorizado, distribuído?

Esta não é uma conclusão. É um convite. A seguir acompanhando os gestos, as cenas, as práticas que fazem o cuidado acontecer. A escutar o que se constrói no entre — entre sujeitos, entre espaços, entre objetos, entre tempos. Porque, no fim, o cuidado não é uma resposta. É uma pergunta em movimento.

Recebido em 8 de julho de 2025.

Aprovado em 7 de dezembro de 2025.

Referências

- ÁVILA, Maria Betânia. “O tempo do trabalho doméstico remunerado: entre cidadania e servidão”. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. pp. 137-47.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas: hidrocefalia*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- DAS, Veena. *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary*. Berkeley: University of California Press, 2007.
- FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Antropológicas*, 29 (2): 114-41, 2018.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5: 7-41, 1995.
- HOCHSCHILD, Arlie Russell. “Amor e ouro”. In: DEBERT, Guita; PULHEZ, Mariana (orgs.). *Desafios do cuidado: gênero, velhice e deficiência*. Campinas: Unicamp/IFCH, 2019.
- INGOLD, Tim. “Antropologia não é etnografia”. In: INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015. pp. 315-47.
- KITTAY, Eva Feder. Dependency, difference and the global ethic of long-term care. *The Journal of Political Philosophy*, 13 (4): 443-69, 2005.
- MOL, Annemarie. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham; London: Duke University Press, 2002.
- SANTOS, Elizabeth Junqueira. *O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2006.
- TAVARES, Rita de Cássia Monteiro. *O auxiliar de apoio ao educando: que função é essa?* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

VOLUME 13
NÚMERO 32
(MAIO/AGO. 2026)

ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE
ISSN: 2358-5587

CHAMADA DE ARTIGOS
DOSSIÊ TEMÁTICO:
**MASCULINIDADES, CURSO
DE VIDA E CUIDADO**

PRAZO FINAL
DE SUBMISSÃO:
30 DE MARÇO
DE 2026

COORDENADORXS:
DR. ESMARALDES ALVES DE OLIVEIRA (UFGD)
DR. MARCOS NASCIMENTO (FIOCRUZ)
DR. CAMILO BRAZ (UFG)

32

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso

VOLUME 13
NÚMERO 33
(SET./DEZ. 2026)

ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE
ISSN: 2358-5587

CHAMADA DE ARTIGOS
DOSSIÊ TEMÁTICO:
**ÉTNOGRAFIA, ESCRITA DE SI
E ESCRITA ENTRE OS SEUS;
EXPERIMENTAÇÕES,
DESAFIOS
E POTENCIALIDADES**

PRAZO FINAL
DE SUBMISSÃO:
30 DE JULHO
DE 2026

COORDENADORXS:
DR. DR. LEANDRO DE OLIVEIRA (UFMG)
DR. DR. FELIPE TUXÁ SOTTO MAIOR CRUZ (UFBA)

33

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso

VOLUME 14
NÚMERO 34
(JAN./ABR. 2027)

ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE
ISSN: 2358-5587

CHAMADA DE ARTIGOS
DOSSIÊ TEMÁTICO:
**CIDADES EM DISPUTA:
GÊNERO, RAÇA, SEXUALIDADE
E OUTRAS DIFERENÇAS
NA PRODUÇÃO DO
ESPAÇO URBANO**

PRAZO FINAL
DE SUBMISSÃO:
30 DE NOVEMBRO
DE 2026

COORDENADORXS:
DR. DR. GUILHERME R. PASSAMANI (UFMS)
DR. DR. FRAMON PEREIRA DOS REIS (UEPA)

34

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso