



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

JANAINA ANTUNES

**A ESCOLA PÚBLICA E AS NOVAS FAMÍLIAS – RELAÇÕES, PRECONCEITOS E
EXCLUSÃO**

Campinas

2022

JANAINA ANTUNES

**A ESCOLA PÚBLICA E AS NOVAS FAMÍLIAS – RELAÇÕES, PRECONCEITOS E
EXCLUSÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: ANA ARCHANGELO

Este trabalho corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Janaina Antunes e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo

Campinas

2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Antunes, Janaina, 1974-
An89e A escola pública e as novas famílias - relações, preconceitos e exclusão /
Janaina Antunes. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Archangelo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Diversidade. 2. Exclusão. 3. Famílias. 4. Preconceitos. 5. Psicologia
escolar. I. Archangelo, Ana, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The public school and the new families - relationships, prejudices
and exclusion

Palavras-chave em inglês:

Diversity

Exclusion

Families

Prejudices

Educational psychology

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Alexandre Henrique Paixão

Angela Fátima Soligo

Sergio Sócrates Baçal de Oliveira

Sueli Regina Gallo Belluzzo

Data de defesa: 23-02-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-8463-0402

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4523286576394215>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

**A ESCOLA PÚBLICA E AS NOVAS FAMÍLIAS – RELAÇÕES, PRECONCEITOS E
EXCLUSÃO**

JANAINA ANTUNES

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo
Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão
Prof.^a Dr.^a Angela Fátima Soligo
Prof. Dr. Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira
Prof.^a Dr.^a Sueli Regina Gallo Belluzzo

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Ari e Lua, pois, sem o suporte e a abnegação de ambos em nome do melhor para a minha educação, dificilmente eu teria chegado até aqui. Agradeço aos meus irmãos, Amilcar e Raphael, já que, sem eles, tudo seria diferente. Irmãos nos ensinam o significado do mais profundo amor fraterno e nos possibilitam o entendimento de um sentimento único, incomparável a qualquer outro. Mas, antes deles, vieram minhas avós, as quais gostaria de homenagear nessas poucas linhas, porque foram duas mulheres que me ensinaram o valor intangível dos estudos. Minha avó materna, como tantos analfabetos deste país, mostrou-me sua enorme sabedoria, sem deixar de revelar, pela falta, a importância do conhecimento formal. Minha avó paterna, amante da poesia e da literatura, precisou brigar pelo direito de frequentar a escola, quando às mulheres o destino era único: casar-se, cuidar dos filhos e ... para que estudar? Certamente minhas avós ouviram muitas vezes essa pergunta destinada a mantê-las presas a um destino que talvez não fosse exatamente o sonhado por elas. Acho que hoje temos algumas respostas: para sermos livres, para sonharmos, para sabermos. Concluir um doutorado depois de duas gerações de mulheres que foram impedidas de estudar, por serem mulheres, tem um enorme significado. Foi através da luta delas e de outras mulheres com sonhos de liberdade, que pude traçar os meus caminhos com uma facilidade incomparável.

Agradeço ao meu namorado Daniel que esteve comigo durante todo o percurso do mestrado e do doutorado, por caminhos prazerosos, mas, ao mesmo tempo, muito difíceis, que exigem uma parceria com maturidade, compreensão e estímulo. Conseguimos.

Agradeço à minha amiga de longa caminhada Daniela, com quem tenho a chance de ser quem eu sou e, como se isso fosse pouco, ainda tenho como presente as melhores trocas intelectuais nas quais ela sempre dá mais do que recebe. A verdadeira amizade em uma etapa já madura da vida é um bem precioso, que faz o nosso dia a dia mais leve e nos torna mais fortes. À Daniela, meu afeto e gratidão.

Agradeço à minha orientadora Ana Archangelo, meu exemplo de profissional, de honestidade intelectual, sempre tão disponível, dedicada, guia e amiga, cujos conhecimentos são divididos generosamente entre os seus alunos, os quais me orgulho de fazer parte. Desde já, é certo que sentirei saudades da convivência mais intensa.

Agradeço aos professores da banca que me deram a chance de aperfeiçoar meu trabalho, que dividiram comigo seus vastos saberes e com os quais me sinto honrada em poder contar nesse momento tão significativo da minha vida.

Agradeço a todos os profissionais da Unicamp, que auxiliam a nós, alunos, e fazem dessa Universidade a potência que ela é.

Agradeço aos participantes desta pesquisa que, generosamente, dispuseram de seu tempo e de suas histórias em nome da ciência, que caminha trôpega e teimosamente resistente em nosso país, graças a pessoas como essas. Em tempos de negacionismo, colaborar com os pesquisadores é um ato político de resistência.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida. São tantos nomes que a memória é incapaz de registrar. Mas a alma não esquece as marcas da dedicação, do carinho e da capacidade de gerar no outro um dos bens mais preciosos da vida, um verdadeiro diamante, o amor pelo conhecimento. Sem saber, cada um deles foi exemplo do caminho certo a se seguir, em cada gesto e em cada palavra.

Deixo, por fim, minha singela homenagem à nossa colega de grupo de pesquisa, Rosiane Cristina dos Santos Silva, que partiu tão precocemente em 2021, deixando saudades e uma enorme tristeza naqueles que a conheceram. Se não houve tempo para realizar o sonho de concluir um doutorado, com certeza, Rosiane ajudou a construir sonhos com seu trabalho, seus sorrisos e, sobretudo, com sua maneira amável de ser. Suas sementes foram lançadas.

RESUMO

São abordados, neste estudo, a relação entre a escola pública e famílias que fogem da configuração nuclear, considerando as ações pedagógicas que possam apresentar algum tipo de preconceito direcionado especificamente a esse grupo. Na pesquisa, serão apresentados dados sobre as famílias de três diferentes cidades do Estado de São Paulo, cujos respectivos filhos encontram-se matriculados em escolas públicas e tenham revelado algum tipo de exclusão e/ou preconceito que possa ser atribuído ao modelo de família na qual se encontram. Para tanto, consideram-se as contribuições da Psicanálise, como método de análise, por ser uma teoria que nos oferece pressupostos sólidos à observação e à compreensão dos processos subjetivos e inconscientes que atravessam as relações humanas. Foram oito entrevistados, sendo quatro familiares e quatro educadores, que concederam entrevistas de modo presencial ou remoto, após o advento da pandemia COVID 19. Durante as entrevistas realizadas presencialmente foram coletados dados de observação que enriqueceram o processo de análise dos dados. Alguns dos resultados obtidos demonstram as contradições do espaço educativo que, ao mesmo tempo em que produz e reproduz opressões, se constitui como instrumento de transformação da realidade e desenvolvedor das potencialidades humanas. Identificou-se ainda a carência e a necessidade de se proporcionar espaços de escuta qualificada no espaço educativo. Considera-se o estudo sobre famílias algo extremamente relevante para a comunidade científica e educacional, dada a velocidade com que as configurações familiares se modificam na contemporaneidade, bem como a importância de formações profissionais embasadas na ciência e direcionadas aos diferentes atores escolares. Assim sendo, essa pesquisa intenciona dentro de determinadas limitações concernentes ao tempo e às possibilidades de uma tese de doutorado, compor uma colaboração para enriquecer esse debate.

Palavras-chave: Exclusão. Novas famílias. Psicologia escolar. Preconceito. Diversidade.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between public school and the families that are fleeing from the nuclear configuration, considering the pedagogical actions that may present any kind of prejudice directed specifically at this group. In this research, data will be presented on families from three different cities in the State of São Paulo, whose children are enrolled in public schools and have revealed some type of exclusion and/ or prejudice that can be attributed to the family model in which they are. Therefore, the contributions of Psychoanalysis are considered, as a method and for being a theory that offers us solid presuppositions for the observation and understanding of subjective and unconscious processes that permeate human relationships. There were eight interviewees, four Family members and four educators, who gave interviews in person or remotely, after the advent of the COVID 19 pandemic. During the interviews carried out in person, observation data were collected that enriched the data analysis process. Some of the results obtained demonstrate the contradictions of the educational space that, at the same time that it produces and reproduces oppressions, is constituted as an instrument for transforming reality and developing human potencialities. It was also identified the lack and the need to provide spaces for qualified listening in the educational space. The study of families is considered to be extremely relevant for the scientific and educational Community, given the speed with which Family configurations change in contemporary times, as well as the importance of professional training based on science and aimed at different school actors. Therefore, this research intends, within certain limitations concerning the time and possibilities of a doctoral thesis, to compose a collaboration to enrich this debate.

Keywords: Educational psychology. Exclusion. New families. Prejudice

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	15
2.1 SOBRE A PSICANÁLISE	15
2.2 SOBRE A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES	16
3 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA.....	19
4 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SUAS TRANSFORMAÇÕES.....	30
5 PRECONCEITOS E DIFERENÇAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS.....	45
6 ENTREVISTAS.....	58
6.1 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR	58
6.1.1 Lucíola.....	58
6.1.2 Tábata	62
6.1.3 Rubens	66
6.1.4 Lúcia.....	71
6.2 ENTREVISTAS COM FAMILIARES.....	73
6.2.1 Adriana	73
6.2.2 Alice	76
6.2.3 Vera	79
6.2.4 Leandro	82
7 ANÁLISES.....	86
7.1 LUCÍOLA	86
7.2 TÁBATA.....	91
7.3 RUBENS	100
7.4 LÚCIA.....	123
7.5 ADRIANA	132
7.6 ALICE	141
7.7 VERA.....	153

7.8 LEANDRO.....	160
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

1 INTRODUÇÃO

Este estudo nasce do desejo de aprofundar uma pesquisa iniciada no mestrado, acerca dos processos de exclusão que ocorrem no cotidiano das escolas públicas, mais especificamente as de uma pequena cidade do interior de São Paulo. É sabido que a exclusão pode acontecer das mais variadas formas. O recorte dado na referida pesquisa destacou as falas dos diferentes atores escolares relacionadas às famílias dos alunos e que abarcavam um conteúdo significativo de preconceitos. Na ocasião, foram mostradas as tensões existentes nas relações entre famílias e escolas e o quanto tais tensões podem ser produtos e produtoras de exclusão e preconceitos direcionados especificamente a determinadas famílias. Geralmente, às famílias que carregam consigo marcas da desigualdade social ou diferenças de comportamento classificados pelos grupos dominantes como inadequados e socialmente indesejados. Nessa etapa, foram utilizadas referências bibliográficas clássicas e contemporâneas, tendo como ênfase a linha teórica da Psicanálise, contando com a contribuição de outras áreas do conhecimento e com autores que nos ajudam a pensar a Educação, a sociedade e o desenvolvimento humano, tais como Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Lévi-Strauss, Hannah Arendt, Berger & Luckmann, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Paulo Freire, entre outros. Possivelmente, alguns desses autores e outros igualmente importantes podem não constar nesta pesquisa de doutoramento, justamente por terem sido referenciados anteriormente na dissertação de mestrado. Em alguns momentos, pela dimensão de suas obras, os mesmos autores se repetem nessa nova etapa de pesquisa, com outros conceitos e, em outros momentos, diferentes autores e suas teorias serão apresentadas por compreendê-las como uma possibilidade de trazer mais consistência, ao mesmo tempo em que se ampliam os estudos originados no mestrado. De toda forma, é sugerido que a primeira pesquisa seja considerada como o início desta, sendo válida como primeira leitura a fim de que não fiquem lacunas.

Baseada nessa experiência e influenciada pelas modificações que aparecem no Censo do IBGE de 2010 a respeito das novas configurações familiares, surgiu o interesse em conhecer com maior profundidade como vêm sendo estabelecidas as relações entre a escola pública e as novas famílias. O Censo tem por objetivo reunir estatisticamente dados populacionais e produzir políticas públicas que levem em conta as características regionais identificadas, além de definir investimentos financeiros (IBGE, 2012). Na maioria dos países, é realizado a cada dez anos, com base em discussões e deliberações que são revisadas e adotadas, seguindo padrões internacionais e um conjunto de princípios sob ampla consulta, os quais contam com as contribuições de especialistas. Uma das inovações do Censo brasileiro de 2010 foi investigar se havia mais de um responsável na unidade familiar. O levantamento também

possibilitou identificar cônjuge ou companheiro (a) do mesmo sexo, além de incluir os filhos em três diferentes categorias: filho da pessoa responsável e cônjuge, filho só da pessoa responsável e filho só do cônjuge. Oito composições diferentes de famílias foram identificadas: casal sem filho(s), casal sem filho(s) e com parente(s), casal com filho(s), casal com filho(s) e com parente(s), mulher sem cônjuge com filho(s), mulher sem cônjuge com filho(s) e com parente(s), homem sem cônjuge com filho(s), homem sem cônjuge com filho(s) e com parente(s) (IBGE, 2012). Esses são alguns exemplos de avanço que ocorreram na década passada sobre a compreensão dos novos arranjos familiares, os quais alguns governos conservadores da atualidade insistem em invisibilizar ou combater como se fossem um desvio ou um mal a ser extirpado da sociedade. A escola, muitas vezes, é uma instituição útil a esse tipo de governo, pois é através dela que modelos supostamente corretos de comportamento são disseminados. Ao tomar conhecimento das mudanças relacionadas às famílias no questionário do Censo 2010, surgiu o interesse de entender se a escola de alguma forma percebia essas diferenças, se havia algum impacto dentro da escola, se considerava as diferentes configurações familiares nas ações pedagógicas, enfim, como se davam essas relações.

Como psicóloga escolar, foram muitos os encaminhamentos recebidos de alunos com queixas que, veladamente, indicam preconceitos quase que exclusivamente originados por razão de uma constituição familiar que foge ao padrão nuclear – pai, mãe e filhos. Mesmo sendo esse modelo comprovadamente minoritário, menos de 50% das famílias brasileiras, a escola ainda trabalha com base nesse imaginário de família, em detrimento das demais configurações existentes. Todo esse cenário moveu os primeiros interesses em torno da pesquisa, inicialmente, durante o mestrado e, posteriormente, no doutorado, acrescido de novos contornos e aspectos específicos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de alguns questionamentos em torno do que pensa a escola a respeito das famílias e quais as ações ela desenvolve em seu interior que possam ser mais uma das causas do fracasso escolar ou contribuir para processos de exclusão. Para tanto, apresentou-se primeiramente um estudo bibliográfico, que passa por um breve histórico a respeito das mudanças que ocorreram nas famílias, desde o surgimento das escolas no Brasil até a contemporaneidade. No desenvolvimento do trabalho, foram discutidos aspectos de gênero, que podem se relacionar com preconceitos, considerando as relações entre esses aspectos e situações escolares vivenciadas pelos alunos, pelos seus familiares, além da exposição de situações que são fruto de observação do trabalho desenvolvido como psicóloga escolar. Ao final do trabalho são apresentados dados de campo, que abrangem três municípios distintos do interior do Estado de São Paulo e contemplam entrevistas com diferentes atores

escolares e familiares dos alunos das escolas, os quais fogem aos padrões do que é considerada uma família tradicional. Nessas entrevistas, utilizou-se da escuta psicanalítica, que privilegia a técnica da atenção flutuante e abarca os elementos inconscientes que perpassam as relações entre família e escola. Buscou-se compreender, nessa etapa da tese, quais são as ações pedagógicas da escola direcionadas às famílias, se e como se consolidam as diferentes formas de preconceito nessas ações.

Não se pode deixar de mencionar que, ao longo de aproximadamente cinco anos de pesquisa, muitas situações ocorreram as quais direcionaram os caminhos e influenciaram os resultados demonstrados. Essas ocorrências apontam quão ilusória e, por vezes, frustrante é a ideia de que o pesquisador pode controlar a realidade social em torno de seu objeto de estudo. Aquilo que se pretende estudar caminha com movimentos próprios, atravessados pela força da materialidade, que confere novos sentidos e necessidades de adaptação, sem que, com isso, se perca o rigor científico. A primeira situação fora do planejado que deve ser mencionada foi a transição repentina do cargo de psicóloga escolar para o cargo de psicóloga clínica dentro do serviço público, o qual era desempenhado em um dos municípios pesquisados. Foram oito anos de trabalho e de intensa aproximação com a grande maioria das escolas, entre unidades de ensino infantil e de fundamental. Estar inserida no cotidiano da escola era o cenário previsto inicialmente e tido como garantido para o processo de execução da pesquisa. A mudança de setor não impediu o estudo, mas provocou um distanciamento do chão da escola e das ricas possibilidades de observação e de interação dentro desses ambientes, até então bastante facilitadas, além de um choque pessoal no que se refere aos rumos tomados pela Educação pública no país.

O recorte pessoal dessa cena apenas reflete uma estrutura maior de desmonte e de inserção dos tentáculos do mercado privado no interior dos diversos serviços públicos, nesse caso, na rede de ensino, que pouco a pouco vem sendo substituída por uma vasta gama de empresas privadas. Entretanto, esse acontecimento não impediu que parte dos conteúdos escolares fosse trazido pelos adolescentes atendidos posteriormente no contexto psicoterapêutico, embora em número bem menor, e observados sob uma outra ótica profissional. Muitos dos jovens matriculados nas escolas eram encaminhados para psicoterapia e, nesse contexto, revelavam o cotidiano escolar. Vale reforçar que essa sequência de fatos se refere a um, dentre os três municípios pesquisados.

Um segundo acontecimento, de menor abrangência, porém com impacto significativo, foi quando um *notebook* contendo muitos dados teóricos de estudo e anotações de pesquisa foi roubado, dentro do espaço de trabalho, o que provocou o início de um período de

desorientação e desânimo em relação ao desenvolvimento da pesquisa e à retomada que seria necessária a partir desse lamentável evento.

Superada essa perda, três anos depois de iniciada a pesquisa, o impensável aconteceu: o advento da pandemia de coronavírus deixou praticamente o mundo todo ilhado, amedrontado e atônito por meses. As fissuras sociais foram alargadas e as camadas desfavorecidas foram empurradas para esses abismos. Vivenciaram-se inúmeras perdas, milhares de mortes ao redor do planeta e, no Brasil, uma situação estarrecedora, de desvalorização das vidas, organizada pelo representante máximo do país, fez com que ocupássemos os piores *rankings* em termos de contaminação e de número de mortos em comparação com os demais países. No que se refere ao andamento da pesquisa, inicialmente algumas limitações se fizeram presentes. Por um breve período, paralisaram-se todas as atividades. Meses depois, houve uma readequação nos métodos de trabalho e consequentes alterações nos prazos e no ritmo de pesquisa. Podem-se mencionar alguns exemplos como o fim da observação presencial das escolas pesquisadas, já que não havia mais nenhuma aula presencial, além de entrevistas realizadas remotamente. Em duas das escolas pesquisadas antes da pandemia, foi possível a coleta de dados presencialmente e a observação mais completa do espaço e das relações ali estabelecidas. De modo geral, a pandemia dificultou a busca por sujeitos interessados em participar da pesquisa. Especialmente no meio escolar, as pessoas estavam extremamente desgastadas, sobrecarregadas com a modalidade de trabalho *home office* e a falta de diretrizes e de estrutura em torno dessas configurações e novas exigências. No que se refere às famílias, acessá-las tornou-se um desafio extra. Aos poucos, através de divulgação e da indicação de amigos, foi possível retomar as entrevistas e, com o avanço da vacinação, já com o prazo final do doutorado bastante próximo, foi possível realizar a última entrevista de forma presencial.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 SOBRE A PSICANÁLISE

Este estudo tem como sustentação metodológica a Psicanálise, teoria fundada por Freud que reúne pressupostos sólidos à investigação e à interpretação das comunicações dos sujeitos a serem entrevistados, tanto de suas falas quanto da comunicação não expressa verbalmente, e à compreensão dos elementos inconscientes que perpassam as relações humanas. O método psicanalítico é uma abordagem que valoriza a escuta e a espera, não privilegiando elementos *a priori* presentes no discurso do paciente ou, nesse caso, do sujeito investigado. São empregadas técnicas como a atenção flutuante e a associação livre, que consistem em meios de deixar funcionar o mais livremente possível as atividades inconscientes e permitir que o sujeito exprima indiscriminada e espontaneamente seus pensamentos, a partir de um elemento dado (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p. 38). Assim sendo, as entrevistas realizadas não são compostas por perguntas estruturadas, de modo a propiciar que o investigado pudesse transcorrer a respeito das supostas situações de preconceito, diminuindo as possibilidades de influência pelas expectativas do pesquisador.

Laplanche e Pontalis (2001) definem a Psicanálise como um procedimento investigativo que “consiste em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito” (p.384). Ainda de acordo com esses autores, a Psicanálise engloba um conjunto de teorias que sistematizam os dados do método psicanalítico de investigação.

Archangelo (2011) explica que a abordagem clínica de um problema não encerra unicamente uma compreensão individual e restrita do mesmo, mas, ao contrário, possibilita a leitura de fenômenos em contextos mais amplos, de maneira que sejam apuradas partes de um todo que, muitas vezes, pela amplitude e complexidade dos problemas, parecem não existir ou não exercer influência alguma sobre eles. Mandelbaum (2010, p.19) diz que a Psicanálise pode se constituir enquanto modelo e método para a compreensão e ampliação dos conhecimentos daquilo que é invisível nos fenômenos do campo social. A autora denomina esse campo como um instrumento hermenêutico que colabora para a elucidação de fenômenos multidimensionais estudados no interior da História e completa afirmando que o próprio modelo psicanalítico de Freud foi elaborado para dar conta da multiplicidade de determinações existentes na produção humana (MANDELBAUM, 2010, p, 19).

Dessa forma, será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que apresentará entrevistas semidirigidas com familiares e atores escolares. Pretende-se cruzar as informações obtidas através desses diferentes instrumentos, para que, ao final, obtenham-se dados consistentes em resposta ao problema de pesquisa inicial.

2.2 SOBRE A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

O primeiro critério pensado para o desenvolvimento deste estudo foi a exclusão de famílias formadas nos parâmetros nuclear, patriarcal e heteronormativo. Entende-se que é para esse formato de família que a escola tem trabalhado desde sempre e essa é a configuração considerada legítima pelos setores conservadores da sociedade, em detrimento de outras formas de viver.

As novas famílias não são novas. Recente talvez seja a luta por direitos e a percepção de que torná-las invisíveis incorre em perdas para toda a sociedade. O interesse da pesquisa, portanto, estava em conhecer essas pessoas e entender como a escola as recebia, relacionava-se com elas e se havia a necessidade ou não de um trabalho pedagógico específico que considerasse suas diferenças e demandas.

Chegou-se então à seleção de algumas pessoas, que serão apresentadas por nomes fictícios. A primeira entrevistada foi Adriana, uma mulher branca, cisgênero, heterossexual e mãe de um adolescente transsexual. Na ocasião da entrevista, o filho já havia dado início à transição hormonal há alguns meses. De família de classe média, Adriana tem o nível superior completo. O filho havia sido matriculado em uma creche pública, ainda bebê, depois estudou em escolas particulares até chegar ao ensino médio técnico em uma escola estadual referência na área.

A segunda pessoa entrevistada foi Lucíola, uma mulher cisgênero, que pela classificação de raça segundo os critérios do IBGE poderia ser chamada de parda, de orientação heterossexual, que trabalhava como coordenadora Pedagógica em uma escola periférica e trouxe dados interessantes a respeito de como as famílias e a escola se relacionam com as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A terceira entrevista foi com Tábata, uma mulher cisgênero, negra, heterossexual, também coordenadora de uma escola periférica. Ela tinha um nível acadêmico mais elevado, fato que refletia nas ações pensadas para a escola, bem como numa visão mais depurada sobre a relação da escola com a comunidade. Nem por isso, era uma escola com problemas diferentes da primeira. Como mulher e negra, Tábata trouxe diversas questões interessantes para a pesquisa acerca do racismo e sobre como o comprometimento da escola

no combate aos preconceitos influenciava a relação com as famílias. Até esse ponto tinha sido possível desenvolver normalmente a pesquisa de campo, indo ao encontro dos entrevistados e observando toda a movimentação escolar presencialmente.

A quarta entrevista, com Alice, uma mulher branca, cisgênero e homossexual, aconteceu muito tempo depois da terceira, já no contexto pandêmico. Alice e a esposa tinham nível superior e viviam uma vida simples, de trabalho duro. Alice trabalhava em uma indústria e a esposa era professora de Educação Física, dava muitas aulas por dia para que juntas pudessem manter o sustento da casa e das três filhas adotadas recentemente. Por meio dessa entrevista, pôde-se aprofundar questões sobre a relação homoafetiva, a dupla maternidade e a adoção de três meninas que viviam em um contexto social de vulnerabilidade extrema.

Depois de Alice, e já com uma boa vivência de trabalho remoto na área da psicologia clínica, foi a vez de entrevistar Rubens, um professor de cor branca, cisgênero e homossexual, que concedeu a entrevista mais longa dentre todos os participantes. Rubens estava bastante angustiado com a profissão e com as exigências que recaíram sobre os professores no início da pandemia. Talvez tenha sido a entrevista com maior carga emocional em comparação às demais.

Pouco tempo depois e desenhando um profundo contraste com a entrevista de Rubens, veio Lúcia. Uma jovem professora, branca, cisgênero, cuja orientação sexual não foi mencionada. Estudante de mestrado, já havia sido coordenadora pedagógica anteriormente e conhecia os dois lados da profissão: sala de aula e gestão. Face a tantos desafios e problemas, Lúcia trouxe vigor, esperança, entusiasmo e positividade diante da tarefa de lecionar. É possível que essa entrevista desperte no leitor uma sensação intrigante sobre aquilo que de interno constitui cada indivíduo, que quase independe das adversidades ambientais e se mantém íntegro o suficiente para ser capaz de sustentar o sujeito diante das intempéries.

Depois de Lúcia, a próxima entrevistada foi Eduarda, uma senhora recentemente aposentada, mãe de um jovem adulto com Síndrome de Down. Foi uma grande dúvida manter ou não o relato de Eduarda na pesquisa, porque, apesar de constituir uma família que trazia na genética do filho a marca que a diferenciava das demais dentro da escola, por outro lado, estava alicerçada em um desenho considerado como o certo pelos setores conservadores: pai, mãe e filho. Como se procurou delimitar o objeto de pesquisa em famílias distintas dessa configuração, ao final, a narrativa de Eduarda foi excluída. Então, outra mãe

surgiu com a sua história: Vera, branca, cisgênero e heterossexual, ensino médio incompleto, de origem humilde, trabalhava na área da limpeza do serviço público de saúde. Criava sozinha três filhos homens, depois de um casamento marcado por violências e pela adicção do ex-marido.

Por contar com a história de duas mães solo na pesquisa, identificou-se que seria interessante incluir um pai solo, algo nada fácil de encontrar. Por último, então, e depois de muita procura, tem-se o relato de Leandro, um homem branco, cisgênero, heterossexual, com quem foi possível fazer entrevista presencialmente, devido ao estágio avançado da vacinação para covid-19 no Estado de São Paulo. Leandro falou pouco da escola e bastante a respeito do seu casamento e de como havia sido a separação. Tinha uma vida profissional estável e nível superior completo. Ocupava um cargo de liderança em uma empresa de médio porte. Antes de Leandro, dois pais solo foram contatados. Explicados os critérios da pesquisa, nenhum deles aceitou participar.

Com cada um dos participantes procurou-se evitar ao máximo o direcionamento das respostas e interferências no curso de suas ideias, prerrogativas caras ao método psicanalítico. Para tanto, uma solicitação inicial foi feita a todos os entrevistados, como uma espécie de fio condutor das entrevistas: fale sobre a relação entre família e escola. A partir das respostas ou interrogações explicitadas pelos participantes, novas questões específicas eram inseridas, tais como: existe algum trabalho específico realizado pela escola com as famílias? De que forma a escola envia comunicações aos familiares? Quais as dificuldades que você já sentiu em relação à escola ou em relação às famílias? Como são as reuniões e ocasiões comemorativas na escola? Esses são exemplos de algumas perguntas que foram feitas a praticamente todos os entrevistados. Nas entrevistas realizadas com atores escolares acrescentou-se a pergunta sobre a existência de famílias de constituição fora do modelo heteronormativo e/ou nuclear. No geral, poucos questionamentos foram feitos, já que os próprios entrevistados contribuíram com relatos relativamente bem detalhados, dispensando perguntas complementares. Vale especificar que foram pesquisadas três redes de ensino distintas, localizadas no Estado de São Paulo, sendo duas escolas municipais e uma estadual, nos contextos de ensino infantil, fundamental I e fundamental II, além do ensino técnico. Adriana, Lucíola, Tânia e Lúcia são do mesmo município. Rubens e Vera, de outro. Leandro pertence a um terceiro. Eduarda bem como os dois homens que recusaram participar são do mesmo município de Rubens e Vera. Optou-se por preservar a identificação da relação sujeito e município para ajudar a garantir o anonimato dos participantes.

3 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

Sobre a origem da civilização, Freud discutiu a respeito de três fontes de sofrimento comuns à humanidade: o poder superior da natureza, a fragilidade dos corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, Estado e sociedade (FREUD, 1969, p. 93). O autor afirma que o que melhor caracteriza a civilização é o fato de nela haver incentivo e estima pelas realizações intelectuais, científicas e artísticas – as chamadas atividades mentais superiores. Na cultura, portanto, se é possível encontrar realizações e fontes de prazer, é também inevitável encontrar fontes de sofrimento. Sobre essa passagem do texto de Freud, Mandelbaum (2010, p.14) diz que o autor “entrelaça natureza, sujeito e cultura de forma indissociável para compreender um estado de coisas”. E do modo como distingue sujeito e objeto nos modelos causais, sem diminuir a autonomia do campo social, Freud revela que aquilo que seria do campo da cultura e do social - os relacionamentos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade - são resultados também da ação da natureza no corpo, já que na raiz das produções sociopolítico-culturais encontram-se forças pulsionais conflitantes. Freud não deixa de enfatizar que os processos históricos suscitam demandas no corpo com a mesma imperiosidade, isto é, estabelecem “os mesmos limites e possibilidades determinantes para o seu existir, atuando sobre ele com a mesma imperiosidade com que a natureza atua, a ponto de talvez podermos nomear o cultural como uma segunda natureza do corpo, isto é, do homem” (MANDELBAUM, 2010, p. 15). Inegavelmente, portanto, a passagem do tempo e os acontecimentos históricos produzem modificações no homem, nas formas desse homem se relacionar e nas constituições familiares.

De acordo com o fundador da Psicanálise, a civilização tem o intuito de proteger os homens do poder da natureza e de ajustar os relacionamentos. Assim, são formadas as comunidades em oposição ao poder individual, passo decisivo da civilização. Nesse processo, a motivação humana é guiada no sentido de duas metas confluentes: utilidade e obtenção do prazer. Freud supõe que a formação das famílias se deveu ao fato de a necessidade de satisfação genital tornar-se permanente e de que provavelmente os primeiros auxiliares, que adquiriram um valor de companheiro de trabalho para o homem, a fim de melhorar os apuros da vida primitiva pelos quais passava, eram membros de sua própria família. O primeiro resultado da civilização foi, portanto, o fato de as pessoas se reunirem em comunidades (FREUD, 1969). Outro aspecto a ser considerado é que o nascimento dos filhos garante ao casal a proteção contra a ameaça de mais uma das feridas narcísicas anunciada por Freud (1914): a da ideia de mortalidade. A perpetuação de si através da reprodução surge como “solução” para esse problema (MOGUILLANSKY e NUSSBAUM, 2017).

Ariès (2015) apreende as diversas configurações históricas relacionadas ao que, na atualidade, denominamos ‘família’. Se, primordialmente, os coletivos eram extensos e as aglomerações de pessoas e clãs se formavam basicamente em função da agricultura, criando uma grande rede de amparo, na era Moderna, esse núcleo diminui e a família adquire o status que tem hoje - de lugar de segurança, afeto e proteção. De acordo com o autor, data entre os séculos XVII e XVIII o conceito histórico de família, tal como compreendemos hoje: um núcleo privativo de pessoas, cuja principal função do casal já não era somente garantir o patrimônio ou os laços de linhagem, mas sobretudo socializar os filhos sob a égide do afeto. Desde então, é comum que os que, porventura, não fazem parte desse núcleo, não sejam vistos como apoios, porém com desconfiança e temor, pois, já que estão de fora, são “os outros”, “os estranhos”. Mais à frente, a partir do século XX e com os processos industriais que ganharam força na época, a família é colocada no lugar de unidade reprodutora da força de trabalho e, no Brasil especificamente, adota-se o modelo patriarcal português, modelo esse tensionado entre as referências indígenas e negras com as quais estabeleceram contatos conflituosos (INÁCIO e MANDELBAUM, 2011).

Contudo, conceituar família não é uma tarefa simples. Romanelli (2013) aponta a falta de clareza e dificuldades de ordem conceitual em pesquisas sociológicas e antropológicas a respeito do termo família. É consenso, todavia, que a família é o primeiro agente socializador e fundamental para a formação da personalidade do indivíduo. Durham (1980 *apud* ROMANELLI, 2013, p. 35) define família como “unidade de reprodução social e biológica, criada pelo casamento, ou por uniões consensuais, por laços de descendência entre pais e filhos e por elos de consanguinidade entre irmãos”. Vieira (2011), em seus estudos sobre homoparentalidade, reúne as seguintes definições a respeito de família:

A família, segundo Murdock (1969), é “um grupo social caracterizado pela residência comum, com cooperação econômica e produção”. Para Lucy Mair (1970), ela consiste em “um grupo doméstico no qual pais e filhos vivem juntos”. Beals e Hoijer (*apud* PREZOTTO, 2007) definem família como “um grupo social cujos membros estão unidos por laços de parentesco”, ou ainda, “um grupo de parentes afins e seus descendentes que vivem juntos” (VIEIRA, 2011, p. 87).

Claude Lévi-Strauss (2003) afirma que a família é um fenômeno universal, presente em todos os tipos de sociedade e que a humanidade, diferente dos animais, é capaz de reconhecer as pluralidades das famílias fora dos laços consanguíneos, pela passagem da natureza à cultura. Nesse sentido, a Antropologia traz contribuições fundamentais ao elucidar que, além

de universal e não tão recente quanto se pensava, a formação familiar não é baseada em sentimentos instintivos ou afetivos, mas assentadas em relações de aliança, proibição do incesto e filiação (LÉVI-STRAUSS, 2003). Nesses casos, a abordagem de estudo adotada pela Antropologia é centrada no parentesco e não em famílias, termo mais utilizado para as relações consanguíneas e de transmissões de saberes e de atitudes entre as gerações (ROUDINESCO, 2003). Cardoso (2008) acrescenta que, após o nascimento, nós, mamíferos, continuamos na dependência de algo que nos remeta ao acolhimento físico e emocional da situação intrauterina e a família é a “invenção cultural” que desempenha esse papel. Também é na cultura que cada família constrói uma narrativa própria a respeito das singularidades de seu clã, sendo, desse modo, composta por particularidades e significações internalizadas e transmitidas aos seus membros ao longo do tempo. Percebe-se, portanto, que não se esgotam as definições a respeito do termo, sendo inadequado estabelecer um conceito exato e específico sobre família, sob o risco de assegurar afirmações rasas, incompletas ou até mesmo preconceituosas, além do risco de se perder a dimensão histórica de sua constituição.

Três grandes fases evolutivas da família são apontadas pela psicanalista Elizabeth Roudinesco (2003). A primeira, denominada tradicional, em que a família é formada primordialmente com finalidades de garantia do patrimônio. Essa família nuclear, que não considera a vida afetiva ou sexual do casal, é sustentada pela autoridade de um patriarca. A grande família aristocrática burguesa, relacional e polimorfa começa a sofrer transformações a partir do século XVII, dando início a uma segunda fase. Ela deixou de ser relacional – pautada em relações de ascendência, descendência, alianças, parentescos, repartição de bens e de estatutos sociais – e se transformou em uma família de núcleo restrito. Não por acaso, nessa mesma época, nasce o conceito de criança “bem-educada”, alvo dos educadores, empenhados em transformar traços característicos das camadas mais pobres (representadas pelos denominados moleques, pelos mendigos, adultos boêmios, homens livres e de hábitos rudes) em uma nova moral para o pequeno burguês. Hábitos atribuídos outrora apenas ao homem cortês, com o passar do tempo, são popularmente disseminados e, posteriormente, incorporados pelo homem moderno de modo geral, qualquer que fosse sua origem social (ARIÈS, 2015). Até hoje, alguns desses hábitos prevalecem no imaginário social, como modelos a serem seguidos. Essa família que predomina entre os séculos XVIII e XX é fundada no amor romântico e pode ser chamada de moderna.

Haroche (2013) afirma que o sujeito masculino vai procurar na figura paterna da família patriarcal burguesa, sustentada pelo autoritarismo masculino e pela ideologia viril, suas certezas – ou ilusões – de potência viril. Na outra ponta desse triângulo, encontra a figura

materna, submissa à autoridade patriarcal, a quem venera e é dependente. Unidos, esses elementos confirmam a razão para exaltar a força e desprezar a fraqueza. A figura do filho na família patriarcal burguesa é então aquele sujeito que facilmente se torna preso a alguém impotente, a mãe, por venerar e sacralizar a figura materna, e ensinado a valorizar a força e a dominação. Esse imaginário de família parece ainda, na atualidade, guiar o proceder de algumas escolas, ocorrência que se buscou identificar no decorrer desse estudo, de modo que, às vezes, inconscientemente, elas acabam lidando não com famílias reais, mas com as próprias fantasias acerca daquilo que supostamente seria um ideal de família.

Outra característica que determina a família tal qual a conhecemos hoje e sedimenta o amor romântico é a individualidade dos sujeitos na escolha de seus parceiros. Anterior a essa configuração, a família era derivada das estruturas hierárquicas da monarquia (VIEIRA, 2011). A terceira fase, classificada como pós-moderna ou contemporânea, surge a partir de 1960 e “(...) une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual” (ROUDINESCO, p. 19, 2003). Vieira (2011, p.84) aponta para o paradoxo sobre o qual as sociedades democráticas ocidentais são construídas e afeta as famílias - “ao mesmo tempo em que valorizam a autonomia do indivíduo, se organizam a partir de instituições hierárquicas”. Essa estruturação enviesada sob o jugo do patriarcado traz limitações que, em determinados períodos históricos, são mais explícitas e em outros, mais sutis. O fato é que ainda hoje convivemos com amarras e movimentos que ora parecem avançar e ora retroceder no sentido do estabelecimento de formas mais ou menos igualitárias entre seus membros. A família é fundada, portanto, em contextos de uma sociedade desigual sobre a qual se constituem conflitos, atravessados por preconceitos, injustiças e humilhações, que tem como pano de fundo as desigualdades das inter-relações.

Indaga-se sobre quão longínquos e perduráveis são os dogmas que sustentam a formação tradicional de família, ainda que seu interior abarque tantas violências e contradições. Miskolci (2016) aponta que ainda não superamos a idealização da família necessariamente como célula *mater* da sociedade, local de acolhimento e de coletividade segura – pressupostos fundantes do mito da família burguesa. No entanto, a história nos mostra que a família nunca foi uma instituição completamente sólida. Não são recentes os casos de crianças institucionalizadas, expressões máximas da desintegração familiar, das desigualdades e do sofrimento social. Badinter (1980) lembra que, no sul da França do século XIII, por exemplo, o pai podia matar o filho sem maiores consequências. Já no final do século XVIII, a família dava sinais de abalo, ao que Napoleão, usando de pressupostos bíblicos, propôs-se a interferir no Código Civil a fim de garantir o poderio marital sobre as esposas.

Miskolci (2016) fala da necessidade de contestação dos dogmas, para que possamos reconhecer as problemáticas em torno das violências e desigualdades presentes no âmbito doméstico. Entende-se que, nos últimos anos, após algumas conquistas femininas que visam garantir a proteção da mulher diante de situações de ameaça, um número muito alto de casos de violência começou a aparecer nas mídias, casos que eclodem como uma espécie de resposta retrógrada aos avanços em prol da igualdade de gênero. Temas como esse não podem ficar dissociados das escolas, como se não fizessem parte da realidade social que adentra os portões escolares. Um desses casos é retratado no relato de uma das participantes desse estudo, Vera, o qual revela alguns dos elos que entrelaçam escola, violência de gênero e família, em uma trama mais comum do que se imagina, principalmente quando se trata de escolas que atendem as populações mais desassistidas. Sob a luz da Psicanálise, questiona-se a quais interesses pulsionais os dogmas sobre as famílias atendem, visto que representam valores que nos são tão caros. É dentro da família e, especialmente através da figura materna, que os enunciados primitivos fundantes da sociedade nos são transmitidos: a interdição do incesto, a interdição do parricídio, a proibição da antropofagia, a separação dos excrementos da comida, e outros. Renuncia-se a essas e outras satisfações pulsionais primárias para adentrarmos no mundo humano e sermos amados. Ainda segundo a tradição psicanalítica, os ideais surgem nos indivíduos a partir da repressão da sexualidade infantil. Substituímos a realização da pulsão por um ideal a ser cumprido que, enquanto cumprimos, permite que sejamos aceitos e admirados (MOGUILLANSKY e NUSSBAUM, 2017).

Apesar dos últimos 50 anos apontarem para diversas mudanças nas formas familiares, contudo, o mesmo não ocorre nas formas dos casais, dentre as quais prevalecem os fundamentos modernos ocidentais que as constituem: laços de amor mútuo e uma suposta liberdade na escolha dos pares (MOGUILLANSKY e NUSSBAUM, 2017). O dogma da vinculação do casal é parte dessa constituição e se apresenta como uma ilusão instituída e instituidora, já que origina as famílias há tantas décadas, trazendo uma fantasia compartilhada de pertencimento, segurança, previsibilidade e continuidade. Moguillansky e Nussbaum (2017) consideram que, movidos pela busca da segurança, os casais precisam de uma convicção que lhes assegure que são um casal e, a partir daí, anunciam dogmas os quais afirmam que esse acordo tem a forma de um fenômeno natural, de uma nova identidade imutável. É por meio da crença de completude através do outro, tecida em um imaginário conjunto de casal, que uma complexa trama emocional se forma, enuncia a cultura e sustenta, em uma espécie de reação em cadeia, o imaginário social. Freud anuncia em *O Mal-estar na Civilização* (1930/1969) que o sofrimento que advém da vida em comunidade nos traz infelicidade e

frustração. É o preço pago pela ilusão de que a associação humana institui uma força coletiva que visa ao bem comum, mas, na verdade, subjuga a força individual, segundo o autor. A finalidade pulsional, que seria a satisfação, o prazer e a redução do estado de tensão, torna-se ameaçadora, pois, viver em sociedade é fonte inevitável de repressões, desamparos e ilusões. Renuncia-se à liberdade individual em nome de certa sensação de segurança. Em meio a essa trama de relações, casais e as famílias se estabelecem, assegurando alguma satisfação pulsional.

A partir dos conhecimentos psicanalíticos a respeito das finalidades pulsionais, pode-se compreender melhor por que os dogmas de idealização da família são difíceis de serem contestados e permanecem como pilares sociais quase imutáveis no decorrer dos tempos, sofrendo lentas transformações, se comparadas à velocidade e quantidade de mudanças vividas a partir do século XX, com a chamada Revolução Tecnológica. Pode-se pensar nas forças psíquicas que trabalham inconscientemente para determinadas finalidades pulsionais e ajudam a manter estruturas familiares e vinculações de parentesco em contraposição às mudanças incorporadas pelo casal contemporâneo em um curto espaço de tempo, tais como o sexo pré-matrimonial, a flexibilidade em relação aos rituais de casamento e formatos de união civil e religiosa, o advento de aplicativos de internet que promovem a desarticulação entre a experiência sexual e o encontro amoroso, entre outras. Não é de se estranhar, portanto, que, diante de tantas adaptações, emergjam fortemente pensamentos conservadores e repressores, que pareciam antigos e superados, a fim de ofertar uma suposta proteção face às instabilidades e ameaças (MOGUILLANSKY e NUSSBAUM, 2017). Não que, algum dia, as relações tenham sido inabaláveis, mas estavam sustentadas pelo compartilhamento ilusório de um futuro sólido, pela crença comum dos sentimentos idealizados por cada membro da família, cujas ameaças pulsionais inconscientes encontravam menor correspondência na cultura. As instabilidades presentes no mundo em todas as esferas sociais, destacando-se o Brasil, parecem nos conduzir gradativamente por caminhos mais conservadores, ao mesmo tempo em que nos inserem em uma sociedade cada vez mais agressiva e apartada das atividades mentais superiores, calcada por instituições religiosas rígidas, que funcionam como pseudocontenção às satisfações pulsionais mais primitivas.

A história nos mostra que, assim como muitas das organizações sociais, a escola foi mais uma das instituições alicerçadas sob relações de poder. Datam do século XV as primeiras instituições escolares que visavam não somente ao ensino, mas à vigilância e ao enquadramento da juventude. Antes disso, as escolas eram somente espécies de asilos para es-

tudantes pobres (ARIEËS, 2015). Aos poucos, as escolas foram se modificando em seu interior, obedecendo a padrões hierárquicos rígidos e divisões estabelecidas em torno de diferentes critérios como idades, sexos e condições sociais. Pode-se estabelecer um paralelo entre essas divisões e uma crescente consciência em torno das diferenças entre adultos, jovens e crianças, que antes constituíam quase que uma massa única na sociedade. Assim, pode-se considerar que a ideia de infância surge também em decorrência do surgimento da escola, aliado a outros fenômenos de ordem cultural.

No século XIX, com a economia industrial em desenvolvimento, as grandes escolas e o ensino superior passaram a ser amplamente difundidos pela burguesia, modificando também o que eram as instituições escolares até então (ARIEËS, 2015). As distinções permanecem, mas o que acontece no mundo contemporâneo ocidental é que os mecanismos de exclusão são mais sofisticados e nem sempre tão evidentes. Bourdieu (2010) relembra que a escola conserva em seu interior os excluídos, porém a eles reserva os setores escolares mais desvalorizados. É inegável, no entanto, que se, por um lado, o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social”, conforme afirma Bourdieu em relação ao sistema francês (2010, p. 41), por outro, a Educação é também fonte de transformações e ferramenta para luta e resistência.

Já na segunda metade do século XX, a Educação, segundo Batista (2014), sofreu um processo de psicologização, caracterizado pela substituição do processo de ensino aprendizagem ao equivalente estímulo-resposta. Há uma ênfase no processo de desenvolvimento natural dos indivíduos e na aplicação de métodos que coloquem em curso os estímulos mais adequados. Sob o viés psicanalítico, primeiramente, o autor introduz as distinções entre os conceitos de ensino e transmissão do saber, sendo esse último referente ao não sabido que circula no avesso do saber epistêmico, ensinado pelo professor. Ele aponta para um declínio da transmissão de saberes na escola contemporânea, muito embora a relação seja dialética e só possa ocorrer concomitantemente ao ensino dos conteúdos formais, imprescindíveis dentro da escola. No entanto, o ensino de conteúdos por si só não é condição suficiente para que a transmissão do não sabido ocorra. Essa se dá em um espaço não consciente e faz da escola o espaço da dúvida, da reflexão, das interrogações tão necessárias ao despertar da curiosidade e do desejo de saber. É no campo do desejo inconsciente do professor e do aluno que ambos se encontram assujeitados e, também por isso, experimentam inevitáveis vicissitudes, maiores ou menores, pois se encontram sobredeterminados inconscientemente. Batista (2014) explica que, na escola contemporânea, esse espaço do ensinar que se relaciona ao desejo inconsciente é renegado em segundo plano, assim como o lugar de desejo do professor. Dessa

forma, instaura-se o mal-estar e a escola perde o lugar da dúvida para ser tomada por pseudocertezas, correndo o risco de ser transformada em um mero dispositivo utilitarista. Caracterizada dessa forma, a escola dificilmente poderá estabelecer conexões verdadeiras face à diversidade de famílias com as quais inevitavelmente irá conviver. Ao longo deste estudo, será possível encontrar relatos que revelam momentos em que a escola foi realmente significativa na vida de algumas famílias, justamente por ter dado um passo além dos métodos ou da simples aplicação de estímulos que visam apenas à obtenção de determinado resultado.

Se pensarmos na escola ao longo dos tempos, pode-se verificar que não somente na contemporaneidade, mas a fantasia de uma escola sem problemas habita o imaginário dos atores escolares desde tempos remotos e o espaço de transformação, que se dá no campo do desejo, fica contaminado por negações impeditivas de enfrentamento dos inevitáveis conflitos que surgem dentro da escola. Bons e maus momentos são intrínsecos ao desenvolvimento escolar, às dinâmicas de crescimento individual e de constituição dos grupos. Configura-se em um sério risco para a escola se, ao invés de se propor à tarefa integral do educar, que implica em ter consciência de que os momentos difíceis são inevitáveis, ela se propuser a trabalhar para evitar ou eliminar todas as manifestações de conflito. Experiências de escuta, observação dos problemas e acolhimento são bem mais favoráveis ao enfrentamento do que simplesmente operar na negação, no autoritarismo ou em outras formas imaturas, quando se trata de combater, no sentido mesmo de um estado de guerra, cada sinal de problema dentro da escola (VILLELA E ARCHANGELO, 2014).

Wallon diz que a escola é uma espécie de centro de divulgação da cultura, que congrega a síntese do passado, presente e futuro. O professor, responsável pela seleção dos materiais da cultura do nosso tempo, transpõe didaticamente ao aluno os elementos do passado, o conceito abstrato de humanidade. O aluno, por sua vez, é o representante do futuro, com todas as possibilidades que esse tempo do devir traz em sua concepção. A escola, por fim, é o palco onde esses tempos se encontram, o tempo presente em que se equilibram as necessidades da sociedade e as exigências do desenvolvimento infantil (MAHONEY E ALMEIDA, 2003). É também no espaço da escola que, de acordo com o marxismo, ocorre a luta entre as classes, pois a escola reproduz as estruturas sociais existentes e se constitui como espaço de ameaça à ordem estabelecida. A escola, portanto, constitui-se historicamente como local de contradições, encontro de paradoxos e percebê-la dessa forma interrompe as expectativas de neutralidade ou de inexistência de conflitos. É importante que façam parte do cotidiano escolar os questionamentos sobre o que é educar, como educar e para que educar (MISKOLCI, 2016). A compreensão sobre diferentes concepções de família não pode ficar isolada

ou excluía desses questionamentos, pois participam das determinações sociais que garantem ou impedem o educar em suas diferentes modalidades.

No Brasil, a Educação formal tem início com a vinda dos jesuítas, que instituíram os primeiros colégios e seminários. Até 1759, foram eles que detiveram o monopólio do ensino, com predomínio de fundamentação religiosa, quando então foram expulsos pelo Marquês de Pombal e uma nova concepção pedagógica, permeada por ideais iluministas e pelo laicismo, teve início (SAVIANI, 2013). Um terceiro período, representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias, estabelece tentativas de se organizar a educação pelo poder público. No quarto período, já entre 1890 e 1931, são criados os grupos escolares. O quinto período é definido pela regulamentação de escolas superiores, secundárias e primárias. Observa-se a expansão do acesso à Educação marcadamente a partir dos anos 70, após a unificação da regulamentação nacional dos ensinos em redes públicas e privadas (SAVIANI, 2008). Não por coincidência, os estudos sobre família ganharam legitimidade nessa mesma época. Até então, o regime ditatorial impediu diversos avanços no campo educacional e a família era compreendida apenas como uma célula reprodutora de tradições, algo que não justificava a produção de conhecimento em torno do tema, tampouco o reconhecimento da família como um campo de pesquisa (ROMANELLI, 2013). Enquanto em muitos países europeus, o acesso educacional já estava consolidado desde o final do século XIX, no Brasil, a universalização do ensino básico se deu somente a partir de 1990. É quando as demandas reprimidas e silenciadas pelo regime militar surgem com força no contexto escolar, já que anteriormente grande parte da população nunca havia sido atendida pelo Estado, exceto talvez pelo campo da saúde. O espaço escolar, historicamente marcado pela reprodução de normalizações, vivencia reivindicações por reconhecimento e direitos, além de questionamentos a respeito de antigas concepções, por parte de uma nova massa de estudantes, que estava, em boa parte, excluía da Educação formal (MISKOLCI, 2016). No entanto, embora não se possam negar as conquistas sobre a universalização do ensino, as marcas das diferenças de classes continuam presentes na escola desde a sua origem até a atualidade.

4 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

A pergunta que se fez durante os primeiros estágios desta pesquisa foi por que o discurso sobre a defesa da família ganhou tanta força nos últimos anos. É no mínimo intrigante que o tema tenha se tornado central em relevantes discussões na sociedade atual, por vezes, de forma polêmica, algo raro de se ver entre as décadas de 80 e o início dos anos 2000, por exemplo. Do Congresso Nacional às mais diversas campanhas publicitárias, passando inclusive por outras formas de comunicação bastante populares, como adesivos em veículos, o Brasil da atualidade convive diariamente com oratórias que remetem à temática da família, muitas vezes de maneira fortemente moralista, propagadoras de ideologias conservadoras, tamanho o apelo afetivo que trazem consigo. Acrescenta-se o questionamento sobre qual constituição de família estaria incluída nessas falas que, a princípio, parecem considerar apenas um modelo único, o tradicional: heterossexual, branco, patriarcal e nuclear, formado por pai, mãe e filhos. Apesar dos inúmeros exemplos trazidos pela Antropologia sobre formações familiares extremamente diferentes entre si, os que fazem eco a essa ideia expressam que esse seria um modelo "natural", único e "normal". Todas as demais seriam, portanto, derivações ou, melhor dizendo, deformações "anormais" desse modelo "primeiro" (LAJONQUIÈRE, 2014).

Acredita-se que tal fenômeno não se encerra em uma única resposta, visto tratar-se de algo bastante complexo, passível de reflexões sob variadas vertentes de pensamento. Um deles, que será abordado aqui, abarca o questionamento a respeito dos sentimentos de ameaça que rondam a família tradicional e o patriarcado, a partir do momento em que essas instituições foram se tornando cada vez mais questionadas, menos sólidas e sujeitas a mudanças. Algo similar ocorre, por exemplo, em relação ao papel masculino. Silva (2006), em seus estudos sobre identidades de gênero, aponta que, historicamente, existe um culto à masculinidade toda vez que esta se encontra em crise e em decadência. Esse culto encontra ressonância em um recrudescimento geral da masculinidade, tanto nos aspectos físicos quanto psicológicos e, ainda, na construção de uma série de papéis e traços representativos da condição masculina. Uma das marcas desse fenômeno passa pela supervalorização do vigor físico e de qualidades como coragem, raciocínio pragmático, determinadas indumentárias, modos de falar e, até mesmo, as habilidades de conquista amorosa.

No que tange aos estudos sobre masculinidades, Haroche (2013) aponta que as teorias se dividem em duas grandes perspectivas: materialista e pós-estruturalista. Os materialistas, como aqueles que dissertam sobre a teoria do patriarcado, resgatam fundamentos sociais e institucionais, mais ou menos estáveis, sobre os quais repousa a produção de normas masculinas. A crítica que se faz às teorias materialistas é que, muitas vezes, ela reduz os homens e a

masculinidade essencialmente ao fato da dominação masculina. Os pós-estruturalistas trabalham para desvelar ambiguidades, instabilidades e contradições nas formulações dessas normas. Ambas as teorias, ultrapassadas as barreiras de diálogo, podem oferecer formas de tratar as práticas e coerções materiais, culturais e psicológicas que presidem a formação da masculinidade (HAYWOOD, C. & GHAILL, M.M. 2003 *apud* HAROCHE, 2013).

Pensou-se, para finalidades de pesquisa, considerar nesse recorte o olhar da Psicanálise sobre o assunto, por ser a linha teórica da Psicologia que embasa metodologicamente esse estudo e por poder se encontrar nessa corrente um número considerável de pesquisas científicas, além de autores de referência. Serão consideradas também as contribuições da Sociologia, História e Antropologia para a melhor compreensão do mesmo tema. Para tanto, propõe-se o aprofundamento de alguns conhecimentos a respeito dos papéis e do gênero masculino, as diferentes concepções que assumem na atualidade, as quais impactam diretamente na maioria das configurações familiares, chegando até à escola e à Educação. Pensou-se no destaque às questões de gênero, primeiramente, por vivermos em uma sociedade patriarcal, que se constrói, durante séculos, sob o domínio do masculino e que, no entanto, atravessa na atualidade diversas transformações, as quais são fundamentais para o entendimento acerca das famílias e daquilo que reverbera dentro das escolas em função de tais transformações. Acredita-se que aprofundar os conhecimentos a respeito das transformações que ocorrem em torno da masculinidade, a partir da resistência feminista, seja um caminho interessante para a compreensão das novas famílias, como elas se estabelecem, quais os contornos das relações que se dão em seu interior, como tais transformações e relações impactam no contexto família-escola, além de se tecer algumas reflexões acerca das noções sobre autoridade e lei, fundamentais para nossa introdução e permanência no mundo civilizatório, e do qual a escola é grande representante, lado a lado daqueles que representam as funções materna e paterna.

Entende-se que muitas foram as mudanças em torno do papel do homem, em decorrência das lutas protagonizadas pelas mulheres, afinal a urgência sempre foi delas, por viverem condições singulares de desigualdade e violências. Além disso, mudanças poucas vezes são propostas por aqueles que se encontram na posição de privilégio. O alargamento das possibilidades da mulher na sociedade parece ter causado quase que, proporcionalmente, estreitamentos para a condição do homem, que ainda não se achou diante das múltiplas possibilidades do feminino que lhes apresenta. É como se, através da condição submissa e frágil da mulher, o oposto estivesse assegurado ao homem. A partir do momento que essas características ganham maior fluidez, o homem tateia, no escuro, qual seria o seu lugar. Para além das relações de poder e de privilégio, pensando sob a ótica psicanalítica, pode-se avaliar o quanto de representações

inconscientes são atingidas quando das mudanças de papéis que perduraram por séculos preservando valores como força e autoridade praticamente como exclusivas ao homem. Esses simbolismos não se restringem ao campo individual e alcançam domínios diversos na cultura, tais como religião e linguagem, nos valores e nos costumes. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). São inevitáveis que tantas mudanças não provoquem abalos nas estruturas educacionais e escolares, representantes de formas centenárias de se educar e ensinar. Sobre todas essas mudanças e as consequências dentro das escolas, pretende-se refletir neste estudo, guardadas as devidas limitações que um trabalho dessa proporção impõe.

Para pensar a respeito dos papéis e funções parentais, serão introduzidas explicações a respeito daquilo que é da ordem do simbólico. Desacreditados a partir do advento das ciências positivistas e do Iluminismo, os símbolos estavam então mais associados ao pensamento místico e à imaginação. Para Freud, os símbolos eram uma espécie de disfarce do inconsciente para burlar a vigilância consciente e ele os utilizou em seus primeiros escritos para qualificar o sintoma histérico. Freud une o símbolo ao que ele representa, em uma espécie de língua universal (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). Por sua vez, para Jung, os símbolos eram produtos legítimos que oferecem a imagem apropriada para designar os conteúdos psíquicos (CARDOSO, 2008). Para Bourdieu (1998), a força do símbolo é intensa e atua de forma quase mágica, no entanto, é por meio de um conjunto de ações que agem sobre o indivíduo que essa lógica opera, através de discursos institucionais reproduzidos continuamente que produzem uma falsa ideia de naturalização de paradigmas de dominação. Em Lacan, o campo simbólico estrutura a linguagem e é impregnado de imaginário. A palavra, a troca simbólica é o que vincula os seres humanos (ZELIS, 2016). Enquanto Freud une o símbolo ao que ele representa; em Lacan, o primordial é a estrutura do símbolo. Para ele, o símbolo é responsável por introduzir uma nova realidade à realidade animal, ele humaniza e introduz uma transcendência à realidade primitiva, à medida que se instala no lugar da “coisa”, instala uma nova ordem distinta do natural, estrutura o pensamento e vincula os seres humanos (ZELIS, 2016). Esse autor distingue três registros essenciais: o simbólico, o imaginário e o real e aproxima linguagem e inconsciente inserindo o ser humano em uma ordem simbólica pré-estabelecida (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). Dito de outro modo, Lacan afirma que o símbolo implica no pré-funcionamento de uma ordem simbólica, que não se constrói pouco a pouco. Quando o símbolo aparece, já existe um universo de símbolos que instauram na realidade da palavra uma realidade outra. O símbolo capturado adquire um sentido em função do imaginário e do real que ocupam seu posto e ordenam (ZELIS, 2016). Pertence à Lacan a expressão “pai simbólico” ou “nome-do-pai”, que designa a lei fundante da ordem simbólica, não redutível ao pai real ou

imaginário que promulga a lei, mas que funciona como estrutura de elementos significantes, como um modelo linguístico. À luz da Psicanálise, considera-se simbólico, portanto, qualquer formação substitutiva. O significante linguístico está integrado em um sistema significante que, isolado, não tem ligação com o significado, mas estabelece relação com os fatos culturais que compõem sistemas simbólicos, tais como “a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência e a religião” (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p. 481).

De acordo com Cardoso (2008, p.177), “o processo de simbolização cumpre a tarefa de unir conteúdos inconscientes que lhe são correlatos, embora separados, reunindo partes que se ajustam e se completam”. Laplanche e Pontalis (2001, p. 483) afirmam que “o termo ‘simbólico’ é empregado para designar a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra ao seu estado latente”.

Sendo assim, diante dessas diferentes concepções do simbólico, vê-se que, inegavelmente, os pais possuem significações simbólicas que vão além dos cuidados objetivos que lhes são atribuídos. É função simbólica do pai a interdição, a lei, a ordem, o adiamento da satisfação imediata, a noção do dever, a instauração daquilo que Freud denominou princípio da realidade e que permite a passagem do estado natural ao estado de cultura ao ser humano (CARDOSO, 2008). Rappaport (1982) relembra a importância da figura paterna para a interiorização das regras morais essenciais ao convívio social. Concepções psicanalíticas como essa fincaram raízes na sociedade, no entanto, muitas vezes, são concebidas por alguns educadores de uma maneira fixa, descontextualizadas do momento histórico em que foram instituídas, o que não colabora para a compreensão ampliada dos fenômenos, os quais sofrem modificações devido às transformações sociais. Entende-se que a função paterna ou materna, bem como o conceito da interdição, pode ser compreendida de uma forma ampliada e independente dos gêneros, binarismos ou das experiências vividas exclusivamente no círculo do cuidado parental. Na fase da coleta de dados desta pesquisa, apresentaram-se narrativas que demonstram como as mesmas concepções de família podem se inscrever de diferentes formas dentro da escola, sob distintos olhares, além de modos diferentes de compreender e lidar com essas famílias. Compreender as figuras familiares sob a ótica das funções simbólicas pode ajudar as escolas no entendimento da diversidade e no estabelecimento de vínculos significativos com elas. Os conceitos psicanalíticos podem ser muito enriquecedores das relações que se dão nas escolas, se inscritos no contexto social da atualidade, considerando toda a complexidade que a compõe e não de maneira isolada, a serviço de preconceitos ou de conservadorismos moralizantes. As concepções simbólicas citadas a respeito dos pais estão diretamente relacionadas às vivências edípicas pre-

conizadas por Freud em 1910, que desempenham papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação dos desejos humanos. Envolvem o conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança nutre pelos pais, sob a configuração de sentimentos amorosos pelo progenitor do sexo oposto e de rivalidade e ciúmes pelo progenitor de mesmo sexo (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). É no estado tolerável do desprazer, constituinte do psiquismo, que se instaura a condição básica para a procura das felicidades possíveis (FIGUEIREDO, 1998). Na ausência de um representante paterno, o filho pode permanecer em uma relação indiscriminada com o mundo, preso a uma unidade materna, “o vácuo paterno permite uma relação confusa com a realidade, em que prevalece a ilusão da onipotência” (CARDOSO, 2008, p. 179).

Nos escritos de 1929, publicados pela primeira vez em 1930, sobre o funcionamento psíquico e as exigências impostas pela civilização, Freud (1969) fala da percepção de impotência como condição humana para o estabelecimento das relações de troca. Somente pela constatação da própria impotência, o sujeito tem condições de despertar para a necessidade de ser protegido sendo amado e, então, poderá estabelecer relações de convívio amoroso com o outro. Esse percurso passa por algumas etapas de organização da libido que irão constituir o sujeito, já que, sob o ponto de vista psicanalítico, não se nasce com a percepção sobre si totalmente formada. Inclusive, entender o indivíduo como alguém em construção ou, ao contrário, que traz em si algo de pré-determinado, são visões de sujeito distintas, que podem nortear formas bem diferentes de lidar com as pessoas e, mais especificamente, com as famílias, foco da investigação que se apresenta neste estudo. Na verdade, é somente depois de algumas experiências que se pode falar de formação do eu, algo que não nos é dado pronto ao nascimento. Primeiramente, o sujeito, ainda bebê, passa pelo momento do autoerotismo, no qual as pulsões estão direcionadas para a autossatisfação de forma independente umas das outras. A seguir, vem o período intermediário do narcisismo e, por fim, o indivíduo experimenta a etapa do amor de objeto, quando as pulsões podem ser direcionadas ao outro de forma global. Diferentemente do início, quando as pulsões eram parciais, nesta derradeira etapa, o sujeito pode ser capaz de vivenciar o amor por um outro total e não fragmentado. São nessas vivências que, ao se perceber como não sendo o amor exclusivo do seu objeto, geralmente a mãe, é que a criança atravessa algumas crises narcísicas. A criança nota que a mãe deseja algo além dela e que ela não é a centralidade de tudo, nem é capaz de satisfazer todos os desejos da mãe. Pode-se dizer que esse é o início do complexo de Édipo. Dito isso, pode-se voltar com maior nitidez à ideia inicial sobre a percepção da impotência que nos capacita para as demais relações de troca, que se estendem para além do objeto primeiro.

É também pela experiência da impotência que o sujeito pode perceber a existência dos seus limites e aceitá-los é pressuposto de uma existência mais saudável (HAROCHE, 2013). O processo de simbolização permite ao bebê a passagem gradativa do estado de fusão com a mãe para um estado de separação, que não se dá sem frustrações. É nesse processo que o bebê faz a separação entre a realidade externa e a sua realidade interna (DUPAS, 2008). Se preso na metáfora materna, a partir do estado inicial de confusão em que a pulsão está direcionada para partes fragmentadas do objeto, vários outros problemas se desenvolvem, um deles a permanente predisposição pela busca da satisfação imediata, algo que se faz bastante presente na sociedade de consumo da qual fazemos parte.

Moguillansky e Nussbaum (2017) relembram que a família nos antecede e nos insere em nossos modos de ser. Primeiramente, são necessárias representações fusionais e narcísicas dos pais com seus filhos para que eles ingressem no mundo humano. O outro funciona como uma espécie de “prótese fusional” para que a criança desenvolva subjetividade humana e autonomia. No conjunto da transmissão de valores, as famílias constroem junto aos seus filhos um lugar de autoridade simbólica, que hoje se encontra em crise, frente ao modelo pós-moderno em que tudo parece possível e a mediação simbólica se estabelece com significativas fragilidades (OLIVEIRA, 2009). Psiquicamente, sob a ótica da teoria psicanalítica, a separação entre as funções paternas e maternas é responsável pela instauração de um equilíbrio psíquico, a imagem do adulto sobre a criança exerce uma espécie de coação e transmite um ideal de caráter, que escapa à hereditariedade (LACAN, 1987). Em estudos sobre a fragilidade em termos de referenciais simbólicos enfrentada pela sociedade na pós-modernidade, Oliveira (2009) relembra que

Com a Psicanálise sabemos que a lei é estruturante de todo sujeito. A lei que marca uma interdição como condição do falante. A lei da interdição é presentificada para o humano como real e será simbolizada pelo nome do pai como operador. É por efeito de simbolização da interdição que o sujeito terá acesso ao desejo (OLIVEIRA, 2009, p. 234-235).

A incapacidade de adiar o prazer vai na contramão do processo de aprendizagem, que pressupõe tempo e uma boa gama de desprazeres e renúncias. Nesse sentido, assim como o representante paterno, também exerce a escola a função de interdição, como detalham Villela e Archangelo

O conhecimento progressivo do espaço escolar nem sempre é gratificante para o aluno e ele terá, necessariamente, de renunciar de seus impulsos imediatos para se concentrar em atividades pelas quais pode não ter tanto gosto ou prazer (...). A lenta transição operada pela escola entre relações mais diretas e praze-

rosas para relações mais mediatizadas pela atividade e menos diretamente prazerosas é fundamental para a adaptação do aluno às atividades de ensino ao longo dos anos e está em consonância com tendências do seu próprio desenvolvimento mental e intelectual. Todavia, do ponto de vista emocional, esse nunca consiste em um processo isento de dificuldades, medos ou inseguranças, renúncias, conflitos e mesmo simples manifestação de irritação momentânea (VILLELA E ARCHANGELO, 2014, p. 37-38).

Pode-se inferir, portanto, quão complicada será a relação desse aluno que, sem a vivência da interdição da função paterna, vê-se diante das inevitáveis experiências de interdição que a escola, cedo ou tarde, irá lhe apresentar. Questiona-se então até que ponto é importante o conhecimento por parte dos educadores de funções que ultrapassem os limites do conteúdo puramente cognitivo. Torna-se imprescindível expandir a tarefa educativa às trincheiras do histórico de vida de cada um dos alunos? Conhecer alguns dos elementos constituintes do psiquismo e do desenvolvimento emocional dos alunos auxilia o educador, para que possa transitar com segurança dentro do campo pedagógico e com maior domínio das propostas em sala de aula? Para tantas indagações, não existem respostas exatas, no entanto, toma-se como material de apoio o conceito psicanalítico do enquadre, conforme sugerido por Villela e Archangelo (2014). Define-se por enquadre o princípio organizador de uma atividade que, por sua vez, abarca as “condições ótimas” e variáveis nas quais se desenvolvem as atividades. Na atividade psicoterapêutica psicanalítica, por exemplo, o enquadre é paulatinamente ampliado no decorrer do processo de acordo com as necessidades que surgem e situações que se apresentam para a dupla analista e paciente. Na escola, pode-se pensar nesse conceito também como um conjunto de condições ótimas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, no entanto, dadas as devidas diferenças, de uma forma bem mais flexível. Pensar no enquadre como algo que possa ser estendido para quaisquer relações, pode ser bastante produtivo, no sentido não de restrição de condutas ou estabelecimento de regras iguais para todos, mas se levando em consideração amplos modos de ser e de pensar dos alunos, dos professores e de todos os atores escolares, a fim de se garantir o melhor desenvolvimento possível das atividades propostas. Assim, mais que conhecer a vida pregressa desse aluno, sua história de vida, suas relações intrafamiliares, prioriza-se a atenção na relação atual, que é onde o campo transferencial acontece, onde suas emoções são reeditadas, no entanto, em um espaço que tende a oferecer condições como interdição, afeto e sistematizações organizadoras. Ao contrário do que pode parecer, o enquadre não limita, ele expande e propicia bem-estar, conforme possibilita aos alunos maneiras variadas de lidar com contextos de aprendizado que oscilam, além do convívio com professores e demais atores escolares que lidam com as situações de formas distintas.

Freud não construiu um método pedagógico ou algo que operasse as técnicas psicanalíticas na Educação, mas, em 1913, falou sobre o interesse educacional na Psicanálise e da participação da Educação na etiologia das neuroses. Nesse texto, permanecem os questionamentos que sempre o intrigaram a respeito das repressões promovidas por meio da Educação. Freud fala sobre como a hostilidade da civilização é representada por sistemas educacionais bastante severos, de forma análoga ao eu que se opõe defensivamente contra as pulsões sexuais. Ele afirma que a humanidade possui uma certa vocação neurótica e, por isso, parece precisar de uma educação tão severa. Torna-se válido pensar, então, no entendimento por parte dos educadores a respeito de como se dá a sublimação das pulsões para que possam melhor aproveitar da energia libidinal de alvo não sexual para o desenvolvimento do desejo do saber, para a curiosidade intelectual e direcionada ao mundo das ideias. Defende-se a ideia de que o educador, de posse de conhecimentos da Psicanálise, possa manejar melhor os procedimentos pedagógicos, de modo a pensar suas ações em sala de aula e agir menos defensivamente, orientado a uma Educação menos repressora e mais libertária. Essa ampliação no seu campo de conhecimento pode funcionar como uma espécie de proteção ao que seria análogo ao "setting", à proteção do espaço institucional representado pela escola e à compreensão do papel transferencial do professor, o qual não deve ser renunciado (DUPAS, 2008). Compreender os processos psíquicos pode auxiliar o educador a não se ocupar com castigos, ameaças e punições, mas encontrar um equilíbrio entre as necessidades sociais e o prazer do aluno, que originalmente seria um prazer inerente à realização da meta sexual. Sobre os processos transferenciais, é válido relembrar as reflexões freudianas do texto sobre a psicologia do escolar, no qual o autor afirma que a aquisição do conhecimento depende da relação do aluno com seus professores e seus colegas, enquanto representantes transferenciais de seus pais e irmãos. Em suas palavras, "é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres" (FREUD, 1914, p. 286). É importante mencionar que o conceito de transferência designa o processo utilizado pelos desejos inconscientes para, não só na relação analítica, repetir nossas experiências infantis vividas, agora, como atualidade.

Dentro do vasto saber psicanalítico, a sublimação é um dos conceitos importantes quando do tema da Educação. Como já dito anteriormente, a energia libidinal de alvo não sexual deriva para objetos socialmente valorizados, quando ocorre uma espécie de dessexualização do objeto. Há, portanto, uma energia orientada a determinada atividade e um prazer correspondente. As pulsões são então voltadas para a produção artística, intelectual e científica. Caso haja uma repressão dessa pulsão na criança de maneira insatisfatória durante o seu desenvolvimento,

originam-se as neuroses. É quando a pulsão segue um destino diferente da sublimação e transforma-se em seu contrário. O desejo manifesta-se no seu oposto, como, por exemplo, o desejo de se sujar, manifesto numa neurose obsessiva por limpeza (KUPFER, 1992).

Segundo Oliveira (2009), houve uma compreensão equivocada das ideias freudianas sobre neurose e a consequente disseminação da não repressão. Atualmente, é quase proibitivo negar a frustração à criança, sob alegação da criação de traumas psíquicos. Vale lembrar que Freud associou o trauma aos conceitos de vergonha e da impossibilidade da fala – esse silenciamento sobre o fato traumático tende a ser expresso sintomaticamente, sob sofrimento do psíquico e físico (MANDELBAUM, SCHRAIBER & D'OLIVEIRA, 2016). Pensar na repressão de modo extremado, como um mal a ser combatido, chega muitas vezes a níveis alarmantes, a ponto de o sujeito estar impossibilitado de lidar com qualquer situação de desprazer ou de impedimento do próprio gozo. E, de certa forma, a questão do trauma se mantém, pois a despeito do excesso de permissividade, permanece o problema do pouco espaço para a fala, poucas oportunidades para que o sujeito reflita e elabore suas emoções, condições essenciais ao estabelecimento do trauma.

Já citado anteriormente, o “Nome do Pai” é uma função que intervém, portanto, a partir da fala da mãe, apontando para algo além de sua lei, de seus caprichos. Na relação materna, a criança busca satisfazer o desejo da mãe. É a intervenção do pai que poderá libertá-la do assujeitamento a um outro caprichoso. A “identificação com a função paterna colocará o pai como potente, como aquele que tem algo a dar, cuja autoridade remete a uma lei” (LACAN, 1999 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 235). Se na família nuclear tradicional os papéis eram fixos e a criança sabia, com certa precisão, o que esperar de cada um de seus membros, a partir dos anos 60, a transmissão de autoridade vai se tornando mais fluida, com o número crescente de separações e recomposições conjugais (ROUDINESCO, 2003). A partir dessa mudança de paradigma da autoridade familiar e paterna, portanto, torna-se mais complexo estabelecer as marcas distintivas e quais leis são capazes de organizar o desordenamento das pulsões (OLIVEIRA, 2009). Questiona-se como as escolas se movimentaram diante dessas mudanças, já que ela também é uma representante simbólica da autoridade e da interdição, assim como o pai. Entende-se que a representação da interdição e da função paterna adquire outras configurações que não exclusivamente localizada em uma figura masculina do pai. Batista (2014) traz reflexões a respeito da modernidade e a horizontalidade das relações que provoca certo apagamento das diferenças geracionais, o que conduz a sociedade ao rompimento das tradições com maior facilidade e a priorizar o futuro, de modo que vínculos simbólicos e a autoridade do passado sobre o presente torna-se enfraquecida. A tensão no campo educacional é então inevitável, já que a escola

representa em si a transmissão das tradições epistêmicas, a veiculação das heranças culturais. O autor lembra que “sempre que a tradição é fossilizada, ela acaba se tornando estéril; e sempre que a inovação é automatizada, ela acaba se tornando insubsistente” (BATISTA, 2014, p. 105).

Rappaport (1982) inclusive aponta essa mesma década, dos anos 60, como um marco para a produção literária a respeito do papel do pai que até então era bastante empobrecida. Convivia-se com modelos bem delimitados de paternidade, a autoridade paterna era bastante evidenciada e não se debatiam diferentes formas de paternidade como hoje, de modo que produções literárias sobre o papel do homem na família e suas diferentes formas surgem bem mais efervescentes no mundo contemporâneo. Também, ao final dos anos 60, temos a segunda fase do movimento feminista. Historicamente, essa época é marcada ainda por interações entre tradições de gênero e influências externas, além do impacto de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse período, várias sociedades passam por uma onda de descolonização e reafirmam suas identidades culturais (STEARNS, 2007). Embora as influências colonizadoras do homem branco europeu incidam fortemente nas construções identitárias dos povos colonizados, as descolonizações abrem espaço para que as identidades de cada povo ganhem contornos próprios e isso diz respeito também à condição do homem. A superioridade do colonizador designa ao colonizado modos de ser e de agir que são incorporados e provocam sua despersonalização enquanto sujeito que é também deflagrada no coletivo, modificando estruturas culturais (FERRARA, 2019). Os movimentos de libertação trazem a possibilidade de um reencontro com a própria cultura, uma reorganização das categorias do psiquismo na comunidade e reposicionamentos de gênero, classe e etnia.

Soares (1994 *apud* Pascal e Schwartz ,2006) define o feminismo como uma ação política das mulheres que engloba prática, ética e torna as mulheres sujeitos históricos de sua própria condição social. A ação é expressa de forma coletiva, individual e existencial e o movimento propõe que as mulheres transformem a si e ao mundo. É difícil imaginar que qualquer tipo de transformação do papel do homem na sociedade e que as concepções em torno do masculino fossem possíveis sem o advento do feminismo. As mudanças no campo do conhecimento começam a ocorrer somente a partir dos anos 70, em que aumentam os estudos sobre o pai e a ligação afetiva com os filhos. Surgem, com mais relevância, também os estudos de gênero, conceito que amplia o debate já desgastado a respeito do patriarcado e contrapõe o determinismo biológico binário – homem e mulher – rejeitando o caráter fixo identitário até então conferido pela Biologia e Medicina.

De acordo com Sampaio (2010) o paradigma falocêntrico, fundamentalmente aceito até os anos 60, estrutura uma divisão da sociedade calcada no masculino como sexo forte e no

feminino como submisso. Anatomicamente, a mulher era entendida como um homem invertido e esse pensamento, apesar de parecer descabido hoje, perdurou dois milênios (SAMPAIO, 2010). Para além dos biologismos, essas concepções serviriam de base de sustentação ao pensamento dominante a respeito da superioridade e perfeição masculina, ajudando a impor diferenças morais entre homens e mulheres que se fizeram imprescindíveis para a preservação dos valores burgueses patriarcais (SAMPAIO, 2010). Na origem disso tudo, muitos historiadores concordam que a justificativa chave para o patriarcado reside em assegurar o máximo possível que os filhos fossem, de fato, do marido. Garantir a legitimidade dos filhos e a manutenção das heranças passa, invariavelmente, por uma regulação da sexualidade feminina (STEARNS, 2007).

Courtine (2013) reafirma que a dominação masculina não surge de um estado de natureza, mas está inscrita no estado da cultura, da linguagem, das imagens e dos comportamentos que os padrões de masculinidade inspiram. É a eficácia nos padrões de transmissão das ideias e comportamentos de dominação patriarcal que garante a longevidade dessas estruturas pouco igualitárias, de origem arcaica, no entanto, sempre presentes (COURTINE, 2013). Em uma pesquisa que ouviu mais de 40 mil homens no ano de 2019, por todo o Brasil, acerca do tema da masculinidade, e publicizada no documentário “O silêncio dos homens”, perguntou-se aos entrevistados o que era ser homem. Essas e demais respostas foram posteriormente agrupadas em categorias sobre as construções e percepções das masculinidades e as histórias apresentadas em um documentário. O resultado demonstra que, apesar de tantas mudanças, as maiores porcentagens de respostas revelam que o imaginário masculino a respeito do próprio sexo não difere tanto assim do homem antigo. Em ordem crescente, as respostas foram: ser homem é ser bem-sucedido profissionalmente, é não se comportar de modo feminino, é ser fisicamente forte, é ser responsável pelo sustento da família, é não expressar emoções, é dar em cima das mulheres sempre que possível. Esses estereótipos colaboram para a manutenção de uma sociedade desigual em termos de gênero, além de afastar os homens do encontro com a própria humanidade, visto que são afastados do contato com a própria afetividade, da possibilidade de cuidar dos filhos e de compreender suas emoções.

Stearns (2007) diz que a desigualdade entre homens e mulheres aumenta, quando as sociedades mudam as atividades econômicas de caça e coleta para a agricultura. Num período pré-civilizatório, as divisões estabelecidas para a caça e a coleta situavam os gêneros em situação de equilibrada importância para a economia. Às mulheres, cabiam as atividades que as deixavam mais disponíveis para a sobrecarga da maternidade. Outro fator importante advinha de crenças politeístas, que situavam o feminino em divindades relacionadas à fecundidade e à

força criativa – ideias essenciais à atividade agrícola. A taxa de natalidade foi aumentando, já que a atividade agrícola se mantinha estável e as crianças também contribuía com o trabalho. Com isso, o patriarcado foi ganhando espaço, pois as mulheres começaram a ficar mais indisponíveis e atarefadas com a gravidez e o cuidado com os filhos. De acordo com o autor, as desigualdades continuam aumentando, conforme essas sociedades agrícolas se tornam mais bem-sucedidas, com governos mais fortes. Nas classes mais altas, as mulheres são pressionadas a permanecerem exclusivamente em funções domésticas, decorativas e dependentes da família, para a manutenção do *status quo*. Esse recorte é importante para alinhar a influência das forças internacionais às questões de gênero, que ficam muitas vezes em segundo plano, quando o assunto é história mundial (STEARNS, 2007).

Até o século XX, prevalecia a ideia de que “a mulher deveria ser mais educada do que instruída, dando ênfase à formação moral e bons princípios” (PASCAL E SCHWARTZ, 2006, p. 145). Na raiz desse pensamento, está a crença de que as mulheres eram as principais responsáveis pela educação virtuosa das crianças. Pascal e Schwartz (2006) relembram que poucas sociedades fugiram ao padrão de submissão do feminino, ficando a mulher restrita a situações de dependência e confinamento privado. Ou seja, enquanto as atividades masculinas eram direcionadas a uma esfera social ampla, a mulher era rigidamente restrita ao microuniverso familiar (PARKER, 1991 *apud* SILVA, 1998). Nem ao menos a possibilidade de se analisar as relações de poder entre homens e mulheres tem longa data na história, sendo impossível ainda hoje em muitas culturas. Se à mulher as representações de docilidade e fragilidade são estimuladas e construídas socialmente, de outro lado, conforme afirma Vigarello (2013), a virilidade atribuída ao masculino abarca ideias como força, coragem e competência sexual. Apesar de não serem sinônimos de masculinidade, têm relação com o conjunto de qualidades morais e representações sociais, valorizadas coletivamente. As vivências precoces e contínuas baseadas nessa lógica marcam fortemente os gêneros e mantêm relativamente sólidas as instituições responsáveis por perpetuar e disseminar essa cultura como se fosse algo natural, neutro e instintivo. As diversas expressões de virilidade que se inscrevem nos diferentes espaços sociais fazem parte disso. No século XX, especialmente, tais atributos foram ainda mais estimulados com o embrutecimento da sociedade em geral, em decorrência das guerras (COURTINE, 2013). Constitui-se um paradoxo que justamente as representações de masculinidade baseadas na força, autoridade e domínio ajudem a instaurar a fragilidade no homem contemporâneo, pela instabilidade e contestações de padrões antes incontestáveis (COURTINE, 2013). Vale destacar aqui que as representações de docilidade e fragilidade citadas, são atribuídas não à todas as mulheres, mas à uma específica: a branca. A mulher negra durante muito tempo foi apagada

historicamente e objetificada, de forma diferente da objetificação da mulher branca. Sob ela pesava a expectativa de força física e resistência – características que ainda hoje habitam o imaginário social.

Foucault (1995), a partir das pesquisas sobre as instituições, aponta que as supostas diferenças biológicas entre homens e mulheres acabam legitimando estratégias de opressão e relações de dominação e poder. Mais que reprimir, esse poder nos constitui. Para Foucault, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção cultural e social. Segundo o autor, são nas práticas discursivas, tais como as ideias sobre fragilidade feminina ou virilidade masculina, que, historicamente, produzem-se efeitos reais. Assim, o modelo de masculinidade, criticado após o advento do movimento feminista, foi historicamente construído através do discurso polarizado negativo e afirmativo: não chorar, não ser passivo, não ser afetuoso *versus* ser provedor, ser destemido, ser viril, líder, independente, agressivo, entre outros. Historicamente, podem-se traçar diversos acontecimentos que referendam essa ideia, através dos quais se percebem as modificações nas concepções de gênero, como e por que se construíram. Após os ideais da Revolução Francesa não terem alcançado todas as camadas da população, as mudanças decorrentes da Revolução Industrial e as guerras que se sucederam, o papel do homem burguês torna-se ameaçado, a mulher passa a ocupar uma nova centralidade nas discussões de gênero e, em torno dessa masculinidade em desordem, surge a necessidade de se afirmar uma masculinidade bem definida para o homem vitoriano, calcada em ideais de virilidade e força (SILVA, 1999). O século XIX torna-se um período, portanto, de papéis e traços claramente definidos entre homens e mulheres. No Reino Unido, território de poder e prosperidade, inaugura-se um modelo de comportamento bastante rígido e conservador em termos de costumes. As inúmeras possibilidades do “ter” também fazem parte desse montante que compõe as assertivas sobre a masculinidade: ter força, ter dinheiro, ter músculos, ter controle das emoções, ter a capacidade de solucionar problemas e outras (SILVA, 2006). Somos, então, o resultado de variados dispositivos que nos constituem, muitas vezes cancelados pelas ciências positivistas e as verdades produzidas sobre o corpo, que ancoram dimensões sociais e psíquicas.

Federici (2004) mostra que, desde a transição do feudalismo para o capitalismo, a divisão de tarefas por gênero, que passa pelo domínio do corpo feminino e pelas diversas opressões impostas pelo patriarcalismo, constitui-se em mecanismo importante de sustentação para o novo modelo econômico, vigente até os dias de hoje. No século XV, por exemplo, o estupro das mulheres operárias era uma prática comum pela Europa, consentida pelo Estado, no intuito de enfraquecer as conquistas dessa classe. Avançando para o século XIX, Federici (2004) mostra que a figura da dona de casa redefine a posição feminina diante do

homem nesse tempo, quando as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas, sujeitando a mulher não somente ao trabalho reprodutivo, mas amplificando sua dependência, sendo o salário um instrumento de Estado para o comando do trabalho feminino, o qual ela denomina de patriarcado do salário. A autora traça um importante panorama histórico pelo qual demonstra os entrelaçamentos econômicos e políticos que legislam sobre a sexualidade, o corpo e o comportamento das mulheres. Nos termos em que o trecho a seguir ilustra:

(...) o capitalismo criou formas de escravidão mais brutais e traiçoeiras, na medida em que implantou no corpo do proletariado divisões profundas que servem para intensificar e ocultar a exploração. É em grande medida por causa dessas divisões impostas – especialmente a divisão entre homens e mulheres – que a acumulação capitalista continua devastando a vida em todos os cantos do planeta (FEDERICI, 2004, p. 113).

A crise identitária do masculino passa também pela Psicanálise, quando do conceito de bissexualidade introduzido por Freud. Ele conceitua a bissexualidade como uma disposição universal e originária, afirmação que coloca em questionamento uma suposta supremacia do masculino e a crença de uma sexualidade exclusivamente binária, que ainda tem lugar no pensamento conservador. O autor faz referência à bissexualidade, pela primeira vez em 1896, em uma carta endereçada ao amigo Fliess. Nos escritos de Freud, o termo ressurge oficialmente em 1905, em *Três Ensaios para uma Teoria da Sexualidade*. Em sua análise, a sexualidade é agente tanto estruturante como desorganizador da mente humana e a força pulsional é a base do sujeito. Em 1908, ele estabelece relações entre a histeria e a bissexualidade, esta última alicerçada no mecanismo da repressão. Partindo da patologia histérica, fala sobre a expressão de uma fantasia sexual inconsciente, que por um lado é masculina e por outro feminina. É a partir da repressão de um dos lados constitutivos da pulsão, masculino ou feminino, que atua enquanto fantasia no ego onipotente, que um desses dois lados é escolhido (HALPERIN *et al.* 2007).

Uma visão mais contemporânea sobre o tema é trazida por Fausto-Sterling (2002) que questiona a polarização sexo e gênero. O argumento central da autora versa que a diferença entre homens e mulheres não pode ser definida por um único local ou conceito. Concentrar a discussão na anatomia ou no viés social são concepções incompletas, pois o corpo produz significados sociais e é produzido por ele. Fausto-Sterling (2002) aponta que nem tudo é discurso, pois também há dimensões biológicas na realidade material. Vieira (2011) corrobora essa ideia, ao lembrar que é no espaço social da família que se inscrevem fatos relacionados ao corpo biológico, tais como o nascimento, a relação sexual, gestação, amamentação, crescimento, envelhecimento e morte.

Diversos autores relembrem que a distinção entre afeto e práticas sexuais de pessoas de mesmo sexo ou sexos opostos só ganha caráter de pecado após a internalização da cultura judaico-cristã (SALGADO *et al*, 2007; BIRMAN 2018 *apud* TOMBOLATO, 2014). Anteriormente a essa tradição, em vários períodos da História, o sexo não estava tão fortemente associado à procriação e, portanto, não fazia sentido a hierarquização de condutas sexuais e afetivas como padrão vigente da heterossexualidade. Tais contextos produzem sujeitos com determinadas características que, longe de serem naturais, são construídas a partir de sólidas bases culturais e políticas. São essas bases que determinam, a partir dos sujeitos construídos, as configurações familiares com as quais nos deparamos na atualidade. Apesar dos ideais monogâmicos e restritivos da heteronormatividade que ressurgem com força na atualidade, as famílias nunca foram entidades estanques; sofrem diversas e constantes transformações, fazendo com que a sociedade como um todo se veja compelida a lidar com complexidades típicas da pluralidade. A partir do momento em que a sociedade se vê diante da ideia de que as identidades sexuais não são fixas, “o modelo padrão e normativo passa não só a ser seguido como também cobrado e recomendado sem piedade” (SILVA, 2006).

Os avanços no campo da Biologia também provocam mudanças nos âmbitos sociais, jurídicos e familiares. Eles tornam possíveis funções filiais, como o nascimento de crianças por fertilização não natural e reconhecimento paterno por meio de exames genéticos. A Biologia ocupa, portanto, um lugar social de destaque em comparação a tempos passados e, dentre seus diversos impulsionamentos, destaca-se a legitimação dos filhos em relações nas quais naturalmente não seria possível que existissem, tais como em casais homoafetivos ou com parceiros estéreis (LAJONQUIÈRE, 2014). Oliveira (2009) acrescenta que os novos métodos de fertilização possibilitam certo apagamento da figura do pai, já que viabilizam a decisão feminina sobre quando gestar um bebê, quantos filhos gerar e até mesmo a definição da mãe pela escolha do sexo do bebê a ser gerado. Lajonquière (2014) aduz que as múltiplas possibilidades de se gerar um filho hoje suscitam questionamentos em torno da paternidade, “embaralhando a consistência simbólica precedente” (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 47). O filho é daquele cujas leis atestam como sendo o pai ou daquele que se ocupa de sua educação no dia a dia? O efeito do discurso potente da Biologia carrega consigo o caráter daquilo que é natural ou não, atrelado ao lastro ideológico do normal ou patológico, impondo novos desafios para as famílias que não se encaixam nos gabaritos de outrora. Nesse sentido, muitos caminham para o equivocado entendimento de que o normal seria um único e específico formato de família e todos os outros representariam um modelo falho, em declínio, gerando inúmeras controvérsias sobre a realidade familiar de hoje.

Além dos avanços tecnológicos no campo da sexualidade e da crescente participação feminina no mercado de trabalho, Silva (2006) aponta outros reflexos causados pela crise vivida pelo homem diante da falta de modelos identitários hegemônicos que descrevam sua nova condição masculina. A pluralidade de papéis e identidades sexuais, maior partilha de responsabilidades e poder entre os sexos, a redefinição do papel de pai, a maior preocupação com o corpo e a própria tentativa de manter e sustentar um modelo único de homem, são alguns exemplos (SILVA, 2006). Courtine (2013) fala de uma zona de turbulências culturais, um campo de incertezas que funda o período de mutação da masculinidade no contemporâneo. Os ideais impossíveis de virilidade, como autodomínio e coragem, também fomentam opostos: temores relacionados à vulnerabilidade corporal, apreensões relacionadas às performances sexuais e a presença de uma sombra de falência moral (COURTINE, 2013). No entanto, a nova masculinidade que se inscreve também não é suficientemente abarcada pelos conceitos de identidade sexual e de gênero, pois nem todo homem se encaixa nas descrições de modelos masculinos mais próximos da feminilidade, modelos esses que envolvem uma preocupação maior com a beleza, sem que isso coloque em risco sua sexualidade heterossexual ou possibilite uma demonstração de emotividades em público, maior participação nos cuidados com os filhos e com a casa, ou ainda admitir ganhar menos que sua companheira. Se, na concepção tradicional de virilidade, o homem era antes valorizado, reconhecido e cobrado por atributos como força física, agressividade e impulsividade, a pressão que cabe ao homem moderno está mais relacionada a autocontrole e a sucesso econômico (HAROCHE, 2013). Silva (2006) aponta que essa “nova masculinidade” também incorre no impasse da criação de mitos sobre o homem, tanto quanto foram criados mitos sobre a mulher e o amor materno. As identidades de gênero são conflitivas, porque não são fixas, imutáveis, hegemônicas, tampouco passíveis de escolha (SILVA, 1999). O autor alerta que, se realmente desejamos um equilíbrio mais saudável entre as relações de gênero, faz-se necessário a atenção sobre a criação de mitos que mais uma vez inserem o indivíduo nos fetiches da sociedade de consumo, a qual visa atender as demandas de um mercado de imagem e construir mais uma forma contemporânea de alienação.

Produzir uma nova identidade é tentar encerrar nossas subjetividades em modelos sociais e culturais que não necessariamente correspondem à contingência histórica que vivemos, visto que todos e qualquer papel social muda de acordo com a contingência histórica, e o que hoje é desqualificado pode muito bem vir a ser recomendado amanhã.

Priorizar uma identidade masculina despida de qualquer natureza também não nos parece possível, pois priorizar esta ou aquela maneira de definir o sujeito é fazer com que o cidadão comum, o sujeito típico, sofra duplamente ou por não conseguir alcançar o que lhe é

solicitado pela mídia, pela indústria da moda, pela cultura da imagem e pela sociedade de consumo, ou por não achar qualificado diante do apelo dessa mesma cultura que criou seus modelos sociais identitários (SILVA, 2006, p. 129).

Ao mesmo tempo, a concepção de homem predominante nos anos que antecedem o movimento feminista dos anos 60 tem cada vez menos espaço na sociedade atual, pois sabe-se que ela é um importante elemento nas expressões familiares que reforçam, naturalizam e banalizam agressões, vitimizações e silenciamentos de violências. Vigarello (2013) diz que essa já antiga construção de masculinidade caminha ao lado de uma ideia de perfeição constantemente ameaçada pela insuficiência. O autor descreve os paradoxos construídos sobre o masculino, tais como a autoridade, força e domínio de um pai idealizado que, na contemporaneidade, migraram para instâncias de fragilidade, instabilidade e contestação de antigos valores, sem deixar de ressaltar que essas mudanças estão condicionadas às classes sociais e ao tempo em que esses sujeitos se encontram. É preciso se desfazer dos excessos de potência viril, admitir a impotência naquilo que ela traz de sentido oposto à ideologia de dominação masculina. Dessa forma, torna-se possível a troca entre os sexos, pode-se instaurar um eu verdadeiro no sujeito, livre das “carapaças da brutalidade” (HAROCHE, 2013). A dificuldade de se respeitar e compreender as singularidades se faz presente em todos os tempos históricos abordados até aqui e aponta para os perigos de aprisionamento dos sujeitos em sofrimentos psíquicos, a partir de definições identitárias restritivas ao sexo biológico ou aos desejos afetivos sexuais e, até mesmo, aos papéis sociais exercidos culturalmente (SILVA, 1999).

5 PRECONCEITOS E DIFERENÇAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS

No dicionário, algumas das definições para preconceito são: “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo” (FERREIRA, 1999). Nessa perspectiva, pode-se concluir que os julgamentos expressos com a tônica do preconceito não consideram subjetividades, não levam em conta toda a amplitude de possibilidades existentes no mundo interno de cada indivíduo, as condições objetivas do mundo externo, tampouco as nuances existentes entre essas duas instâncias.

Pino (2004) faz uma crítica sobre a tentativa de imposição que os homens fazem aos outros homens, em relação às diferentes significações atribuídas às coisas. São essas significações que constituem diferentes modos de pensar, valores, motivações, opções, enfim, o modo de ser de cada um. De acordo com o autor, essas significações vão variar em cada cultura e em cada sociedade. Essas imposições parecem ser a face última da cadeia de imagens refletidas acerca dos preconceitos, que têm sua origem muito cedo no desenvolvimento do indivíduo. Sobre o início da civilização, Stearns (2007) descreve que as formas culturais e as características que concernem a cada população serviam para promover unidade, ao mesmo tempo em que as diferenciava de outros grupos. Assim, surgiu uma necessidade óbvia de desenvolver algo de próprio em cada grupo, como idioma, religião ou organização política. Nesse período inicial da civilização, pode-se pensar, então, no desenvolvimento de um sentido de “nós” e “outros”, a quem os gregos, baseados na percepção dessas diferenças, denominavam de bárbaros todos os outros que não pertenciam ao seu grupo.

Young-Bruehl (1996), em seus estudos sobre preconceitos, diz que qualquer aproximação em torno desse objeto de estudo deve passar pelo acúmulo de estudos sobre a história dos preconceitos, para que sejam gradualmente removidas as distorções que a complexidade do tema gerou. A autora afirma ainda que a chave de obscurantismo que distorce as origens e o desenvolvimento das próprias histórias dos preconceitos é a ideia de que preconceito é único¹. Para Zimmerman (2010), por exemplo, é a falta de reconhecimento que está na base de todo preconceito. O autor entende por reconhecimento o olhar empático, a possibilidade que temos de partilhar o universal humano e legitimar o simbólico de cada um. Logo, considera

¹ Original: “... any approach to these prejudices must go through the cumulative history of studies in prejudice to chip away the crust of distortions the complexities have produced. The key distortion obscuring the origins and developmental histories of the prejudices themselves is the idea that prejudice is one”. Tradução nossa.

como premissa ver o outro como um semelhante. O preconceito fecha as portas para tudo isso, ao fazer com que se veja o próximo não simplesmente como um diferente, mas como um inimigo, na medida em que essas diferenças provocam o medo e o medo ganha proporções de aniquilamento de si. Juntas, essas peças completam o quebra-cabeças da violência que, conforme aponta Mandelbaum (2006, p.24), é consequência da “alienação e estranhamento de cada um consigo próprio e do social com grupos humanos que o constituem”. Se não estiver disposta a enxergar todas essas questões, a escola deixa de se constituir como uma espécie de anteparo para que os alunos explorem o desconhecido. A escola cumpre sua função educativa, quando permite a expansão e a possibilidade do estudante se aventurar na experimentação diversificada e positiva de novos conhecimentos². Comunga com essa ideia os apontamentos de Mandelbaum (2006) a respeito do trabalho da professora Sylvia Leser de Mello, que foi além dos limites da também importante etapa de transmissão de novos conhecimentos em sala de aula, porém não única. Através de um programa de extensão universitária com grupos de trabalhadores que integravam cooperativas populares, como, por exemplo, com um grupo de mulheres da Vila Helena em São Paulo, a professora foi protagonista de uma formação educacional integral, que provocou importantes mobilizações identitárias, novas configurações e desdobramentos de cada um dos envolvidos no processo. Ela articulou a cena social às relações familiares, às questões de gênero e sexualidade, ao mundo do trabalho, além de tratar dos conflitos subjetivos do homem do século XX numa perspectiva transdisciplinar que compreendia pesquisa, ensino e extensão, através de múltiplos campos do saber. Suas pesquisas acerca de processos contínuos de socialização dentro das famílias tinham como objetivo a compreensão das formações familiares para além dos aspectos peculiares da intimidade e isolamento, colocando-as sob o enfoque ampliado da História e das raízes sociais que compõem as subjetividades familiares. Com isso, demonstrou os contínuos vínculos dos processos de socialização no interior das famílias com a vida social mais ampla, especialmente nos seus aspectos ocupacionais. Trabalhos como esse ainda são incipientes em nossa sociedade que, cada vez mais, passa a ver as famílias como uma simples formação natural da humanidade, esquecendo de considerar suas raízes sociais complexas.

É possível enxergar as bases de uma educação freiriana em todo o percurso do trabalho da professora Sylvia, que privilegia a autonomia na Educação e eleva a identidade cultural das famílias, assumindo seu caráter social e histórico. Freire (1996) exalta a Educação como

² Anotações de aula de Estágio de Licenciaturas da professora doutora Ana Archangelo, da UNICAMP, de 22/03/18.

forma de intervenção no mundo e afirma que não há docência sem discência: quem ensina aprende. Para o autor, ensinar exige rigor metódico e pesquisa, além de respeito aos saberes dos educandos, ter a curiosidade como inquietação indagadora, migrar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, produzir reflexões críticas sobre a prática em movimentos dialéticos constantes entre o pensar e o fazer. Esse conjunto de posturas provoca mudanças, rupturas, novos compromissos, os quais incessantemente foram lembrados pelo patrono da Educação brasileira de que só poderiam ocorrer na prática educacional.

Apesar da heterogeneidade com que se veem obrigadas a lidar, nas escolas, ainda são encontrados com relativa facilidade os resquícios do autoritarismo sobre o qual elas foram fundadas. Um deles passa pelo fato de que as escolas se preocupam especialmente com as famílias que apresentam constituição diferente do modelo nuclear visto como tradicional. A família moderna patriarcal do Ocidente foi constituída apoiada em pilares como a função reprodutiva do sexo, corroborada pela Biologia que, por meio da tradição do casamento monogâmico, transmite de geração em geração a ideia de que um único modelo familiar é normal e natural: o de casais heterossexuais, com filhos e que moram juntos. Destarte, ainda é um tabu para a sociedade, de maneira geral, compreender que também são classificadas como famílias aqueles que, morando juntos ou não, com filhos ou não, tenham orientação sexual que difira da heterossexualidade. Romper com algumas amarras é difícil, porém necessário, conforme apontado no trecho a seguir

As mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência definições cristalizadas de famílias socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, os dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, que têm nos meios de comunicação um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. Essas referências constituem “modelos”, do que é e deve ser a família, fortemente ancorados numa visão de família como uma unidade biológica constituída segundo as leis da “natureza” (VIEIRA, 2011, p.95).

Em outras palavras, a escola pode validar ou romper com discursos preconceituosos a respeito das famílias, assim como outros dispositivos, no entanto, a escola é instituição formadora e exerce um papel de destaque. Os desdobramentos que seguem, a partir do posicionamento que a escola adota com a comunidade escolar a respeito das famílias, podem ser extremamente positivos para o desenvolvimento dos alunos, como podem, por outro lado, transformar-se em uma ferramenta de exclusão social com múltiplas reverberações negativas, dentre elas as que se referem às questões de gênero. A seguir, apresentam-se diferentes autores que

aprofundam esse tema, interessante ao entendimento do relato de Adriana, uma das participantes dessa pesquisa que contou a respeito dos desafios escolares em meio a transição de sexo do filho Ítalo.

Pascal e Schwartz (2006) apontam os diversos estereótipos de gênero que sempre estiveram presentes na Educação brasileira. As autoras mencionam a impossibilidade do ensino formal imposta pela sociedade escravocrata à população de origem africana e versam sobre as práticas de ensino diferenciadas para meninos e meninas. As disparidades eram reservadas mesmo entre meninas, diferenciando-se aquelas pertencentes às classes abastadas das pertencentes às classes populares: às primeiras, era destinado o ensino de francês e piano; para as demais, a formação incluía, além da leitura e escrita, ensinamentos sobre costura, cozinha e outras tarefas domésticas. Ainda hoje, perpetua-se a transmissão dessa herança para as meninas mais pobres: o pouco tempo dedicado aos estudos em comparação ao tempo despendido com as obrigações domésticas é uma realidade que fala alto, quando o assunto é a fraca escolarização de meninas que, desde cedo, são arroladas entre os familiares como “braço direito” de suas mães.

Em 2006, na cidade de Franca, uma pesquisa realizada com 148 meninas entre 10 e 14 anos residentes em regiões periféricas revelou que elas dedicavam em torno de seis horas diárias aos trabalhos domésticos. Sabe-se que essa exaustiva carga horária dedicada às tarefas domésticas representa uma importante colaboração no orçamento familiar, além de ser vista como uma obrigação, mas termina por prejudicar o desempenho escolar ou afastar definitivamente as meninas da escola, dos esportes e de outras práticas sociais importantes para o desenvolvimento de maneira geral (CANO, SILVA E SILVA, 2006). Os avanços que tivemos no Brasil em relação ao combate do trabalho infantil não alcançaram completamente esse tipo de situação. A defesa da criança e do adolescente e o combate ao trabalho infantil ainda não conseguiram abarcar, de modo satisfatório, questões específicas como gênero, etnia e classe. Constitui-se uma contradição, quando medidas de proteção, que seriam justamente para camadas sociais que delas mais precisam, permanecem invisíveis às esferas que legislam em favor da proteção da infância.

Outro fenômeno facilmente observável por aqueles que trabalham ou convivem com famílias em situação de baixa renda é que meninas, submetidas desde tenra idade às extenuantes responsabilidades dos cuidados com a casa e/ou com os irmãos mais novos, terminam em uniões precoces, nas quais algumas vezes são beneficiadas com jornadas mais leves de trabalho e retornos afetivos mais consistentes que aqueles recebidos em suas famílias de origem. Em outros casos, esses benefícios são apenas esperanças e idealizações formadas a respeito da

vida a dois e que não se efetivam na vida objetiva. Em casos menos felizes, o envolvimento em relacionamentos amorosos de padrão violento e abusivo também é uma realidade não rara de se ver. Esses diferentes cenários podem abarcar em sua composição as dificuldades financeiras e emocionais entrelaçadas à baixa escolarização e consequente limitação das possibilidades profissionais, sociais e de experiências de vida mais enriquecedoras. Para além das questões de gênero, reforça-se, mais uma vez, a importância do compromisso da escola com o combate à pobreza, através de sucessivas investidas contra a alienação que acomete as classes mais empobrecidas, combate esse que pode se efetivar por meio da seleção consciente de saberes e da posterior apropriação dos materiais da cultura e, então, para possibilidades mais igualitárias em relação à classe trabalhadora.

No tocante à seleção de saberes, acrescentam-se as esferas da sexualidade e do desejo trazidas por Miskolci (2016) como necessárias ao incremento dos currículos educacionais. O autor critica o caráter de universalidade atribuído à heterossexualidade que vai desde a construção dos currículos formais às estruturas arquitetônicas da escola. A perpetuação da heteronormatividade, consolidada através dessas e outras formas da escola ser no mundo, invisibiliza diversas violências institucionais, as quais podem, inclusive, ser fatais para o indivíduo, como a homofobia. Questionar a lógica binária da sexualidade, ou mesmo a limitada tríade hetero-homo-bi, é apenas uma das pontas do *iceberg* que, de acordo com o autor, oculta a gama de possibilidades a serem desconstruídas no espaço escolar a respeito da ampla variedade das expressões afetivas e sexuais humanas. É preciso questionar como são construídos nossos modelos de recusa e de aceitação, para que se possa compreender a sexualidade como uma construção cultural, que influencia todas as instâncias da vida em sociedade (MISKOLCI, 2016). Levando-se em consideração todas essas questões, não é razoável que a escola, se imbuída da responsabilidade de uma Educação de fato integral, permaneça alheia a essa discussão.

Se a escola é um desafio mesmo para aqueles que correspondem ao padrão heteronormativo de sexualidade; para aqueles que possuem no corpo a marca de escolhas e comportamentos fora dos padrões impostos, a escola pode se tornar agente de violência e exclusão. É o que acontece com gays efeminados, lésbicas masculinizadas, transexuais femininos, transexuais masculinos e travestis, conforme aponta a pesquisa de Acosta (2019)³. O autor chama a atenção para a produção discursiva normatizadora da sociedade em relação aos corpos de identidades de gênero diversas que ora os invisibilizam, ora os colocam em superexposição. Ambas

³ Vale dizer que o pesquisador optou pelo termo gays efeminados, por ser uma expressão utilizada pelos próprios sujeitos da pesquisa, visto que em suas experiências de vida houve ausência de contato com pessoas trans e com outros travestis e efeminado firmou-se como o adjetivo que definia seus corpos e suas personalidades

as condições, de invisibilidade ou hipervisualização, desumanizam esses corpos, marcando-os para sempre e alimentam formas de vigilância tanto explícitas quanto imperceptíveis, inclusive dentro do contexto escolar (ACOSTA, 2019).

Diversas condições e discursos escolares operam para a vigilância dos corpos e homogeneização dos comportamentos, a partir da compreensão das identidades de gênero como algo fixo e não fluido. Ao se depararem com a população LGBTQI+⁴ dentro do espaço escolar, essa lógica se rompe e os conflitos são inevitáveis. No entanto, dentro da perspectiva hierárquica e de poder que a escola detém, o resultado é a ação de exclusão dessa população e consequente perda do direito à Educação, oculta sob índices de evasão escolar, termo esse que não traduz plenamente a responsabilidade da escola na produção desses números. O Brasil apresenta baixos índices de acesso e de permanência no ensino superior de maneira geral, mas, entre a fatia LGBTQI+, esses números são ainda mais alarmantes e a falta de acolhimento e aceitação de suas identidades durante as etapas de escolarização nos ensinos fundamental e médio, é parte central quando se trata da manutenção desses corpos periféricos e dissidentes à margem da sociedade (ACOSTA, 2019). O autor denuncia o “não lugar” destinado a esses corpos, que se tornam exemplos a não serem seguidos pelos demais alunos e pelos diversos atores escolares. Assim, em sua prática pedagógica, a escola reforça e reproduz a exclusão social, quando exige que sejam utilizados determinados banheiros, quando impõe que esses alunos sejam chamados por seus nomes de origem e não pelo nome social, quando são submetidos a atividades escolares que não contemplam suas subjetividades, como jogos de futebol, jogos de vôlei e outras atividades pré-fixadas por divisões binárias de gênero; entre outras ações que não contemplam a fluidez de gênero e se constituem em violências explícitas, culminando naquilo que o autor denomina de expulsão institucionalizada (ACOSTA, 2019).

O censo demográfico de 2010 abriu a possibilidade de registro de cônjuge ou companheiro de mesmo sexo do responsável, com o intuito de identificar e enumerar as relações homoafetivas. Antes disso, essas configurações familiares existiam sem dados oficiais a respeito. Nessa ocasião, as pesquisas apontaram 0,1% do total, algo em torno de 60.000 unidades domésticas no país que afirmaram serem constituídas de casais de mesmo sexo (IBGE, 2012). Certamente, atualmente, esse número é bem maior, dado o aumento da população e a aceitação

⁴ Conceito identitário relativo a diversos gêneros utilizado para se referir às lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers (pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre gêneros, sem necessariamente concordar com tais rótulos) e intersexuais (chamados em outros tempos de hermafroditas). O símbolo + engloba outras letras tais como A de assexualidade e P de pansexualidade.

que as populações LGBTQI+ vem aos poucos conquistando através de políticas públicas específicas, além de relativo apoio dos meios de comunicação. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal do Brasil legitimou casais homoafetivos como família, através do reconhecimento jurídico do contrato de união estável (TOMBOLATO, 2014). Vemos, portanto, que, conforme afirmava Vygotsky (1997), as práticas sociais são geradoras de formas novas de viver. Ao lado da família nuclear, aumenta o número das famílias chefiadas por mulheres, famílias ampliadas, entre inúmeros novos modelos, conforme destaca Romanelli (2013) em seu levantamento a respeito dos estudos sobre escola e família:

O que se nota é uma ênfase na dimensão empírica da família, vale dizer, na forma de seus arranjos que são diversos e se modificam devido determinantes múltiplos. Redução na taxa de fecundidade que resulta em famílias com menor número de filhos; crescimento de separações e divórcios, seguido da expansão de uniões consensuais, não legalizadas pelo casamento civil; aumento das mulheres na força de trabalho; casais de *gays* e *lésbicas*, que vivem juntos e almejam legalizar suas parcerias, contribuem para o surgimento de novas configurações domésticas (ROMANELLI, 2013, p.34).

Alguns avanços científicos proporcionaram ao homem pós-moderno a possibilidade de desvencilhar a procriação do desejo sexual, a partir do advento da fertilização *in vitro*. Esse tipo de gestação está bem mais próximo da racionalização e da capacidade de planejamento de um casal em torno da decisão de ter filhos do que da ideia divina da concepção aliada ao desejo sexual. Dentro das incontáveis e importantes funções da escola, destaca-se o fato de se constituir como parâmetro diferenciado daquele transmitido pelas famílias aos estudantes. Nesse sentido, idear por uma constituição particular de família em anteposição a outras significa entre outros prejuízos, a escola renunciar à diversidade necessária à pluralidade de ideias, ao conhecimento do contraditório, ao contato com o novo, às vivências do coletivo - são alguns dos fenômenos necessários ao desenvolvimento do aprendizado. O trecho a seguir complementa essa ideia:

Cabe ressaltar que ser distinto não comporta, em si, qualquer juízo de valor, tal como ser melhor, mais adequado, menos isso ou aquilo. Os modelos distintos são importantes pelo simples fato de serem outros, por permitirem à criança um novo posicionamento no campo das relações. Contudo, ainda que a escola não reivindique para si ser melhor que ninguém, ela deve se preocupar com a qualidade dos modelos que oferece ao aluno, pois esses devem se pautar por referências éticas e em benefício da saúde mental deste (VILLELA E ARCHANGELO, 2014, p. 48).

Muitas vezes, as escolas estabelecem inclusive relações de causa e efeito entre o modelo familiar e o sucesso ou o fracasso escolar de seus alunos. Um dos desdobramentos disso é a escola passar a operar com relações verticais, em que se coloca em posição de superioridade

e acredita ser detentora de um saber capaz de orientar e ensinar essas famílias sobre qual a melhor forma de educar seus filhos. Nessa dinâmica, os diálogos e a escuta acolhedora são substituídos por monólogos. Ocorre o silenciamento, análogo ao estabelecimento do trauma infantil citado por Ferenczi (1933 *apud* Mandelbaum, 2010, p.76). Nos textos referenciados, os autores destacam a necessidade de significação infantil diante da ocorrência de fatos traumáticos relacionados à sexualidade, um contexto diferente do trazido aqui, mas que pode servir de base para reflexão sobre a escola como detentora da fala e a família representada pela criança silenciada. No texto original, Ferenczi fala do espaço psíquico infantil atravessado pela culpa e pelo desejo da criança abusada por um adulto de seu círculo próximo. De acordo com o autor, a criança procura por acolhimento e reconhecimento de sua experiência de sofrimento. O que caracteriza a fixação do trauma, mais que o ato em si, é o não reconhecimento de sua dor por parte do outro, o silenciamento da criança e o consequente impedimento de elaboração da experiência. Ora, se a escola não constrói esse espaço de troca entre todos os atores, se não permite construções simbólicas a partir dos conflitos vivenciados em seu interior, a fala acontece apenas do lado daqueles que supostamente detém o conhecimento e o saber formal. Sendo assim, o que acontece são meras reproduções de sistemas opressores da nossa sociedade. Da mesma forma como o analista húngaro destacou a importância do encontro afetivo entre analista e paciente em sobreposição à técnica, para que a produção do sentido analítico verdadeiramente aconteça, a escola também deve se posicionar aberta às escutas autênticas, para que ocorram compartilhamentos que privilegiem produções de sentidos junto de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias consideradas difíceis pela escola. Na falta desses espaços, é que, normalmente, surgem os encaminhamentos dos alunos ao psicólogo escolar.

Além de motivações inconscientes, a ideologia patologizante que atravessa o encaminhamento do aluno ao psicólogo, de certa forma, ajusta-se às justificativas para práticas excludentes do ensino regular. Patto (1999) fala com muita propriedade sobre o fracasso escolar produzido através das relações cotidianas e no interior das instituições de ensino. De acordo com a autora, não são as carências econômicas e culturais, nem as questões de ordem orgânica que estão na raiz do fracasso escolar, mas sim o modo como a escola funciona, intolerante ao diferente.

Dentre os inúmeros formatos de discriminação das diferenças, um dos mais nocivos é o racismo. Esse tema também atravessa as entrevistas concedidas pelos participantes dessa pesquisa, com destaque para a escola da coordenadora Tábata, a qual revelou uma dedicação especial com o desenvolvimento de ações pedagógicas relacionadas ao combate do racismo. Jango (2017) denuncia que a escola, instituição que forma cidadãos e os educa para a sociedade,

também exerce papel principal, quando o assunto é alimentar o ciclo vicioso que limita a plena cidadania do segmento negro, já que, muitas vezes, atua como reforçadora da lógica racista e exerce forte barreira na transmissão de valores, conhecimentos e cultura que poderiam contribuir não apenas para a busca de sustento e subsistência, mas também para a conquista de uma cidadania por esse segmento. Em sua pesquisa, a autora demonstra o quanto alguns professores não consideram educáveis os alunos negros, mantendo-os à margem do conhecimento de suas particularidades culturais, retirados do direito de se reconhecerem a partir de suas diferenças. Nesse sentido, a escola, como parte intrínseca da sociedade, reproduz o que é legitimado fora dela (JANGO, 2017, p. 49). Conforme aponta Miskolci (2016), parece que o Brasil substituiu a ideologia do branqueamento do final do século XIX pelo mito da democracia racial da década de 30. Esses fenômenos embasam a ideia de que não existe racismo no Brasil, de que somos uma sociedade amistosa, o que enfraquece a implementação e consolidação de políticas de ação afirmativas. Outros autores contrapõem a ideia de substituição e citam a ocorrência de uma espécie de acoplamento da ideologia do branqueamento, que persiste até os dias atuais tanto quanto a ideia de democracia racial, ambas na direção de uma manutenção da condição da branquitude como modelo padrão de existência e alvo central das políticas (HASENBALG, 2005; MUNANGA E GOMES, 2006). Assim, a escola, sob o pretexto de socializar harmoniosamente os alunos negros, promove o apagamento das diferenças e normaliza discriminações, já que abriga, em suas bases, pressupostos educacionais nascidos em berço europeu, estabelecidos no Brasil com intuito de reproduzir uma suposta civilidade que ignora nossas raízes culturais, de origem indígena e africana (MISKOLCI, 2016).

Para entender sobre essas intolerâncias e preconceitos, é importante estabelecer algumas diferenças entre o que é de ordem da natureza e o que é cultural. A família não escapou a essa tendência de classificação e, muitas vezes, é adjetivada como “desestruturada” por não corresponder a um modelo equivocadamente considerado natural. No entanto, o modelo nuclear patriarcal, conforme nos comprova a História, não é natural, mas formado a partir do século XVIII, por uma série de questões socioeconômicas convergentes. Muitas vezes, na origem dos preconceitos, estão justificativas de origem biológica, que naturalizam o que é de ordem cultural e histórica. Autores como Vygotsky e Lévi-Strauss aprofundaram essas ordens, trazendo importantes contribuições aos estudos dos fenômenos sociais. Mandelbaum (2006), em suas pesquisas sobre a psicóloga social Sylvia Leser de Mello, refere-se aos processos de socialização das famílias e relembra Marcuse (1979) ao enfatizar sobre os atravessamentos da ideologia dominante sobre os nossos desejos mais íntimos. O autor defende que aquilo que poderia, à primeira vista, parecer a expressão de um desejo ou liberdade de escolha, não seria, na verdade,

nada além de uma imposição dos interesses do capital e da classe dominante. Esse fenômeno contamina o mundo interno, retirando a possibilidade de expressão de subjetividade. Formações familiares, portanto, não escapariam dessa lógica e muito pouco, ou nada, trazem de natural em suas configurações. Um dos sentidos atribuídos ao cultural é de que ele envolve tudo aquilo que seja obra do homem, mesmo se inspirado em fatos da natureza. Freud também fez considerações a esse respeito, ao mostrar que a sublimação do instinto constitui importante aspecto ao desenvolvimento cultural. É a frustração decorrente da supressão de instintos muito poderosos que, segundo Freud, está na origem das relações humanas (Freud, 1969, p. 104). É como se, a pedido do outro, o indivíduo aceitasse perder parte de si, diante da possibilidade de outras aquisições, entre elas, a principal seria o reconhecimento por parte de quem ama. Esse desprendimento nem sempre ocorre com tranquilidade.

Em relações hierárquicas estabelecidas verticalmente, como vemos de maneira predominante nas instituições escolares, especialmente nas mais tradicionais, são dificultadas as possibilidades de trocas de experiências, os valores são transmitidos a partir da compreensão sobre as formas do viver que não consideram as necessidades das classes dominadas e também não possibilitam a essas nenhum rompimento com a condição desprivilegiada e oprimida a qual estão submetidas. Desnaturalizar a pobreza e todas as condições socioeconômicas das famílias desfavorecidas e entender que essa é uma construção sócio-histórica determinante para muitos dos problemas que acontecem na vida dos alunos é uma leitura que precisa ser feita por todos, mas principalmente pelos gestores escolares e pelos representantes do poder público (INÁCIO e MANDELBAUM, 2011). Enxergar alguns desses determinantes como mera fatalidade é combustível para que os motores da exclusão e dos privilégios das classes dominantes continuem a girar. Ao mesmo tempo, pode ser um caminho perigoso se, ao olhar para a falta, para a pobreza, para o déficit ou para tudo aquilo que precisa ser melhorado, a escola se esqueça de enxergar a potência, a beleza e todas as possibilidades que não são minadas em função das faltas. Ou seja, pensar na pobreza, nos excluídos de direitos e deveres enquanto cidadãos é algo paradoxal, pois não se trata de classificar de forma limitada os sujeitos enquanto seres faltantes, mas de compreender as raízes e as razões que constroem e que mantêm essas diferenças (SARTI, 2007 *apud* INÁCIO e MANDELBAUM, 2011).

A escola parece trabalhar pautada em fantasias de conquista de um ambiente homogêneo e sem conflitos – ou, pelo menos, de um ambiente que se aproxime o máximo possível desse ideal utópico. Todo esse contexto traduz uma forma de funcionamento bastante imaturo, em que as relações são travadas com base em ideais e pouco pautadas na realidade. Villela e Archangelo (2014) atestam essa ideia ao discorrerem sobre a escola sem problemas: fantasia de

quase todo educador. De acordo com eles, se a Educação é transformação, logo as dificuldades, conflitos e impasses estarão necessariamente presentes. Trabalhar com vistas ao ideal de uma escola sem problemas é perder o foco da instituição educativa que, ao eliminar, ou ainda pior, silenciar a manifestação de adversidades e conflitos, não contribuiria para o desenvolvimento dos atores escolares, tampouco para o clima emocional do ambiente escolar. Em linhas gerais, esse tipo de escola se relaciona com as famílias como elas gostariam que fossem e as famílias se relacionam com as escolas sem conhecer exatamente o seu funcionamento. É importante pensar escola e família como instituições plurais: escolas e famílias. Assim como existem muitos modelos de famílias, também são muitas as escolas (MEIRA, 2016). Ainda é comum ouvir, inclusive daqueles que são preparados tecnicamente para o exercício do educar, que é tarefa da escola o desenvolvimento cognitivo, a transmissão de conteúdos e o trabalho intelectual, ao passo que a família seria a instituição responsável pela transmissão de valores, desenvolvimento emocional e formação de caráter (VILLELA E ARCHANGELO, 2014). Nessa perspectiva, acrescida dos preconceitos que cercam as famílias não tradicionais, não é difícil perceber que se forma um terreno fértil para o nascimento de fantasias a respeito das falhas de caráter ou qualquer outra característica negativa que possa ser atribuída como herança deixada aos filhos por essas famílias. Diante da complexidade de problemas que assolam as escolas, atribuir às constituições familiares dispostas na diversidade a responsabilidade pelo fracasso escolar é uma saída rápida e deveras simplista. Não se pode esquecer que esse tipo de pensamento é também útil àqueles que se beneficiam de uma sociedade acrítica, que tende a responsabilizar o fracassado pelo seu próprio fracasso, deixando de lado estruturas macropolíticas e sociais as quais não interessam às instâncias de poder que sejam modificadas.

As famílias apresentam-se em configurações diversas e as escolas ainda apresentam resistências. Parece um desafio compreender a dicotomia das diferenças e das igualdades, daquilo que existe de geral e de singular em cada grupo familiar. Famílias, ainda que tenham uma significação genérica, são unidades sobre as quais coexistem sentidos singulares, regidos pela sociabilidade informal das relações da vida privada (ROMANELLI, 2013). Parece um desafio para as escolas hoje compreender essas pluralidades e as singularidades de cada uma, de forma não a limitar as experiências que só o contexto escolar pode proporcionar, e sim a ampliar as experiências que enriquecem os processos de aprendizagem. Sob o ponto de vista da Psicanálise, podem-se se referenciar algumas concepções a respeito da família em Winnicott (2005), médico pediatra e psicanalista inglês, que fundamentou boa parte de sua teoria nas relações travadas entre a mãe e o bebê. De acordo com seus estudos, são essas relações que funcionam como protótipo para as interações futuras do indivíduo na sociedade, sendo também o modelo

para o desenvolvimento da capacidade ou não do bebê iniciar seu contato com os objetos no mundo externo e desenvolver ou não a criatividade. Contudo, mesmo ressaltando a extrema importância dessa vinculação, Winnicott não deixa de ressaltar o valor de um ambiente acolhedor, como se pode examinar abaixo:

O desenvolvimento, em poucas palavras, é uma função da herança de um *processo de maturação*, e da acumulação de experiências de vida; mas esse desenvolvimento só pode ocorrer num *ambiente propiciador*. A importância desse ambiente propiciador é absoluta no início, e a seguir relativa; o processo de desenvolvimento pode ser descrito em termos de dependência absoluta, dependência relativa e um caminhar rumo à independência. (WINNICOTT, 2005, p. 27).

Para Winnicott (2005), a confiança no ambiente e a estabilidade que ele propicia tornam possível o crescimento da criança. Sem condições as quais o autor qualifica como “suficientemente boas”, o processo evolutivo natural do crescimento emocional não se constata. Além disso, aquisições que podem parecer já consolidadas no desenvolvimento emocional podem ser perdidas frente a alguma ruptura das condições mínimas ambientais ou diante de ansiedades inerentes ao processo de amadurecimento. Embora ressalte sempre as funções materna e paterna, o autor não faz nenhuma referência às diferenças de gênero nessa etapa inicial do desenvolvimento, podendo-se inferir que falam mais alto ao desenvolvimento emocional e psicológico a capacidade de *holding* do objeto, como ele se apresenta ao sujeito em desenvolvimento, a qualidade das relações entre eles, a qualidade do ambiente no qual se desenrolam, como as relações acontecem, enfim, inúmeros fatores em preponderância daqueles que as desempenham.

Escolas tradicionais tendem a homogeneizar em vão alguns aspectos que inevitavelmente solicitam olhares voltados às necessidades individuais, que possam fazer da escola um ambiente significativo e acolhedor, especialmente diante das situações de conflito ou causadoras de desconfortos. O acúmulo de situações conflituosas na Educação parece ter gerado um mal-estar contemporâneo na equação família-escola, conforme aponta Zelmanovich (2014). A autora debate sobre a desproporção entre as operações de Educação e ensino que tempos atrás apresentavam limites claros e papéis mais bem definidos. A família encontrou na escola um parceiro para fazer o seu trabalho e isso convoca a novas formas de convivência. Segundo afirma a autora, a operação educativa sustenta o sujeito na busca por significados e identificações, as quais o protegem dos próprios impulsos. Já a operação de ensino parte de um saber constituído e produz um sujeito capaz de fazer frente ao não sabido (ZELMANOVICH, 2014,

p. 183). O mal-estar se instaura como indício da impotência em ambas as operações, que usualmente aparecem na escola sob a forma de reduções na carga horária, convocações para que os familiares conttenham seus filhos na escola e diversas ações de segregação (ZELMANOVICH, 2014, p. 184). As crianças são as testemunhas vivas da ineficácia dessas relações, cujos simbolismos e significados tornam-se inalcançáveis por elas, vazios de sentido. Se, de um lado, as escolas afirmam existir uma família desestruturada, pode-se dizer que, de outro, portanto, as crianças e adolescentes convivem com uma escola igualmente desestruturada. Villela e Archangelo (2014) consideram que “qualquer suposição relacionada à exclusividade de responsabilidade de educação a uma única pessoa, a uma única instituição ou a um único meio é reducionista e constitui simplificação indesejável” (VILLELA E ARCHANGELO, 2014, p. 26). Mandelbaum (2010, p. 84) relembra a descrição da viagem de Gulliver à ilha de Lilliput feita pelo escritor Jonathan Swift, no clássico *As Viagens de Gulliver*, na qual disse que “é aos pais quem menos se deve confiar a educação de seus filhos”. O autor, de acordo com Mandelbaum, reconhece que toda família representa uma organização animal, “um fluxo sanguíneo único”, pessoas referenciadas em si mesmas, que não podem se desvencilhar de si (MANDELBAUM, 2010, p. 85) e o filho, que deve ser retirado do estado de animalidade do qual se originou, encontrará dificuldades se educado neste sistema desigual, complicado e desequilibrado, que é a família, núcleo conservador de grande superioridade dos pais em relação aos filhos.

6 ENTREVISTAS

6.1 ENTREVISTAS COM PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

6.1.1 Lucíola

A primeira pessoa entrevistada será chamada pelo nome fictício de Lucíola, que agendou nossa entrevista com uma semana de antecedência e me recebeu pontualmente. A escola sobre a qual iremos falar é estadual, atende alunos do primeiro ao nono ano. Lucíola é responsável pela coordenação pedagógica do Ciclo I, ou seja, até o quinto ano do ensino fundamental. Seu trabalho compreende uma equipe de 14 professores e aproximadamente 410 alunos. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.

Fomos interrompidas pouquíssimas vezes e, nesses momentos, Lucíola priorizou a nossa conversa. Seu tom de voz era espontâneo, calmo e, às vezes, transparecia tristeza. No geral, Lucíola parecia contida e equilibrada. Em alguns momentos, pareceu emocionada. Ao falar dos alunos, demonstrava uma preocupação genuína com o futuro deles e um sentimento de desesperança. Relatou que trabalhava naquela escola havia dez anos e era moradora do bairro, assim como alguns professores, fato que lhe proporcionava um bom conhecimento a respeito dos estudantes e do território.

Iniciei a entrevista perguntando como era a relação da escola com as famílias dos alunos de forma geral, como eram as reuniões de pais e como a escola estabelecia a comunicação com os familiares dos estudantes. Acrescentei que qualquer informação sobre as famílias que Lucíola achasse relevante poderia ser dita.

A coordenadora iniciou dizendo que a escola fazia reuniões de pais, uma por bimestre, e que, em alguns momentos, as convocações eram feitas via bilhete. Em outros, para conversas específicas, ela preferia conversar por telefone. Nas reuniões de pais, havia um momento para “informes gerais” e, no restante do tempo, ela ou os professores conversavam individualmente com os pais. Para tanto, os horários eram divididos e senhas distribuídas. Segundo Lucíola, a presença era escassa e os pais compareciam mais no dia da entrega dos kits escolares. Esse talvez tenha sido o único momento em que a coordenadora esboçou uma emoção negativa em sua voz, com certa raiva, “é, nessas horas eles vêm”, me disse.

Perguntei se havia algum tema específico tratado durante as reuniões, Lucíola respondeu negativamente. Também não havia participação dos pais na definição de temas, pois as reuniões eram apenas para informes. Questionei a seguir se os pais costumavam procurar a escola e Lucíola disse que não, que a comunicação era de via única, sempre a escola convocava a família e o oposto raramente acontecia.

Lucíola afirmou que pretendia se reunir com professores para pensar um projeto específico com as temáticas “família” e “valores”, mas que ainda não tinha nada estruturado.

Perguntada sobre quais eram os maiores problemas da escola que se relacionavam direta ou indiretamente às famílias, Lucíola respondeu que eram as faltas. Tais faltas tinham muita relação com brigas familiares ou comodidade dos pais. Lucíola chamou de comodidade o fato de as crianças faltarem por algum motivo de doença. Esse assunto apareceu na fala da coordenadora em diferentes momentos da nossa conversa, outras três ou quatro vezes. Pareceu bastante frequente as crianças apresentarem sintomas como febre, dores de barriga, dores de cabeça, o que as levava às frequentes ausências, segundo a coordenadora. A escola exige atestado médico e as famílias, na maior parte das vezes, não levam as crianças ao posto de saúde, optando por deixarem em casa em repouso. Isso gera conflitos, pois, sem o atestado, a escola acumula as faltas no boletim da criança, o que pode inclusive levar à retenção no final do ano letivo. A família explica na escola que o posto de saúde muitas vezes não tem médicos para pronto atendimento ou eles não podem se ausentar do trabalho para levá-los, mas Lucíola classifica essas atitudes somente como comodidade dos pais, parecendo ignorar a multiplicidade de fatores que fazem dessa situação algo mais complexo do que aparenta ser à primeira vista. Ao sair da entrevista, Lucíola me convidou para um café e me levou até a saída de um portão interno. Nessa hora, vi três alunos na porta da diretoria da escola, com as queixas de problemas de saúde, sobre as quais havíamos acabado de conversar. Chamou-me atenção uma das crianças que estava visivelmente em estado bastante febril e que confirmou que essa situação era bastante corriqueira no ambiente escolar.

Uma fala recorrente da coordenadora com os alunos foi o questionamento sobre a alimentação em casa. Percebi sua preocupação com o bem-estar dos mesmos, sempre querendo saber se eles estavam bem alimentados. Ela fez essa pergunta para o aluno que estava passando mal e ele respondeu que não havia comido nada. Lucíola, então, pediu para que ele fosse até a cozinha da escola comer alguma coisa, enquanto ligava para sua mãe.

Durante nossa entrevista, Lucíola citou exemplos específicos de casos que aconteceram na escola, que ilustravam a realidade das famílias.

Perguntei se havia casos de famílias homoafetivas, ela me disse que era muito raro. De aproximadamente 410 alunos, ela sabia de apenas dois casos, de famílias de lésbicas, sendo que, em um deles, a filha morava com a avó materna e visitava a mãe esporadicamente. Tão raras quanto famílias homoafetivas eram famílias tradicionais. A grande maioria dos estudantes era de famílias de mãe solo ou era criada por avós. Perguntei se Lucíola sabia os motivos que levaram a essa última constituição familiar, ela me disse que uma parte por problemas com

drogadição; mães, com estágio de dependência química avançado, cujos pais eram desconhecidos ou ausentes da vida das crianças, deixavam os filhos com as avós. Outra parte, mães que se casavam novamente, igualmente com paternidade ausente, e os novos companheiros não queriam os filhos do primeiro casamento. Lucíola citou dois casos de famílias nas quais o pai era responsável pela criação das crianças, um devido ao abandono da mãe e outro devido ao falecimento.

Em um dos casos relatados, Lucíola demonstrou um enorme espanto ao saber que a filha optou por morar com o pai. Essa criança mudou de estado, foi para o Mato Grosso e a coordenadora ficou muito chocada, pois estava há anos acompanhando o desenvolvimento escolar da menina, que tinha dificuldades significativas de aprendizagem. *“Ela ficou silábica aos 10 anos. A mãe, sempre muito calada, eu nem sabia que eles tinham se separado. No final do ano passado, ela contou que a menina iria morar com o pai. Falou com a maior naturalidade. Eu perguntei, mas como assim com o pai? Agora que ela estava melhorando. Porque, sabe, eles demoraram muito para aceitar que a filha tinha algum problema. Apesar de não termos conseguido nenhum laudo, tentamos muito com os órgãos de saúde, mas é assim, a escola esbarra na falta de apoio da rede. Não conseguimos médico, nem laudo, mas sabíamos que ela tinha um atraso. A família demorou para aceitar. Só depois de muito tempo a mãe começou a dizer, é mesmo, a gente fala uma coisa pra ela, ensina e, no dia seguinte, ela já esqueceu tudo”.*

Lucíola me disse nesse momento, com tristeza, *“olha, eu tenho filho na escola paga e é a mesma coisa. Às vezes, até pior. As famílias lá acham que, porque estão pagando, a escola é que tem que resolver tudo. E aqui também. É uma transferência de responsabilidades. Eles acham que não precisam ajudar, contam com a escola para tudo”.*

Perguntei o que ela achava que a escola representava para essas famílias e ela me disse *“uma obrigação e um lugar em que eles acham que pode colaborar com o desenvolvimento das crianças de alguma forma. Mas, para eles, vir aqui é só uma obrigação. Não tem muito valor. E, no ciclo II, é pior. Eles não ligam mais. Se a criança não quiser mais vir, tudo bem, não precisa. Aqui, se a criança não quer fazer lição, eles acham que tudo bem, que não é problema deles. A gente perde muito aluno bom para a escola do lado, que só tem o ciclo 1. Aqui como tem o I e o II, muitas vezes, é o irmão mais velho que é responsável pela criança menor”.* Vale especificar que Lucíola categorizou nesse momento da entrevista uma divisão entre dois tipos de família: de um lado, as que tinham filhos mais velhos em sua escola e costumavam deixar os mais novos sob cuidados desses irmãos e, de outro lado, as famílias com crianças somente em idade para o ciclo I que, para ela, é uma etapa em que as famílias estão mais implicadas com a educação escolar de seus filhos. Esses pais, em grande parte, optavam

pela escola ao lado, a qual não tinha oferta do ciclo II e foi apontada por Lucíola por ter alunos melhores, atribuindo, portanto, melhor desempenho escolar às crianças cuja presença dos pais mostrava-se mais efetiva. A realidade mostrada por Lucíola aparece em diversas pesquisas, conforme mostra o levantamento bibliográfico feito por Ferreira *et al.* (2021). Nas pesquisas, as autoras confirmam que, de fato, é comum os pais se afastarem gradativamente da escola conforme o crescimento dos filhos. Os motivos são variados e alguns apontam para o entendimento de que a participação dos pais nas escolas se faz por meio das lições de casa, para as quais os alunos mais velhos necessitam menos de ajuda. Outro ponto que evidencia o distanciamento das famílias em relação às escolas refere-se ao fato de serem chamados, na maior parte das vezes, para ouvirem queixas e reclamações. Mesmo nos documentos da legislação educacional federal, quando o tema é família-escola, as pesquisas demonstram que não há regulação específica e que o entendimento dos atores escolares a respeito da participação familiar na escola é condizente ao que versa o Plano Nacional de Educação, o qual limita as famílias ao acompanhamento de eventos e deveres de casa.

Perguntei a Lucíola o que ela achava que as famílias tinham de positivo. Já estávamos conversando havia mais de uma hora e percebi que não ouvira até ali nenhuma característica positiva. A resposta demorou e Lucíola disse: *"Apesar de tudo, eles ainda trazem as crianças. Elas não deixam de vir para a escola, mesmo com muitas faltas"*.

Notei uma contradição na fala da coordenadora, ao dizer que as famílias não davam importância para a escola, mas veem nela um lugar que pode contribuir para o desenvolvimento de seus filhos. A coordenadora sente isso como um peso, uma transferência de responsabilidades, como disse.

Outro ponto relevante da conversa foi quando disse que o posto de saúde, às vezes, fazia rodas de conversa com os alunos. Disse isso ao ser questionada sobre problemas com *bullying* e racismo dentro da escola. Lucíola disse que não tinha problemas com essas temáticas. Porém, depois, disse que os alunos xingavam uns aos outros com frequência na sala de aula. No entanto, ela não considerava isso *bullying* e sim reflexo dos exemplos agressivos que tinham em casa, reproduzidos no ambiente escolar. Falou que, constantemente, via as mães em bares e com latas de cerveja nas mãos durante a semana, sempre falando muito alto e de forma inadequada. Nessa hora, falou de sua religião: *"Não é porque eu sou evangélica, mas eu acho que algumas coisas passam um pouco dos limites"*.

Eu perguntei se no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, eles tinham algum projeto que atendesse à Lei 10.639, que versa sobre o ensino de História Afro-brasileira e Africana. Foi então que ela falou sobre as rodas de conversa em parceria com a Saúde, mas,

logo em seguida, disse que essas conversas eram quase sempre relacionadas à violência doméstica, então concluí que não abrangiam o tema do racismo especificamente e que nenhuma ação que, de fato, contemplasse a Lei 10.639 era desenvolvida. Mesmo essa ação em parceria com a Saúde, eram conversas pontuais, sem transversalidade com o currículo, nem continuidade diante das problemáticas surgidas a partir da roda de conversa. No entanto, através delas, a escola soube de casos de violência sexual, de alcoolismo em família e de automutilação dos alunos. Senti que havia uma preocupação genuína ao tomarem ciência desses fatos e que a coordenadora dialogava com os professores para a tomada de decisões e para orientá-los. Porém, todos pareciam um pouco perdidos, sem saber o que fazer. Ao final, Lucíola citou os órgãos Conselho Tutelar e Sociedade Educativa de Trabalho e Assistência (SETA), uma entidade filantrópica de origem espírita, cuja impressão de Lucíola era que, ao invés de auxiliar a escola, ao pedir algum tipo de suporte aos órgãos, o problema retornava em dobro para ela. Relatou que, a partir dos encaminhamentos desses casos, esses órgãos mais tarde cobravam relatórios de acompanhamento, visitas domiciliares ou trabalhos individualizados com os alunos, o que gerava uma sobrecarga, pois nem sempre tinha suporte para tudo isso.

6.1.2 Tábata

A segunda entrevistada será chamada pelo nome fictício de Tábata. A primeira impressão que tive, ao entrar na escola, foi de achá-la bonita, muito limpa e organizada. Chamaram minha atenção os móveis novos e um telefone à disposição dos alunos para usarem em caso de necessidade. Esse aparelho estava localizado em uma mesa, na secretaria da escola. No dia em que marquei a entrevista, chovia forte e vários alunos estavam fazendo ligações para pedirem aos pais que os buscassem ou para avisar que iriam se atrasar. Permaneci uma hora e meia na escola e percebi que essas ligações foram feitas sem maiores entraves burocráticos.

Ao contrário da primeira entrevista que eu havia feito, com Tábata ocorreram inúmeras interrupções, todas relacionadas às necessidades da escola. Ela demonstrou ser uma pessoa muito disponível – tanto comigo como com todos da escola. No entanto, seu tom de voz era mais severo, quando se dirigia aos alunos. Relatou diversas vezes durante a entrevista que a escola prezava por comunicação com as famílias. Isso ficou evidente no período que lá estive. As famílias telefonaram bastante e demonstraram intimidade com os atores escolares.

Tábata contou que trabalhava ali desde 2017 e na rede de ensino municipal desde 2009. Informou que todos estavam disponíveis para conversar comigo se eu precisasse e que a mesma diretora ocupava o cargo desde 2009. Sobre o trabalho com as famílias, a coordenadora

disse que havia quatro reuniões ao ano. Citou o Trabalho Docente Individual (TDI), uma espécie de reforço, mas a escola não apreciava essa nomenclatura. Basicamente, o TDI consiste em um grupo de alunos que, no contraturno, recebe auxílio para melhorar o desempenho nos estudos.

A escola apresenta a seguinte estrutura: seis salas no período da manhã e sete salas à tarde, com aproximadamente 25 alunos por sala.

Uma forte impressão que tive a respeito da escola foi sobre o cuidado com trabalhos relacionados à Lei 10.639. A diretora e a orientadora são negras, doutoras, e prezam pelo ensino da cultura afro-brasileira e pelo combate ao racismo. Também percebi que a escola procurava não ignorar nenhum conflito ou deixar de conversar com os alunos. Fingir não perceber é algo que pode ser corriqueiro nas escolas, pelas diversas demandas com as quais os professores são obrigados a lidar, entretanto, ali me pareceu que ocorria um movimento contrário: tudo era conversado no exato momento em que acontecia. Perguntei a Tábata se minha impressão estava correta e ela confirmou. Disse que a gestão da escola prezava o tempo todo pela boa comunicação. *“Todos sabem de tudo”*, ela me disse. *“Os professores informam tudo, de modo que, se algum familiar chega até a escola pode conversar com a diretora, com a vice ou com a orientadora, tanto faz, pois todos estão a par das situações”*. Como a diretora trabalhava ali havia muitos anos, ela detinha grande conhecimento a respeito das famílias e da comunidade.

Tábata também mencionou um contraponto interessante. Disse que o excesso de conversas e atenção às famílias às vezes gerava certo desgaste. Tanto nas gestoras, pois ficavam exaustas, quanto nas relações, porque, em alguns casos, o falar demais fazia com que a família evitasse o contato, chegando ao extremo de transferir os filhos para outras escolas ou para que outros parentes distantes daquele bairro cuidassem. No entanto, avaliou que esse tipo de postura trazia mais benefícios que prejuízos.

A entrevistada disse que a escola avaliava tudo no coletivo. Experimentam novas ações e sugestões são bem aceitas. Sobre o relacionamento com as famílias, acrescentou que mudaram horários de reuniões para facilitar as presenças e, com isso, a adesão melhorou muito. Quando faltavam, a escola telefonava um a um para saber os motivos e reagendavam encontros individuais. *“Não desistimos”*, ela disse, *“chamamos insistentemente, até que venham. As famílias sabem que haverá insistência, então acabam não faltando”*. Não há relação entre a ausência dos pais e o avanço das séries, em algumas reuniões, as salas dos pais de sétimos anos, por exemplo, ficam praticamente lotadas. Tábata me mostrou todas as listas de presença da última reunião de pais que havia acontecido. Afirmou que os assuntos abordados não ficam sem

continuidade. A comunicação entre as gestoras flui, todas transmitem as pautas importantes para as outras, de modo que nada fica centralizado em apenas uma pessoa.

É prática instituída que a escola trate a todos com muita cordialidade, mesmo que alguma firmeza seja necessária, sempre com o cuidado de aproximar os pais da escola e não de afastá-los. É uma escola muito bem vista pela comunidade, segundo ela. A quadra de esportes permanece aberta à noite para a comunidade.

Tábata falou sobre a existência de tráfico de drogas no entorno e roubos na comunidade. Não é incomum que alguns alunos tenham pais presos. Há um acordo tácito entre a escola e os traficantes, enquanto a escola está em funcionamento, eles não se aproximam, mas, no período da noite, quando fecham os portões, aquela região vivencia um intenso comércio de drogas ilícitas.

As reuniões de pais eram precedidas por uma introdução temática de 15 minutos e, na sequência, eram relatadas aos pais a situação escolar de cada estudante. As gestoras gostavam muito desse formato, contudo perceberam que os pais não se interessavam pelos temas abordados inicialmente e, por isso, resolveram mudar. Hoje só falam sobre os alunos. A pauta é previamente discutida entre todos os professores no Conselho de Classe. Há preocupação em não expor histórias íntimas na frente de todos, portanto, situações específicas são tratadas individualmente. Todas as conversas com as famílias são registradas e assinadas também pelos familiares.

Apesar do grande número de evangélicos e dos entraves causados pela religião, a escola encontrou um meio de abordar temas diversos com todos os alunos, inclusive os considerados polêmicos atualmente, como questões de gênero. No entanto, Tábata sente-se um pouco frustrada às vezes, pois os familiares conversam com o pastor que, dependendo do assunto, invalida as falas da escola e o que foi falado “cai por terra”, ela me disse. Ou seja, para que a ação escolar seja efetiva, acontece uma espécie de validação por parte dos líderes religiosos locais.

Costumavam fazer festas juninas, mas as coisas começaram a se descaracterizar cada vez mais em razão dos evangélicos. Inicialmente, a comunidade religiosa solicitou, por exemplo, que a festa não acontecesse no mês de junho, por ser um mês tradicionalmente comemorativo entre os católicos, em homenagem aos santos. A escola então optou por realizar uma festa caipira, em outro mês do ano. Depois disso, o mesmo grupo se posicionou contrário às danças de quadrilha, alegando se tratar de apologia à mentira. Isso ocorreu por causa dos trechos da dança em que são ditos “olha a cobra! É mentira!”. A escola, por fim, optou por ficar apenas com a festa de fim de ano, para mostra dos trabalhos dos alunos. Porém, na primeira festa, a

adesão foi muito baixa. Alguém sugeriu então que fossem servidos comes e bebes e, a partir dessa mudança de fato, a comunidade aderiu e participou em massa dessa festa.

A escola também costumava promover festas comemorativas para o Dia dos Pais ou Dia das Mães, mas aboliram ao perceberem o sofrimento causado e hoje comemoram o Dia da Família. É aberto para que o estudante leve quem quiser, *“às vezes, a pessoa escolhida é um vizinho”*.

Tábata relatou que recebem verba anual de 85 mil reais e usam boa parte desse valor para passeios externos. Os passeios sempre têm algum objetivo pedagógico e de ampliação cultural. Há essa preocupação por parte da escola. *“Eles pedem visitas a parques de diversão, como o Hopi Hari ou parque aquático. Fizemos uma vez, mas não foi bom. Hoje nós pensamos em proporcionar algo que amplie a visão de mundo. Para que eles não pensem que o mundo é só esse bairro. Fizemos visitas a museus de São Paulo, agora estamos planejando visitar escolas técnicas, mas não no dia da Escola Aberta e sim durante um dia de funcionamento normal, pois pouquíssimos alunos nossos prestam Vestibulinho e queremos incentivar o ensino técnico. Também fomos ao Shopping, para realização de um estudo do meio. Temos parceria com transporte fretado pela prefeitura”*.

O Projeto Político Pedagógico deste ano tinha como tema central “Cultura Brasileira e Raízes Africanas”. A escola trabalhou valores como convivência, respeito, multiculturalismo e diversidade. Os professores queriam abolir o tema da negritude e preconceito, porém as gestoras insistiram. *“Não é um assunto que se esgote, por mais que eles achem que não tem preconceito na escola. A luta pelo combate ao racismo sempre precisa existir, pois são direitos frágeis, pequenas conquistas que podemos perder a qualquer momento”*.

Tábata disse que a principal característica da escola era saber ouvir. Recebem alunos de Psicologia que oferecem plantão na clínica-escola e desenvolvem projetos junto aos professores que aceitam a parceria. Estar com um estagiário ou não é opção do professor, há autonomia para essa escolha. Os alunos se reúnem com as gestoras e depois apresentam uma proposta. A mais recente é de assembleias e rodas de conversa.

Tábata afirmou não ter problemas com faltas de alunos.

Disse também que, dos 330 alunos, considera “problema” uns 15. Citou como exemplo um aluno cuja questão era grave em termos de higiene pessoal em casa. Os outros são de pais alcoolistas e dependentes químicos, pais que estão encarcerados ou, ainda, situações de abuso sexual.

Entre os alunos, os conflitos que acontecem estão relacionados às dificuldades para lidar com diferenças e alunos com timidez extrema.

Percebe entre os estudantes grande respeito pelos alunos de inclusão. Com esse tipo de diferença não vê problemas, os alunos já estão muito habituados, pois há, no mínimo, um aluno de Educação Especial por sala. Totalizam 20 na escola. Também há muitos casos de meninas que brigam entre elas por causa de meninos. Esse fato foi usado como justificativa à necessidade de debates sobre gênero no ambiente escolar, por isso as famílias consentiram.

6.1.3 Rubens

Rubens é um jovem profissional da Educação que havia trabalhado anteriormente como professor auxiliar em uma cidade pertencente ao Grande ABC Paulista e, atualmente, trabalha em duas escolas de uma pequena cidade do interior de São Paulo, sendo uma delas de ensino infantil e a outra de ensino fundamental. Sua atuação é com crianças entre quatro e cinco anos de idade, matriculadas no Pré II e com crianças entre nove e dez anos de idade que estão no quinto ano do ensino fundamental. Ele também teve uma experiência na Educação Estadual na área administrativa. Contou-me, durante a entrevista, que cursava uma segunda graduação em História e tinha planos de mudar de rede de ensino em um futuro próximo. Melancolicamente, disse que estava conformado que, de tempos em tempos, sentiria essa incompletude que estava sentindo agora e buscaria novos desafios como professor. Rubens falou, em diversos momentos da entrevista, sobre a sua insatisfação com a gestão educacional realizada no seu município de trabalho. Essa insatisfação estava relacionada ao autoritarismo da gestão e de cerceamentos em torno do trabalho do professor, segundo ele.

Expliquei rapidamente sobre o tema da pesquisa, mencionei sobre a ideia de compreender melhor a relação entre família e escola pública, se havia ou não situações de exclusão e preconceitos e então Rubens iniciou dizendo que o que ele mais percebia no seu ambiente escolar era o preconceito direcionado às pessoas que vinham de outras cidades, especialmente oriundos da Região Nordeste. A esses eram destinados postos de trabalho subalternos na cidade e funções braçais, de baixa remuneração, as quais os nativos raramente exerciam. Rubens disse que isso ficava evidenciado no formulário de matrícula do aluno que ele recebia sempre que um novo chegava em sua sala de aula. Havia uma prática interna na escola, que consistia em fazer uma anotação ao lado do nome da criança caso ela fosse de outra cidade. O mesmo não acontecia se a criança fosse natural do município ou de alguma cidade vizinha. Rubens disse que aquilo parecia selar que qualquer eventual dificuldade apresentada pela criança estabelecia relação direta com o fato dela ser “de fora”. O professor me disse que, no Grande ABC, esse tipo de situação era menos destacado, pois a pluralidade de sujeitos que ocupavam o espaço da escola era maior e mais frequente.

Outro ponto importante destacado por Rubens, logo no início da conversa, foi sobre a “influência autoritária da rede” (sic). Disse que sentia que a família dos alunos era “blindada” o máximo possível, dificultando o estabelecimento de qualquer contato com o professor, sem que antes houvesse a interferência da gestão escolar e isso acontecia através de mecanismos de controle. Exemplificou contando que todo bilhete feito pelo professor para algum responsável passava antes por um crivo da coordenação pedagógica. Segundo o entrevistado, isso acontecia porque o acolhimento de uma família pela escola tinha por objetivo final a conversão em votos para os políticos locais. Ainda de acordo com o entrevistado, era claro o uso do equipamento público da escola como instrumento de divulgação dos feitos do Prefeito e seus apoiadores. Em épocas festivas, como Páscoa por exemplo, era o Prefeito quem costumava distribuir ovos de chocolates aos alunos. O professor deu esse e alguns outros exemplos de uma política bastante assistencialista, desvinculada da noção de direitos e deveres e sustentada pela estrutura escolar. Rubens chamou a escola de polvo, cujos tentáculos cerceavam o professor em suas ações e sustentavam o poder público benfeitor, a quem as famílias se sentiam gratas e, em alguns momentos, até mesmo em dívida. A relação interpretada como concessão de favores fatalmente convertia-se em votos à época de cada eleição. Para que isso se efetivasse com “sucesso”, a relação do professor com a família tinha como norte a permanente evitação de qualquer desconforto. Rubens relatou que isso, para ele, significava andar na contramão do processo de aprendizagem. Nesse momento da entrevista, citou Nietzsche e disse que, para aprender, é preciso produzir certo desconforto e sofrimento. Inclusive não se sentia livre para se equivocar, refletir e falar de suas próprias falhas na escola, pois isso seria um “tiro no pé”, só havia o espaço para falar dos acertos.

O professor enfatizou sobre a relação idealizada que se construía entre as famílias e suas escolas, produzida sob mimetismo (sic). *“São relações sem frustrações, irreais. Uma população que não sabe dos seus direitos e vê a Secretaria de Educação como um grande pai, aquele que provê suas necessidades e reproduz os discursos de opressão”*. Com isso, as mesmas pessoas mantinham-se no poder por muitos anos, com pouquíssimas alternâncias. *“As famílias se sentem respeitadas, mas é aquela ideia de respeito como ser bem tratado. Respeito é ser ouvido e esse município não faz perguntas, portanto, não ouve. Não tem escuta e não tem participação”* (sic). Para Rubens, o cerceamento de práticas diversas por parte do professor contribui para a “pasteurização do ensino” (sic), visto que mantém o educador atado às apostilas e aos direcionamentos estipulados por aqueles que estão fora da sala de aula e desconhecem a realidade de cada um ali presente ou mesmo de seu entorno. Eu perguntei o que ele achava caso questionassem as famílias sobre a escola, se elas, em sua maioria, mostrariam satisfação ou não.

Rubens respondeu, sem titubear, que, com certeza, as famílias diriam que o ensino é ótimo. E completou: *“Mas não é. Os brinquedos são velhos, faltam incentivos para que o professor possa estudar, quem estuda tem que assumir suas faltas; a qualidade dos materiais é ruim e ainda ensinamos com lousa e giz. As famílias “são bastante passivas” (sic). Rubens se lembrou da sua experiência com a Escola de Pais, quando trabalhava em Santo André. “Era outro momento político, 2014, podíamos falar de vários temas com mais liberdade. Eu não queria falar aqui sobre política, mas não tem jeito, era mais fácil. Nós falávamos com os pais sobre gravidez na adolescência, temas como autonomia para os estudos em casa, a escola era verdadeiramente ocupada pela comunidade, nessas palestras, nós chegamos a contar com a presença do médico que trabalhava no posto de saúde do bairro, por exemplo” (sic).*

Ao mencionar especificamente a escola infantil, Rubens contou que via algumas vantagens em comparação ao ensino fundamental, quando o tema era relacionamento com as famílias, pois ali percebia que havia uma facilidade maior na aproximação. No entanto, estava consciente de que isso era possibilitado por haver intrínseca a ideia de que a criança pequena era dependente e em permanente estado de devir, não um sujeito em si, mas alguém a ser formado para o futuro, sem *status* de sujeito no tempo presente.

Em seguida, Rubens falou que, se havia distanciamento da escola em relação à família, em relação à comunidade, era ainda pior. De acordo com o professor, a escola não se entendia como verdadeiramente pública, de modo que o acesso da comunidade ao seu interior era muito limitado e repleto de obstáculos. Para Rubens, hoje esse espaço era basicamente virtual, devido à pandemia e, na sua opinião, os grupos de *Whatsapp* por exemplo, deveriam permanecer acessíveis aos que quisessem, possibilitando inclusive que ele pudesse prestar contas de seu trabalho como professor à comunidade. Todavia, Rubens contou ter tido dificuldade, inclusive para incluir mais de um responsável por aluno seu no grupo. Citou o exemplo de uma criança cujos pais queriam participar do grupo e a Direção vetou, alegando dificuldade de controle. Assim sendo, a diretora limitou o acesso a um único responsável por grupo. Mesmo com entraves assim, Rubens relatou que, após o início da pandemia, conseguiu muito mais contato com as famílias do que antes, o que ocorreu tanto pela necessidade que as famílias sentiram de melhor entendimento a respeito do cotidiano da escola, já que estavam às voltas com o ensino dentro de suas casas, quanto pelo fato de Direção e Coordenação da escola estarem extremamente ocupadas com as diretrizes da Educação via remota, com todos os percalços jurídicos que envolveram a tomada de decisões durante a pandemia, e terem, dessa forma, perdido o controle dos detalhes. Comentou que o principal distanciador das famílias eram suas rotinas exaustivas de trabalho. Rubens não compactua com o senso comum sobre o desinteresse das

famílias pelos estudos de seus filhos. Enxerga que, nas classes menos favorecidas, o cansaço, os horários incompatíveis com os horários de funcionamento da escola e as preocupações com a própria sobrevivência, não deixam espaço para que as famílias estabeleçam um envolvimento maior com a escola. Para ele, a iniciativa e a promoção do engajamento familiar devem partir do corpo técnico escolar. *“Parece que a rotina de trabalho das pessoas afasta as famílias da escola. Toda atitude humana tem um interesse por trás, nós temos que identificar quais são os interesses das pessoas. O contexto de trabalho das pessoas é violento. Acho que as famílias já tinham vontade de se aproximar da escola antes da pandemia e agora isso se tornou um pouco mais possível, para aqueles que estão mais tempo dentro de casa”* (sic).

Rubens lamentou que as informações fossem transmitidas sempre hierarquicamente, como se acima houvesse uma *“entidade invisível e sem nome. Alguém mandou e você tem que cumprir”* (sic). Aos professores, só restava, portanto, obedecer, pois não se sabia quem havia determinado, de onde vinham as determinações e, portanto, estava impedida qualquer possibilidade de diálogo, de troca entre as partes e, muito menos, de contestação. Na prática, esse formato construía Horários de Trabalho Pedagógicos sem conteúdo formativo, na maior parte do tempo destinados às transmissões de recados e divulgação dos trabalhos importantes para a publicidade da Prefeitura. Quando da cobrança de normativas do Governo Federal ou Estadual, havia alguma leitura de texto, de forma mecanizada, desprovida de trabalho reflexivo. Rubens contou que, quando era obrigatório que usasse o seu horário com as famílias para cumprir essas pautas, ele subvertia a ordem: imprimia a pauta e o texto para que as famílias lessem em suas casas e usava o tempo disponível para conversar sobre aquilo que julgava de fato importante para o desenvolvimento educacional de seus alunos.

O professor relatou que fazia questão de iniciar cada aula demonstrando a intencionalidade pedagógica do que seria ensinado. Falou que, muitas vezes, especialmente na educação infantil, as famílias não entendiam os objetivos de uma colagem ou de uma pintura e ele sempre iniciava a aula dando uma breve explicação. *“A maioria das famílias e, às vezes, até mesmo dentro da própria escola, compreendem o ensino infantil como um espaço de tutela, de cuidado e de higiene. Isso é importante também e eu entendo, mas não é o principal. Eu percebo que quem mais pede o retorno presencial das aulas agora, só veem esse lado”* (sic). Rubens falou que se sentia culpado por não dar “algo a mais”, de não ter tempo para se aproximar mais das famílias. Lamentou que, nas aulas *on-line*, apenas um aluno do quinto ano acompanhava. Sabia que a falta de acesso à internet era o grande impeditivo. Emocionou-se ao contar que a Prefeitura prometeu, no início da pandemia, com ampla publicidade, que todo aluno teria um ponto de internet instalado em sua residência, uma promessa que não se cumpriu e permanecia

até então ausente de qualquer questionamento por parte da população e por parte da Câmara, responsável por fiscalizar o Executivo. Rubens acrescentou que, toda vez que dava aquele “algo a mais” no seu dia a dia com os alunos, a Direção da escola pinçava a ação individual isolada para incrementar a opressão sobre aqueles professores que não faziam o mesmo, o que o deixava muito chateado e ainda mais isolado dos colegas. Falou que entendia sua condição privilegiada por morar sozinho, ser jovem e sem filhos, condição muito diferente das professoras com filhos, por exemplo. Isso o fazia se sentir culpado e questionar a si mesmo se deveria ou não buscar inovações para a sala de aula. Disse que se pudesse escolher, seu trabalho seria dividido entre um período para lecionar e outro para preparar materiais e estar junto às famílias. Disse ter tentado fazer busca ativa por esses alunos que não estavam presentes na aula, contudo só conseguiu uma vez. Depois não teve mais tempo. A quantidade de tarefas para corrigir tomava todo o seu tempo. Apesar dos pouquíssimos presentes na sala de aula virtual, os alunos pegavam uma quantidade enorme de tarefas para preencher na escola e Rubens ocupava quase todo o seu tempo corrigindo. *“É realmente uma linha de produção, automatizada. Tenho aulas gravadas, sei que teve um certo número de visualizações, mas não sei quem assistiu. Muitas famílias, além da falta de acesso, têm sérias dificuldades com o domínio da tecnologia, como acessar etc.”* (sic).

Perguntei se, além do preconceito percebido por ele em relação aos oriundos de outros estados, já havia presenciado algum outro tipo de situação. Rubens disse que havia desenvolvido uma espécie de “dispositivo interno” que acionava sem notar para esquecer das situações mais aversivas, a fim de sofrer menos. Parou um pouco de falar, pensou e disse que sim, que havia muitas situações. A maioria era de forma velada, disse ele. Relatou que, na frente das famílias, os professores eram afetivos e carinhosos, mas que, nas reuniões de trabalho, era tudo muito diferente. Disse que ouvia muitas críticas aos alunos com deficiências, que eles não deveriam estar na escola regular. *“Os que fogem à norma são encaminhados para serem loucados”* (sic). Rubens acrescentou que já havia escutado colegas chamarem alunos negros de “escurinhos”, que havia situações relativas à misoginia, alguns comentários sobre o jeito afeinado de alguns alunos e sobre a sua própria roupa. Pedi para que me explicasse melhor. Rubens disse que gostava de se vestir à vontade. Quando estava calor, ele vestia bermuda. Usava roupas estampadas e coloridas. Disse que já havia sido questionado de diferentes formas. Em uma delas, a diretora lhe perguntou quando ele iria se vestir direito para ir dar aula. Rubens me disse que não havia um racismo explícito, mas que ouviu comentários sobre alunos que cheiravam mal, que ouviu frases como *“o cheiro dela é difícil”*, *“não toma banho”*, *“também, olha de onde ela veio, por isso cheira assim”*, *“na idade dela, já deveria saber se higienizar*

direito”. Ao falar sobre alunos afeminados, Rubens se emocionou, entretanto, neste momento, nossa conexão de internet teve algumas pequenas paralisações nas imagens, então eu perdi a totalidade da observação de suas emoções. Ele me disse *“eu fico emocionado, porque são coisas que falam alto para mim. Hoje sinto nojo, asco e desprezo profissional pelos meus colegas de trabalho. Meu olhar positivo para eles acabou. É uma Educação muito baseada em meritocracia. Tenho sempre que tentar me separar disso, lembrar que eu sou o professor Rubens e não essa rede de ensino”*.

6.1.4 Lúcia

Lúcia é uma jovem professora que estava na Educação municipal desde 2014, como docente desde 2017, tendo atuado também na gestão escolar nos últimos quatro anos de profissão. Pedagoga, com pós-graduação em Arte-Educação, atualmente é aluna de mestrado. Por ter a necessidade de cursar disciplinas no período diurno, Lúcia se viu obrigada a voltar para a sala de aula no ensino infantil da rede municipal de ensino e reduzir sua carga horária de trabalho. Nos cargos de gestão, havia a possibilidade de dedicar seis horas semanais para estudos, o que, na prática, acabava sendo direcionado para planejamentos e reuniões de trabalho. Acrescentou que as informações internas sobre a progressão de carreira eram escassas e confusas. Desde a pós-graduação, tentava validar seu diploma, a fim de adquirir o direito de acréscimo salarial, mas até a data da entrevista, sem sucesso.

Na sala de aula, seus alunos eram divididos por agrupamentos de diferentes idades. Lúcia estava responsável por uma sala do agrupamento III, com aproximadamente 30 crianças de quatro a seis anos de idade. Às vezes, esse número excedia em mais dois ou três alunos que chegavam via determinação judicial. A escola na qual trabalhava totalizava cerca de 350 alunos, divididos em 22 salas. Em 2017, os professores receberam o ensino apostilado, mas ele serviu somente como apoio, pois, até hoje, segundo Lúcia, existia um forte movimento de resistência ao uso exclusivo do livro didático, o que conferia ao professor uma autonomia maior no desenvolvimento do seu trabalho. Lúcia acrescentou que a direção da escola conhecia muito bem os alunos, que a diretora sabia o nome de praticamente todos e que era muito próxima da realidade de cada um.

A respeito das famílias dos alunos, Lúcia disse que, após o início da pandemia, as coisas ficaram mais difíceis. Relatou que o foco do seu trabalho, antes centrado no ensino formal pedagógico, havia sido direcionado para a mitigação de prejuízos emocionais e sociais dos alunos. Era uma diretriz inserida nos princípios norteadores do município. Para tanto, havia

uma página com orientações para o teletrabalho a ser desenvolvido pelos professores, sustentada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação.

Lúcia disse que, no decorrer do ano, havia quatro reuniões com a presença dos familiares, que aconteciam trimestralmente. Ademais, seu contato com as famílias dos alunos acontecia em eventos promovidos pela escola antes da pandemia e através do caderno de recados diários. Lúcia contou também sobre um projeto em parceria com uma faculdade local, cujos alunos de Psicologia desenvolviam diferentes temas na escola, os quais, em alguns deles, envolviam as famílias dos alunos. Esses trabalhos eram solicitados de acordo com o interesse da equipe gestora e, no geral, eram atendidas aquelas escolas mais próximas da faculdade. Relatou que já houve temas relacionados à violência, por exemplo, em outro ano, sobre aspectos emocionais e, atualmente, esse projeto estava voltado aos problemas que eclodiram com a pandemia: dificuldades sociais das famílias e consequências emocionais na vida dos professores. Lúcia disse que esses temas saíram um pouco do campo educacional e se aproximaram dos órgãos de assistência do município, devido às suas especificidades. No geral, os estudantes realizavam palestras e oficinas com os pais. No entanto, ela ressaltou que já aconteceram interrupções repentinas dos trabalhos por problemas de repasse no pagamento ou algum outro entrave burocrático semelhante, que ocorriam em momentos de transição política após as eleições. Em sua opinião, um grande problema da escola era o fato de caminhar muito sozinha, sem apoio de outros equipamentos da rede. Citou o exemplo de um aluno que sempre era deixado pela família até muito tarde na escola e um dia tiveram que pedir para a Guarda Municipal que o levassem até sua casa, pois ninguém havia aparecido para buscá-lo. Contou que trabalhava com uma diversidade muito grande de famílias e, em certa ocasião, a Polícia Militar realizou a prisão de uma foragida, mãe de um dos alunos, a qual eles sabiam que estaria presente na reunião da escola.

Outro aspecto problemático identificado pela professora dizia respeito a certa dificuldade da escola para se adaptar às necessidades das famílias, compreender sua cultura e, com isso, em alguns momentos, propunha práticas homogeneizadas, impostas verticalmente, posicionando-se como instância detentora de um conhecimento superior ao das famílias. Como exemplo, citou as crianças em fase de aleitamento materno, cujas mães ainda não haviam introduzido a alimentação sólida e que a escola, por imposição, iniciava essa etapa da alimentação para todos, ao mesmo tempo, sem muito diálogo com as famílias. Para Lúcia, ainda faltava uma compreensão melhor sobre o aluno em sua dimensão integral, o que acabava sendo uma consequência da formação deficitária em conhecimentos técnicos por parte dos agentes de educação infantil. Para Lúcia, devido à enorme diversidade de situações com as quais os professores eram

obrigados a lidar no dia a dia, o embasamento teórico consistente se fazia imprescindível. Em sua sala de aula, Lúcia disse ter um aluno surdo, uma família de alto poder aquisitivo, algumas mães analfabetas e outras mães solo. Durante a pandemia, vivenciou três separações conjugais nas famílias de seus alunos. Por outro lado, também relatou momentos de sensibilidade da instituição, durante planejamentos para a fase de adaptação escolar em que o acolhimento das famílias e dos novos alunos foi realizado com sucesso. Fizeram discussões sobre a necessidade do colo para os pequenos, sobre os objetos de transição, sobre o período reduzido de permanência na escola para as primeiras semanas, plantio de girassóis para trabalhar os conceitos sobre a importância do cuidado e outras ações significativas similares.

Mais um momento de participação das famílias na escola, citado por Lúcia, está relacionado à resolução de 2014 que versa sobre a avaliação da educação infantil. Existe uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) composta por diversos membros da comunidade escolar e que começou de fato a funcionar na sua escola a partir de 2017. Os membros se reuniam mensalmente e definiam ações prioritárias de modo participativo e democrático. Na sua unidade, por exemplo, ela citou melhorias na biblioteca e a ativação de alguns espaços que estavam esquecidos.

Lúcia relatou que, apesar de todas as dificuldades e do contato pessoal reduzido durante a pandemia, sua percepção era de que os vínculos entre família e escola se solidificaram. Disse que as famílias estavam mais envolvidas nas propostas da escola e que ela sentia que o papel do professor havia sido valorizado por eles. Apesar dos desafios, transpareceu satisfação e frescor com o seu trabalho. Disse que tinha autonomia para trabalhar e sentia reciprocidade de confiança da equipe gestora. Dentro das possibilidades de autonomia no trabalho, Lúcia relatou que alguns professores realizavam projetos em parceria com as famílias, como horta e revitalização do espaço escolar. Ao final da entrevista, Lúcia falou um pouco sobre como estava o rodízio entre alunos devido ao contexto pandêmico. Estava preocupada, pois fazia parte do grupo de risco para covid-19 e, em um mês de volta às aulas, sua escola somava seis professores infectados. Disse que, na prática da educação infantil, era impossível o distanciamento social, no entanto, a liminar que previa *home office* para os professores do grupo de risco havia sido derrubada.

6.2 ENTREVISTAS COM FAMILIARES

6.2.1 Adriana

Adriana é mãe de um adolescente transgênero, o qual chamaremos de Ítalo. No nono ano do ensino fundamental e com suporte de psicoterapia, seguida de atendimentos em

ambulatório médico especializado, Ítalo, nascido biologicamente com o sexo feminino, fez o reconhecimento do gênero masculino.

A mãe começa a entrevista contando que, desde o sexto ano, pensava em educá-lo na metodologia *homeschooling*, porque as escolas sempre a chamavam para reclamar do comportamento contestador do filho. Diziam que ele conversava demais, questionava as regras da escola e, baseados nisso, solicitavam que ela o levasse em psicólogos. Adriana não concordava, achava normais e saudáveis as contestações do filho, como, por exemplo, as divisões entre times de meninos e meninas durante as aulas de Educação Física. Hoje Adriana diz perceber que, muitas das queixas, na verdade, mascaravam as questões relacionadas à sexualidade do filho, que ficavam submersas entre outras queixas escolares. Acrescenta que suas amigas sempre foram, na grande maioria, de meninos, sinalizando, desde tenra idade, algumas preferências e orientação de gênero.

Esse aluno teve experiências em escolas particulares e públicas. Sua vida escolar começou cedo, aos 9 meses de vida, em uma creche municipal. Adriana conta que, na época, Ítalo foi violentamente mordido por uma criança mais velha nessa creche. Contextualizou sobre uma transição política que havia acontecido na cidade e a organização do ensino infantil passava por muitas alterações na Educação pública municipal. As professoras cuidavam simultaneamente de crianças entre zero e três anos, antes havia uma divisão entre berçário e as crianças mais velhas. Essa junção tornou o dia a dia de trabalho extremamente exaustivo para as profissionais. Adriana viu o filho ser mordido e não se sentia à vontade para reclamar, pois sabia das péssimas condições de trabalho que enfrentavam. Por isso, resolveu tirar o filho da creche e deixá-lo com os avós. Mais tarde, matriculou-o em uma escolinha particular, onde ele ficou dos três anos e meio de idade até o início do primeiro ano do ensino fundamental. Serão relatados mais detalhes dos períodos vivenciados na escola pública, por ser o foco da presente pesquisa.

Adriana conta que os maiores problemas começaram a partir do segundo ano do ensino fundamental, quando Ítalo e a mãe se mudaram para uma cidade menor e, nessa escola particular, ele estudou do sexto ao nono ano. A mãe relata que, junto às queixas escolares, a família vivenciou períodos de transição política do país, os quais os afetaram muito, por todas as ideologias que cada candidato representava, inclusive no que dizia respeito à orientação sexual de Ítalo. A cidade em que moravam elegeu com mais de 80% dos votos um candidato sabidamente favorável às identidades de gênero estritamente binárias, demonstrando assim uma aprovação às tradições conservadoras e contrárias às crenças e modo de vida de Adriana e seu filho.

Ao iniciar seu processo de reconhecimento de gênero, Ítalo pediu à mãe para ficar um ano sem estudar. Retornaram à cidade em que moravam. Antes e durante esse período, estudou sozinho para prestar um vestibulinho bastante concorrido – exame de ingresso para a escola técnica. Foi aprovado nessa escola pública e já na primeira semana de aula revelou aos colegas que era um adolescente transgênero. Foi durante um ritual de ingresso na escola, que comumente chamamos de trote. Os colegas perguntaram uns aos outros qual era a orientação sexual de cada um e Ítalo contou sua história. Na semana seguinte, a coordenadora pedagógica da escola chamou Adriana para todas as orientações específicas, relacionadas aos documentos, matrícula e nome social. Adriana conta ter sido extremamente acolhida. A escola já havia recebido outros alunos e alunas trans, não sendo uma situação estranha, tampouco incômoda para ninguém. Adriana se disse surpreendida positivamente com a organização da escola e o modo acolhedor e natural com que ela e o filho foram sempre tratados. Diz ter tido poucos problemas na escola, que ela é quem tenta conversar, às vezes, com os professores mais conservadores, tentando conscientizá-los sobre a população trans. Nesse momento da entrevista, Adriana (que é psicóloga de formação e hoje trabalha com práticas integrativas de saúde) me falou: *"Engraçado, né? A gente sempre espera o pior da escola pública em comparação às escolas particulares. Esperamos menos daquilo que é público, de maneira geral. Mesmo eu, que fui trabalhadora do SUS e via os serviços de alta qualidade que nós prestávamos e que eu nunca tinha visto antes, em nenhum plano de saúde privado. Não deveria ser assim, mas ainda é. Fiquei muito impressionada, quando a escola pública do Ítalo conduziu tudo com muito mais efetividade que as escolas particulares nas quais ele havia estudado antes. A coordenadora pedagógica de lá é ótima, uma querida"*.

Quando perguntei para Adriana se havia alguma característica negativa da escola, alguma queixa que ela quisesse relatar ou se havia algum ponto a ser melhorado, Adriana disse que percebe a escola extremamente focada em notas, no currículo formal e desempenho para o vestibular. Apesar de ser uma escola pública, existe um vestibulinho bastante concorrido para ingresso, o que acaba incluindo um público seletivo, em sua maioria alunos oriundos de escolas particulares e/ou com boa formação acadêmica. Adriana percebe que os pais desses alunos priorizam o bom desempenho traduzido em notas e a escola, por sua vez, atende a essa demanda dos pais. Nesse sentido, as reuniões, quase em sua totalidade, são destinadas a tratar somente desse assunto: se os alunos estão com mau desempenho e notas baixas em determinadas matérias. São apenas duas reuniões no ano, uma por semestre. Adriana se mostra compreensiva, diz que entende que todos na escola fazem muito pelas famílias, pois o número de alunos é muito grande. Ela atribui as poucas reuniões pelo fato de o público adolescente já ter certa autonomia,

são mais velhos e a escola conta com mais de mil alunos, distribuídos em três turnos diferentes, matutino, noturno e integral. Ítalo estuda período integral, porque faz o ensino técnico simultâneo ao médio. São aproximadamente 38 alunos por sala e ingressam em torno de 80 novos por ano.

6.2.2 Alice

Alice foi a primeira entrevistada após o início da pandemia de covid-19. Com ela, portanto, a entrevista foi realizada de forma virtual, devido às recomendações sanitárias. Alice disponibilizou um horário durante seu expediente de trabalho, de modo que pude visualizar um ambiente fabril por detrás da câmera. Em nenhum momento, fomos interrompidas, as pessoas que passavam pareciam relativamente distantes da sua baia de trabalho e ela estava usando fones de ouvido. Sua postura, durante a conversa, foi muito espontânea e tranquila. Alice se mostrou pouco defensiva, falava sem rodeios e com facilidade a respeito de seus sentimentos. Revelou, com certa tranquilidade, os momentos difíceis que havia passado em família, inclusive apontando aquilo que classificava como suas próprias falhas na condução da educação das filhas. Da mesma forma, pareceu tolerante com os erros de outrem, quando os identificava.

Alice tem um relacionamento de nove anos com uma moça que chamarei de Karina. O casal adotou três irmãs em 2019: Kátia, então com dois anos e quatro meses; Kelly com seis anos de idade e Karen, com dez anos. O histórico da adoção foi bastante complexo. É possível que o pai de Karen seja o irmão de Karina. Essa paternidade não foi confirmada, pois tanto a mãe biológica das meninas quanto o irmão de Karina são dependentes químicos, tendo a mãe se envolvido sexualmente com múltiplos parceiros no decorrer do uso de substâncias químicas. Além desse problema, o casal tem sífilis, tuberculose e HIV, de acordo com Alice. O histórico de saúde precária e a vulnerabilidade da família compõem o triste cenário que expôs Karen a uma tentativa de abuso em determinada ocasião em que estava brincando em um terreno baldio. Nesse dia, conseguiu gritar e pedir ajuda antes de sofrer a violência por completo. Após algumas denúncias sobre as condições de negligência em que viviam as meninas, todas foram encaminhadas para um abrigo. A própria Karina já havia denunciado algumas vezes ao Conselho Tutelar da cidade em que moravam as crianças sobre as condições de vulnerabilidade da então sobrinha. Quando as meninas foram abrigadas, Alice e Karina decidiram adotá-las.

Alice conta que a adaptação das meninas na nova família foi extremamente difícil. Inclusive nesse período, ela e Karina chegaram a desistir do processo de adoção, mas tempos depois voltaram atrás. Nenhuma das meninas frequentou a escola enquanto moravam com a família biológica. Kátia, a mais nova, mal falava, comunicava-se com grunhidos, gritos e muito

choro. Alice conta que ela gritava até vomitar, quando queria alguma coisa. As irmãs contaram que era assim que ela conseguia ser alimentada pelos vizinhos, que ouviam o choro e apareciam para ajudá-las. Quando Alice ou Karina a seguravam no colo, Kátia buscava o peito para se alimentar e elas não sabiam muito bem o que fazer. Karen, com dez anos, ainda não havia sido alfabetizada. Foi matriculada na terceira série, com três anos de defasagem idade série, e sentia muita vergonha por ser a aluna mais alta da sala. Kelly também tinha muitos problemas na fala. Ao final de 2019, as meninas perderam a avó biológica materna, que havia cuidado delas nos primeiros anos de vida, especialmente das duas mais velhas.

Ao falar das escolas, Alice dividiu em dois momentos. No primeiro, contou da extrema dificuldade, pois era convocada às pressas diariamente diante dos choros e da agressividade de Kátia com as professoras. A criança teve diversas dificuldades na adaptação escolar, especialmente quando havia trocas de professoras, o que ocorreu algumas vezes. Alice relatou que isso atrapalhou bastante o seu trabalho, que chegou a um ponto em que ficou ameaçada de perder o emprego pelo excesso de ausências. Karina é educadora física autônoma, trabalha em escolas e como *personal trainer*. Afirma que a pressão da escola de Kátia somou para a decisão de desistência da adoção. Foi nessa época que as meninas retornaram ao abrigo. Conta que nunca foi alvo de preconceito direto, mas de forma velada. Nas reuniões de pais e mestres, sentia que alguns pais olhavam para elas de forma desagradável. Nas comemorações do Dia dos Pais, era desconfortável ter que encontrar uma pessoa para substituir essa figura masculina. Outro empecilho enfrentado foi em relação aos horários de adaptação escolar, pois Kátia entrava às 7:00 e saía às 11:00, mas durante três dias da semana deveria entrar às 8:30h. Enquanto as filhas mais velhas estudavam das 13:00 às 17:00 h. Adequar essa logística à rotina de trabalho na fábrica e com as clientes de Karina sempre foi muito difícil.

Num segundo momento, quando as crianças mudaram de escola, Alice relatou o quanto sentiu apoio e parceria, disse que a escola as ajudou em muitos dos desafios atravessados. Perguntei quais foram esses desafios e qual o papel da escola neles. Relatou que, nesse início da Karen na escola, para amenizar o fato de ela ser a mais velha da sala, a professora sempre a chamava para ser sua auxiliar, associando a maior idade a um posto de destaque na sala de aula. Ela também foi premiada duas vezes como destaque por ter dado saltos no aprendizado. Mencionou ainda que Karen mentia muito e que sua professora foi bastante acolhedora. Karen chegava em casa dizendo que a docente havia pedido para levar balas na aula, depois Alice descobria que isso não havia sido solicitado. Também contava coisas que havia assistido na TV para as pessoas da escola, como se aquilo tivesse acontecido com ela. Alice interpretava tais acontecimentos como uma necessidade de atenção, para obter afeto dos colegas e para que

pudesse de alguma forma se sobressair em relação às irmãs menores no ambiente doméstico. Outra situação em que Alice sentiu apoio foi relacionada ao cabelo da Karen, que é uma menina negra. Ela dizia que odiava o seu cabelo e que era chamada de neguinha na escola. Alice e Karina começaram a cuidar mais de seu cabelo, fazer novos penteados, mostrar que seu cabelo era bonito e relataram para a professora esses fatos, a qual passou a elogiar seus penteados em sala de aula e na frente dos demais alunos. Alice ressaltava que seus traços eram parecidos com os da “mãe Karina”, que também é negra.

Alice disse que percebia que as filhas a consideravam um pai na relação familiar e a Karina, a mãe, mesmo as chamando de mães. Afirmou que era algo que percebia fora do ambiente familiar. Trouxe como exemplo os momentos em que se reuniam com amigos em uma chácara e as mulheres se afastavam dela, quando precisavam trocar de roupa em um quarto e ela, muitas vezes, trocava-se junto aos rapazes, com quem tinha maior identificação. *“Acho que por eu ter esse jeito mais masculino, eles têm ciúmes das esposas, não sei. Eu já estou acostumada e já me junto ao grupo dos homens” (sic)*. Relatou que não se importava em ser considerada o “homem da relação”, que já havia se acostumado com isso e que, embora deixasse as meninas livres para a chamarem como quisessem, percebia que ela era tratada como o pai e Karina, como a mãe. Com o passar do tempo, entretanto, as meninas começaram a chamá-las por mãe Karina e mãe Alice. Às vezes, chamavam de pai um dos irmãos da Karina e o pai de Alice.

Alice finalizou contando que as coisas estavam infinitamente melhores que no começo. Estabeleceram uma rotina doméstica, através da sequência de uma série de atividades que agora as meninas já seguiam, sem necessidade de tanta supervisão. Acordar, fazer a higiene, tomar o café, arrumar as camas, fazer as tarefas, ir para a escola e depois brincar - durante a semana, a rotina era quase sempre essa. Disse que agora temia a entrada de Karen na adolescência, pois ela já começava a demonstrar interesse pelos meninos. Revelou também que tinha medo de que ela se interessasse por meninas e que as mães fossem acusadas de terem influenciado na orientação sexual.

Relatou que, no começo, ela visitava a família biológica, pois um irmão mais novo ficou com a família de origem. Karen sente falta desse irmão, mas Alice e Karina resolveram cortar laços definitivamente, pois cada vez que faziam alguma visita, as meninas ficavam muito alteradas, especialmente a mais velha. Disse ainda que gostaria de saber se Karen está feliz ou se sente muita falta da família biológica, já que, às vezes, sentia que ela não falava nada com medo de ser devolvida ao abrigo ou com medo de que Alice e Karina a interpretassem mal. Também falou da preocupação com a personalidade da Karen que estava sempre se esforçando

em demasia para agradar as pessoas e ser querida. Achava que isso poderia torná-la uma pessoa subserviente, dependente ou influenciável demais. Comparou com a mais nova, que era o extremo oposto, de acordo com Alice, “geniosa”. Descreveu Kátia como uma menina determinada a conseguir aquilo que queria, sendo que as coisas tinham que ser do jeito dela e ela insistia até conseguir.

Com a pandemia, Alice teve que reduzir significativamente o contato das meninas com outras crianças. Às vezes, brincavam na área do condomínio, mas era raro. A família estava tentando se adaptar à rotina das aulas *on-line* e programar algumas atividades de lazer dentro de casa. No entanto, pela diferença de idade entre elas, era difícil conciliar os interesses. Alice estava um pouco desapontada com o conteúdo do ensino, muito fraco na sua opinião. Especialmente o conteúdo das aulas de Educação Física, que era a área de Karina, declarou que não atendia minimamente suas expectativas. Karina chegou a conversar com a professora, mas não foi bem recebida, pareceu se estabelecer uma espécie de disputa de saberes entre elas, de acordo com a percepção de Alice.

6.2.3 Vera

Vera é uma mulher de 40 anos, há seis está separada do marido, com quem teve três meninos, hoje com 24, 19 e 14 anos, os quais chamaremos respectivamente de Ivan, Inácio e Israel. À época da separação, todos estavam estudando, em diferentes fases de escolarização. Foi um processo bastante difícil para Vera, pois, durante o casamento, sofreu violência doméstica, além de consequências do abuso de drogas por parte de seu ex-marido. Vera conta que só conseguiu efetivar a separação de fato, quando a escola do filho caçula, Israel, denunciou ao Conselho Tutelar a situação de risco em que o menino se encontrava. Ao entrar no meio de uma agressão que o pai desferiu contra a mãe, Israel foi atingido e ficou com um hematoma no rosto. Por isso, ausentou-se da escola por alguns dias. Ao retornar, a gestão escolar desconfiou que algo estava errado, chamou Vera para uma conversa. Ela ficou com medo de perder a guarda dos filhos e então iniciou o processo de separação.

Sobre Israel, Vera disse que ele estava no terceiro ano do ensino fundamental, quando tudo ocorreu. Ele reprovou esse ano, após ter uma queda brusca no desempenho escolar. Vera foi chamada na escola algumas vezes, porque o filho tinha crises semelhantes a um quadro catatônico. Disse que ele paralisava, ficava alheio a tudo e, às vezes, dormia. Foi diagnosticado com depressão. Vera emocionou-se ao lembrar. Contou que sofreu muito, porque sua tia era professora do filho e ela não queria relatar o que estava acontecendo em sua casa, não queria contar as agressões sofridas, para que a família não ficasse sabendo.

Logo após a separação, Vera foi morar com a mãe. Esperou a finalização do ano letivo para transferir os filhos para a escola do bairro. Ao longo da trajetória escolar dos dois filhos mais velhos ocorreram, portanto, três mudanças - a primeira na transição do infantil para o fundamental, depois por ter ido morar com a mãe e, por último, ao iniciar o ensino médio na escola pública do Estado.

Na maior parte do tempo, Vera se refere à escola com um sentimento de gratidão, pois, na maioria das instituições escolares, sempre recebeu apoio em relação à educação dos meninos. Mesmo durante a fase da separação, que foi muito conturbada, Vera diz que hoje entende a intenção da escola, diferentemente da ação do Conselho Tutelar, sobre o qual relata uma postura polícialasca e fortes sentimentos de ameaça.

No decorrer da entrevista, Vera falou mais de Inácio do que dos outros filhos. Foi com ele que teve mais dificuldades relacionadas à educação formal. Sobre Ivan, Vera limitou-se a dizer que ele parou de estudar no último ano do ensino médio. Relatou que Ivan sempre teve dificuldades de aprendizagem, mas que a escola municipal tinha para com ele um olhar especial, os professores, em geral, auxiliavam-no bastante e Vera disse pressentir problemas, quando da mudança para o ensino médio na rede estadual, pois sabia que essa proximidade não seria mais possível. *“A pessoa precisa ter motivação para estudar, né? O Ivan, se alguém não motivasse ele, ele não ia sozinho. Ele não aprendia, não gostava. E a escola municipal fazia isso para ele. Ele teve um professor que era um pai. Uma vez, esse professor de matemática me falou se podia ficar até mais tarde, fora do horário de trabalho dele, para ajudar o Ivan a aprender. Nesse ano, eu acho que ele só conseguiu passar por causa disso” (sic).* Vera atribui o distanciamento da escola estadual em relação aos alunos ao número muito grande de estudantes e à falta de vínculos com o território. *“Na escola estadual, os jovens são números. Eles não conhecem a história da família, cada um vem de um bairro, é muita gente, se o aluno falta, eles nem percebem. Na escola municipal, se um filho meu faltasse, a diretora ou alguém da escola já aparecia para me perguntar se havia acontecido alguma coisa. Estavam sempre perguntando se o Ivan precisava de ajuda, colocavam ele para sentar lá na frente. O professor dava um jeito dele se interessar pelo estudo. Quando ele passou para o ensino médio e ficou só por ele mesmo, não teve jeito. E eu incentivei, matriculei ele duas vezes no supletivo para concluir. Eu também voltei a estudar e eles me veem lá on-line estudando. Eu pensei que isso também fosse incentivá-los. Mas aí veio a pandemia e ele desistiu de vez. Ele é um ótimo funcionário. Todos gostam muito dele na farmácia, ele está se dando bem lá. Mas, (sobre) a escola, ele diz que não é pra ele, que não vai” (sic).*

Vera, portanto, voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente na modalidade *on-line*, devido à pandemia. Inácio, há alguns meses, trabalhava em uma farmácia, casou-se e morava com a sua esposa.

Vera elogiou o tempo todo o ensino municipal. Disse que Inácio sempre foi amado pelos professores, por ser um menino afetuoso. Contou que uma das professoras agia como uma segunda mãe para ele. *“Ela percebeu que eu passava dificuldades e levava ele para passear, em parques. Uma vez, ela levou ele para São Paulo. As pessoas da família falavam que eu era louca, que ela ia roubar meu filho. Mas, com ela, ele pode conhecer muitas coisas. Ele conheceu o McDonald’s a primeira vez, porque ela levou”* (sic). É válido explicar que na cidade em que moravam, com aproximadamente 50 mil habitantes, em 2015, não havia nenhuma unidade do McDonald’s até então.

Vera disse que sempre foi uma mãe participativa na escola e que pedia ajuda, quando precisava. Israel, por exemplo, foi encaminhado para fonoterapia dos oito aos doze anos, através da escola. Também relatou que incluía os filhos nas aulas de reforço, no contraturno. Deu especial ênfase a um projeto municipal, conhecido como Núcleo, em que as crianças, cujas famílias não tinham com quem deixá-las no contraturno, eram matriculadas nesse espaço. Lá recebiam acompanhamento pedagógico para as tarefas escolares, recreação, alimentação e transporte para os traslados entre a escola, domicílio e o Núcleo. Vera relatou que aquilo a deixava muito segura no trabalho, por saber que os filhos estavam protegidos. *“Eu acho que se meus filhos nunca se envolveram com drogas foi porque o município fazia de tudo. Tinha fonoaudióloga, psicólogas, aula de reforço, tudo na Educação. Agora não tem mais, né? As coisas pioraram muito, mas eu peguei essa fase que era muito boa. Quem chega na cidade agora não sabe como era e pensa que está bom”* (sic). Pergunto quais os motivos dessas perdas na estrutura da Educação. Ela disse que achava que era verba, que não tinham mais os investimentos de antes. *“Foi reduzindo, reduzindo e acabou tudo. Não tem mais psicopedagogo, não tem mais psicólogo, não tem mais o Núcleo, não tem mais reforço. Não tem nada. Eu só tenho um filho na escola agora, mas eu converso com as outras mães e elas me contam. Se tem alguma coisa boa, vai da pessoa que está lá na escola, que faz alguma coisa por ela mesma, mas não que tenha uma estrutura do município ou da escola igual tinha antes. Não tem.”* (sic).

Pergunto como era para ela participar das reuniões escolares, se na época de casada, o pai participava de alguma coisa. Vera responde que, mesmo quando casados, ele nunca fez nada. Nunca participou da educação dos filhos e, muitas vezes, nem do suporte financeiro. E que até hoje era assim. Ela estava com um conflito interno sobre exigir ou não a pensão alimentícia, pois renunciou aos seus direitos por medo das ameaças. O ex-marido já havia invadido

um dos locais de trabalho de Vera. Ela relatou que, nesse dia, foi até o Fórum, pois tinha medida protetiva, o ex-marido desrespeitou a ordem de distanciamento e, mesmo assim, nada aconteceu. *“Eu que fui prejudicada. Fui transferida, porque ele ia lá me ameaçar, as pessoas ficavam assustadas e me transferiram para outra unidade de saúde”* (sic). Vera era auxiliar de limpeza em um posto de saúde e, na ocasião, foi transferida para outro bairro, devido às constantes ameaças. O ex-marido, por algum tempo, seguia-a na rua e ela sentia muito medo. Sobre as reuniões escolares, disse que, na maioria das vezes, não conseguia comparecer e a escola depois a chamava para uma conversa individual. *“Eu não sei se eles faziam isso com todo mundo ou se percebiam a minha dificuldade, com três filhos e tendo passado tudo o que eu passei. Por isso que eu falo que a escola sempre me ajudou muito. O que eles fizeram por mim ... não tem nem o que falar. Uma vez, a professora percebeu que meu filho estava muito magro...”* (sic). Nesse momento, Vera chorou. E depois voltou a dizer *“Olha, eu nem me lembrava mais disso. Lembrei agora. Meu filho estava emagrecendo. A professora percebeu. Me perguntou o que estava acontecendo, se ele estava doente. Eu disse que estava passando à base de arroz com feijão, porque era só o que tinha. Ela me perguntou então se eu autorizava que ela alimentasse o Inácio. Eu disse que sim. E ela comprava do bolso dela, dava bolacha, dava o que ela tinha para ele comer. As pessoas falam que a escola ensina e a família educa, mas não é verdade, sabe? A escola também faz muitas outras coisas pelas crianças. Eu não sei se eu teria criado meus filhos direito sem a ajuda da escola. Nessa época, até cesta básica eles arrumaram pra mim. Eles me acolheram, fizeram de um jeito que eu não me sentia mal. Quando eu fui agredida, eles me disseram: você pode contar o que você quiser, se você quiser, mas nós percebemos que o Inácio está muito diferente, o que está acontecendo? Aí eu vi que eu precisava falar. E eu pedia, sabe? O que eu precisava, eu também pedia ajuda”* (sic).

6.2.4 Leandro

Leandro é um jovem pai de 35 anos que reside com a filha adolescente, de 14 anos, a qual será chamada pelo nome fictício de Isadora. Residiram na Grande São Paulo e, há dois anos, estavam no interior, devido às mudanças na empresa de Leandro, que havia sido comprada por outro grupo empresarial. Esse grupo fez o convite para que permanecesse no cargo, de gestor técnico ambiental, o qual seria necessário para uma filial da empresa no interior do Estado.

Durante a entrevista, Leandro foi bastante espontâneo e cordial. A maior parte do tempo falou sobre quando era casado com a mãe de Isadora. Verbalizou que a separação foi

muito difícil e, possivelmente, o período mais traumático de sua vida. Casou-se ainda adolescente, aos 17 anos, e Isadora nasceu três anos depois. Relatou que a ex-esposa, Ivone, não gostava muito de estudar, não se profissionalizou e, durante a maior parte do casamento, ele foi integralmente responsável pelo sustento do lar. Disse que procurou incentivá-la, pagou cursos no ramo da beleza e, ao começar a trabalhar fora, pouco a pouco, Ivone foi se distanciando da casa e da vida em família. As brigas se intensificaram e ela pediu a separação. Inicialmente, Ivone não tinha para onde ir e Leandro não queria sair do apartamento, já que havia investido no imóvel com a ajuda de seu pai. Por isso, permaneceram morando juntos, enquanto estruturavam a divisão de bens. Esse período, de acordo com Leandro, foi o mais difícil para ele, pois Ivone tinha alguns relacionamentos amorosos.

A situação que definiu a mudança definitiva ocorreu, quando um namorado dela foi até a residência e iniciou uma discussão com Leandro, quando soube que ele e Ivone moravam no mesmo espaço. Depois da briga, Ivone alugou uma casa em outra cidade do Estado de São Paulo, cerca de 50 quilômetros de distância. Nessa época, Isadora estava com nove anos e mudou-se com a mãe, onde passou a estudar na rede pública de ensino. Até então, só havia estudado em escola particular. Essa mudança durou três meses, quando a mãe sugeriu que Leandro ficasse com a filha, pois ela não tinha condições de cuidar dela e trabalhar. Leandro contou que, nessa época, Ivone foi morar com um rapaz de origem latina, o qual, descobriu-se mais tarde, estava envolvido com uma rede de trabalho ilícito no ramo de costura. Ivone foi mantida em condições as quais Leandro desconfia tratar-se de trabalho escravo e cárcere privado. Ela conseguiu pedir ajuda para Leandro e, após intervenção de seu irmão, que ameaçou denunciar o esquema ilícito, caso Ivone não fosse liberada, ela livrou-se desse relacionamento abusivo. Depois disso, Leandro conta que Ivone fez uma tentativa de reatar o casamento, porém ele não quis.

Ao voltar a morar com o pai, Isadora voltou para a mesma escola particular que estudava antes. Ele disse que ela melhorou nos estudos, pois devido às instabilidades vividas após a separação dos pais, apresentou queda no rendimento escolar e dificuldades de adaptação na escola anterior.

Leandro contou que, por ocasião da transferência de empresa, e consequentemente de cidade, foi levado a questionar Isadora se ela gostaria de ir com ele ou voltar a morar com a mãe, já que novamente seriam grandes as alterações em toda sua rotina. Disse que se sentiu inseguro, com medo de que a filha não quisesse acompanhá-lo, o que não se concretizou. Já

estabelecidos no interior, Isadora foi matriculada na rede pública de ensino. Entretanto, frequentou somente um mês de aulas presenciais e a pandemia obrigou as escolas a fecharem as portas. Desde então, foram praticamente dois anos de aulas *on-line* e ensino remoto.

Leandro mostrou-se insatisfeito com a qualidade do ensino da escola. Disse que a coordenadora pedagógica era atenciosa, mas que a escola não conseguiu se adaptar diante dos desafios impostos pela pandemia. Perguntei sobre as reuniões na escola, se ele notava alguma diferenciação no tratamento e se ele havia notado outros pais presentes. Leandro respondeu que sempre participou da maioria das reuniões escolares e nunca havia notado se ele era o único homem presente, que não prestava muita atenção, mas sabia que, no geral, eram pouquíssimos pais. Relatou que, na escola atual, durante as comunicações por *Whatsapp*, sempre era chamado por “mãe”. Disse que não conseguiu acompanhar os estudos de sua filha durante a pandemia. Segundo ele, estava às voltas com o novo trabalho, com um cargo de chefia na empresa e com muitos desafios profissionais que tomavam seu tempo. Relatou que simplesmente perguntava para Isadora se estava tudo bem, se ela estava cumprindo suas tarefas e ela dizia que sim. Disse que ela nunca teve dificuldades para aprender e ficou surpreso, quando na escola lhe contaram que ela não estava entregando as atividades. Depois disso, optou por pagar uma professora particular, para ajudá-la em várias matérias e, especialmente, com o ensino da matemática, que o preocupava mais. Revelou que, apesar de a filha afirmar que havia acompanhado as aulas gravadas, ele acreditava que ela também não tenha assistido assiduamente a todos os vídeos. Algumas aulas eram síncronas e depois iniciou-se a etapa em que os alunos passaram a frequentar as aulas presenciais em esquema de revezamento de turmas. Nessa fase, Isadora apresentou resistência e não quis voltar para a escola. Dizia que tinha vergonha e que não tinha amigos. Após a queixa da escola sobre Isadora e sua recusa em voltar para as aulas presenciais, Leandro procurou uma psicóloga. Disse que a filha continuava em terapia, que ele também fez terapia depois da separação e reconhecia os benefícios do acompanhamento psicológico. Relatou que Isadora tinha pouca autonomia, que demandava muito dele. Citou como exemplo o fato de morarem muito próximos à escola e, mesmo assim, tinha que pagar um transporte para levá-la, sendo que ela poderia ir a pé.

Leandro disse que Isadora era retraída e pouco feminina. Lamentou a separação e a ausência de Ivone e disse que faltaram referências femininas na vida da filha. Acreditava que a mãe deixou uma lacuna na vida da filha e fez falta para o seu desenvolvimento no que se relacionava à formação de gênero. Queixou-se que, durante todo o período em que Isadora morou com ele, a mãe pouco a visitava e era ele quem insistia para que as visitas acontecessem. Contou, então, que estava satisfeito, porque, depois de iniciar a terapia, a filha começou a usar

vestido. Contou que a psicóloga lhe deu um delineador de olhos, que o orientou a elogiá-la, quando apresentou atitudes mais femininas. Nesse momento, falou que sua namorada estava tentando lhe ajudar, “*mas minha namorada não é assim tão feminina também não*” (sic). Encerrou dizendo que as duas se davam bem e que ela levava Isadora para algumas compras de roupas.

7 ANÁLISES

7.1 LUCÍOLA

As primeiras impressões que tive tanto da escola como de Lucíola foram de organização e tranquilidade. Seu modo de agir e falar revelavam uma pessoa contida e de gestos controlados. Assim também parecia a dinâmica da escola, pois chamou-me atenção o fato de, mesmo em se tratando de uma escola tão grande, ocorrerem poucas interrupções durante todo o período de entrevista, que durou aproximadamente uma hora. É interessante pensar como as características da instituição e daquela que é uma das principais responsáveis pela sua organização guardavam características similares, como se fundissem entre si e sobre as quais ficaria difícil especificar qual das duas, pessoa ou instituição, deu início a um entrelaçamento de tal modo que, nessa fusão, incutiram características peculiares de uma a outra.

Em poucos momentos, Lucíola deixou transparecer suas emoções. O que consegui perceber foi um tom de desesperança com os rumos da Educação e um tom de julgamento, quando desabafou que os pais não eram assíduos às reuniões, mas compareciam para recebimento de materiais escolares. Seus dez anos de experiência na área, além do grande conhecimento a respeito do território e da população local, refletiam certo cansaço diante do descompasso existente entre a realidade e suas expectativas como educadora.

Um momento que merece destaque na exposição de Lucíola foi aquele em que se posicionou a respeito dos atestados médicos. Na ânsia de resolver o problema do absenteísmo escolar, a coordenadora não considerou outras variáveis do meio social que impedem, por exemplo, o acesso às consultas médicas para os filhos com a agilidade que a escola requer. Pode-se trazer para essa discussão, o olhar social proposto por Gonçalves Filho (2007) ao cunhar o termo “humilhação social”. O autor assegura, como prerrogativa de humilhação social, o envolvimento de diversos atores no fenômeno e sua ocorrência por um período considerável, não sendo, portanto, fato isolado ou que, porventura, tenha acontecido poucas vezes. Também é condição desse fenômeno que as condições sejam persistentes e compartilhadas por muitos. Assim sendo, vê-se na narrativa da coordenadora semelhanças entre os fatos descritos e o conceito de humilhação social.

Não é raro que variadas situações de humilhação sejam vivenciadas pelas populações de menor poder aquisitivo, de maneira constante. Sistemas de saúde pública alimentam esse mecanismo, pois são espaços nos quais raramente a população tem participação ativa, ficando quase sempre à mercê de instâncias superiores que exercem sobre elas pressão, poder e controle. Por trabalhar com formação e Educação, a escola, que é uma instituição que deveria se apresentar como acolhedora e restauradora das condições de humilhação que se apresentam

cotidianamente para essas pessoas, muitas vezes, age exatamente ao contrário, reforçando a rede perversa de isolamento e desamparo na qual as pessoas são jogadas. É o que foi identificado, quando Lucíola classificou de comodidade o fato de os pais não levarem os filhos ao médico, nos casos que a escola julga necessário. Casos de emergência raramente são atendidos por unidades básicas de saúde do SUS. Esses casos são direcionados aos prontos-socorros de hospitais públicos, que, por sua vez, estão frequentemente sobrecarregados e atendem prioritariamente situações de maior risco. Os atestados médicos, exigidos pela escola, raramente atestam a ausência para além do período da consulta, exceto nos casos de doenças mais graves ou contagiosas. Vale dizer que registros documentais acerca dos motivos de ausências escolares são importantes até mesmo para garantir a frequência e proteger o desenvolvimento escolar do aluno. Não se trata de renunciar aos mecanismos que possam melhorar os índices de absentismo dos alunos, mas propor-se a ampliar o olhar e refletir a respeito da opressão, muitas vezes disfarçada de preocupação, que permeia as relações entre família e escola. Questiona-se, sobretudo, o juízo de valor classificado como comodismo pela escola. Será que realmente a melhor forma de reduzir as faltas dos alunos é com a exigência de atestados? Portanto, ao reduzir os acontecimentos com um julgamento restrito à palavra comodismo, a escola desconsidera uma ampla gama de dificuldades vivenciadas por esses pais que vai desde o transporte e ausência de seus trabalhos em horário comercial até a falta de médicos e acesso aos mesmos. Por ter crescido no bairro, supõe-se que Lucíola conheça essa realidade ao menos parcialmente e, talvez, já tenha vivido algumas dessas dificuldades pessoalmente.

Rustin (2000) transmite um valioso apontamento ao lembrar que, em geral, as pessoas aceitam com facilidade a ideia de que as crianças dependem dos adultos e de que a família “é o lugar próprio do cuidado e do altruísmo, num mundo governado pelos princípios competitivos” (RUSTIN, 2000, p. 58), mas se esquecem de que os adultos, especialmente se falamos de famílias pequenas, também precisam de um ambiente que se adapte às suas necessidades para bem se desenvolverem. Diz o autor

(...) não reconhecem que os adultos também se desenvolvem através das relações e que as famílias funcionam melhor – talvez só funcionem – quando o ambiente de que elas dependem se adapta às suas necessidades: necessidade de vizinhança segura, de trabalho, de cuidado e atenção no parto ou da parte de seu médico, de ajuda, quando as crianças são pequenas. As famílias pequenas de hoje em dia não podem prover todos esses aspectos para os seus membros sem ajuda, e, se nós estamos comprometidos com uma boa qualidade de relações familiares, também precisamos nos preocupar com as condições das quais estas dependem (RUSTIN, 2000, p. 58)

Gonçalves Filho (2007) se vale dos conceitos winnicottianos para explicar que a criança, ao se deparar com exigências intrusivas, passa a interagir no mundo com limitada capacidade de resposta e “sem passagem para o outro”. Existe, na criança pequena, uma necessidade natural de compartilhar desordem e desorientação, de aproveitar a solidão sem pressa de integração ao ambiente, ao passo que aquelas, de quem são exigidas constantes definições, são impedidas de relaxamento, não alcançam liberdade de movimento e gestos pessoais. Pode-se dizer, portanto, como afirmou Gonçalves Filho (2007), que a dor da humilhação social que, talvez não seja completamente estranha a Lucíola, por ser uma antiga moradora do bairro e conhecedora das mazelas do território, é uma “dor velha”, que não nasce do indivíduo simplesmente, mas que está presente no dia a dia da população mais carente antes mesmo que se possa compreender o seu sentido. Inscreve-se, no indivíduo, por meio de processos transferenciais primários, em mensagens enigmáticas. Estando inconscientemente presente nele até a atualidade, move-o para a repulsa dessa realidade aversiva, restando-lhe não mais que um severo mecanismo de controle, que pouco espaço abre à realidade do outro. Mesmo que não fale diretamente à história pessoal da coordenadora, atuante da Educação há mais de uma década com aquela população, ela deve ter conhecimento de inúmeras histórias que a afetam. Ou seja, uma dor antiga, negada como defesa para evitação do sofrimento, não trazida à luz da consciência, move o sujeito a lançar mão de mecanismos rígidos e burocráticos, que o distanciam cada vez mais da possibilidade de exercer empatia e compartilhar a experiência de forma enriquecedora, inovadora e verdadeira. A “dor velha” simplesmente impede que a experiência seja inovadora, pois está carregada de sentidos e emoções não pertencentes à situação atual, mas a fatos do passado, obscuros para o sujeito que a carrega. Gonçalves Filho (2007) explica que o enfrentamento a esse tipo de situação deve ser psicológico, mas também político, não solitário, com educação para a cidadania entre pais e filhos, professores e alunos.

Esse distanciamento, que aparece em alguns momentos da relação entre a escola e a família, passa pela falta de consciência de classe à qual o aluno pertence e pela falta de percepção das amarras atadas às populações de baixa renda, da qual a própria escola faz parte e deve trabalhar para desatá-las. Paulo Freire (1985) dizia que a tomada de consciência é lenta, contudo, adquire firmeza no processo da própria realidade. E completa

“... a própria superação das suas negatividades, exigindo uma transformação nas bases materiais da sociedade, coloca o papel de sujeito que as classes trabalhadoras devem assumir no esforço de reinvenção de suas expressões culturais” (FREIRE, 1985, p.14)

Percebe-se uma negação de Lucíola sobre as questões do racismo, ao citar o trabalho realizado com o posto de saúde como resposta à pergunta dos projetos que atendessem à Lei 10.639, já que esse era um trabalho de outra natureza. Não se pode precisar totalmente sobre a existência de ações que sejam realizadas na escola sem pleno conhecimento da coordenadora. De qualquer forma, sendo esse o caso ou se, de fato, inexistam trabalhos nesse sentido, ambas as situações revelam uma fragilidade em relação ao que é previsto, desde 2003, em lei. A resposta dada pela coordenadora estava desalinhada ao que é preconizado pela lei, e denotou dificuldade para que ela verbalizasse com clareza a inexistência ou não de um trabalho nesse sentido. Em Freud (1925), encontra-se o termo *Verneinung* que, em português, assemelha-se à palavra negação e, psicanaliticamente, pode ser usada para explicar sobre a recusa da percepção de um fato do mundo externo que ameaça provocar desprazer (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). Entende-se que não conseguir nomear um fato que estava posto seja a atuação de um mecanismo de defesa e uma omissão. Uma das consequências da omissão dentro do espaço escolar é o aumento da estigmatização e de situações de indisciplina (VILLELA E ARCHANGELO, 2015). Não se pode afirmar se a coordenadora considera as questões raciais menos relevantes ou, até mesmo, se essas possam afetá-la de modo mais pessoal, mas é importante afirmar que a escola, enquanto aparelho de resistência na luta pela superação das desigualdades, desenvolvimento do pensamento crítico e tomada de consciência das diferenças, exerce papel fundamental, quando do desenvolvimento de expressões culturais que valorizem e contemplem todas as etnias. Ignorar o cumprimento da Lei 10.639 é reduzir essa capacidade de expressão cultural e agir na contramão de uma pedagogia da resistência e da pergunta, tal qual idealizou o patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. Ribeiro Junior (1982) dizia que a ideologia dominante deve ser combatida a partir dos elementos concretos da resistência e não ficar limitada ao mundo das ideias. Construir um projeto político pedagógico que contemple a valorização das culturas populares, levando em consideração as diferenças de classe e de etnia, é ponto crucial para transformação dessa realidade objetiva. Saviani (2007) diz que

Promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens (SAVIANI, 2007, 46).

Jango (2017) mostra números bastante preocupantes sobre o sofrimento psíquico que acomete as crianças nos ambientes educacionais, quando o assunto é racismo. Mais de 50% das crianças pesquisadas manifestaram desejo de branqueamento e não atribuem ao negro características como inteligência e beleza. Ainda assim, existem escolas resistentes ao assunto,

que necessitam de um convencimento, quando se trata de realizar trabalhos sobre racismo nas instituições escolares, consequência do mito da democracia racial vivida no Brasil, algo que desmobiliza a luta contra o preconceito e o cumprimento da Lei 10.639.

Corrobora a falta de consciência de classe o incômodo demonstrado com o fato de os pais comparecerem para a retirada dos kits escolares, em maior número do que em outras situações propostas pela escola. Teoricamente, é a escola que deveria estar mais capacitada que os pais para a compreensão dos impactos que a realidade objetiva exerce sobre a camada menos favorecida. Especialmente, quando se trata de dificuldades de ordem primária como as impostas por condições materiais precárias, de modo que a entrega do kit escolar quase sempre virá à frente como necessidade dessas famílias se comparada às questões de ordem moral, disciplinar ou de aprendizagem, temas de ordem subjetiva, valorizados pela escola. Turner (1969 *apud* RUSTIN, 2000, p.52) alerta para a importância do reconhecimento de uma injustiça que, ao contrário de um infortúnio, é algo que não deveria ocorrer e para o qual se deve lutar pela reparação. O autor complementa que, para que se possa entender o conceito de que uma pessoa tem direitos, é necessário entender que alguém ou alguma instituição deve garantir esses direitos. Finaliza explicando que essa garantia se torna mais facilmente exequível, quando convertida em benefício material. Os benefícios proporcionados pela entrega de um kit escolar passam pela ideia do direito ao processo de cuidado, autonomia, desenvolvimento e respeito humano – no entanto, na dificuldade de se garantir toda essa ampla gama de condições, converte-se em um benefício material de menor alcance, no entanto, mais facilmente quantificável. É fundamental que a escola pense sobre isso e se veja como parte desse processo, não apenas como instituição garantidora de direitos, mas também de agente conscientizador da sua clientela.

Por outro lado, destaca-se positivamente o fato de a coordenadora e diversos professores serem moradores do bairro e conhecedores do entorno. Esse diferencial possibilita um acesso natural a todos os atores escolares e confere uma agilidade na percepção da realidade da escola e no estabelecimento de estratégias de apoio. Compreender um território significa conhecer não somente o espaço físico ocupado pelas pessoas, mas como os sentidos de comunidade e coletivo se estabelecem, quais são os diferentes conceitos de família, como elas se formam e se reorganizam, como se dão as relações de solidariedade e vizinhança. A dinâmica exaustiva do trabalho na escola pode facilmente conduzir à impessoalidade ou, ao oposto, a ações burocráticas e controladoras junto às famílias e à comunidade. Sabe-se que tais conhecimentos podem ser desastrosos se não utilizados num sentido emancipatório, de fortalecimento, inclusão e equidade. As relações devem ser pautadas na horizontalidade, acolhimento e aceitação, apenas

assim os verdadeiros vínculos podem ser formados. Construir vínculos, dentro da escola, pressupõe um verdadeiro reconhecimento do outro (CARVALHO, 2016). Ao contar que encaminha e conduz ações de combate às violências, Lucíola lamenta a escola ser deixada praticamente sozinha diante dos casos mais graves. Apesar de existirem órgãos públicos e voluntários de trabalho em rede, a coordenadora não sente um apoio efetivo em determinados momentos. A esse fato, acrescenta-se a fala de Galeano (2016, p.11) de que “a ação pública não se restringe à ação estatal e que a superação das desigualdades sociais só se dará pela cooperação entre todos os setores da sociedade”. Apesar da intencionalidade positiva de Lucíola, a escola ainda carece de estratégias articuladas nos processos de intervenção, que, pelo relato da coordenadora, aparentam certa fragmentação, quando os demais setores entendem que as ações devem ser, quase em sua totalidade, promovidas pela escola e a partilha das responsabilidades na proteção social surge de maneira desigual.

7.2 TÁBATA

A escola, na qual trabalha a entrevistada Tábata, transmitiu uma forte impressão de cuidado e organização, tanto com a atenção despendida aos alunos e seus familiares quanto com relação ao ambiente físico que estava muito bem cuidado. Soma-se a isso a avançada escolaridade dos membros da gestão e a facilidade com que recebem universitários em seu espaço. Essa facilidade, inclusive, foi sentida diretamente, pois, no caso desta pesquisa, as respostas para o agendamento da entrevista ou para o preenchimento da documentação exigida sempre foi muito ágil.

Além disso, houve uma disponibilidade muito grande no sentido de poder fazer mais entrevistas dentro da escola, se preciso fosse. A mesma disponibilidade e autonomia pareciam ser ofertadas aos professores, que eram livres para aceitar ou não os projetos dos estagiários e tinham participação ativa em outras decisões da escola. Na ocasião, ainda não enfrentávamos a pandemia de covid-19, nem o recrudescimento da desvalorização da Ciência no Brasil, que se mostrou proeminente mais tarde e permanece como realidade até os dias atuais. Portanto, mesmo tendo despertado boas impressões, à época, elas pareciam menos valiosas que hoje. Nota-se que, ainda assim, já naquele tempo, a escola vinha perdendo sua autonomia pedagógica em função do fundamentalismo religioso, o que será mostrado um pouco mais adiante.

Para iniciar a análise dessa entrevista, aponta-se para um fator de resistência dentro da escola, que é a persistência em fazer valer a Lei 10.639, mesmo diante da recusa de alguns professores. Aventa-se a hipótese de que a permanência por vários anos de temas relacionados ao ensino das africanidades nessa escola não está totalmente separada do fato de a coordenadora

e diretora serem negras. Duas pessoas que, certamente, entendem, literalmente na pele, a importância de os trabalhos de combate ao racismo serem contínuos e não temáticos. Pensa-se que esse fator foi determinante, quando os professores apresentaram negativas para a continuidade dos projetos propostos.

Vale destacar que tal Lei percorreu um longo caminho até ser instituída em 2003, começando pelos anos 70, com os movimentos negros e, até hoje, encontra diversos obstáculos para ser de fato inserida no currículo educacional brasileiro. Essas dificuldades fazem parte e, simultaneamente, alimentam as bases estruturais do racismo em nosso país. Ainda hoje, o ideal de branqueamento, sustentado pelo mito de uma cultura branca supostamente superior, habita o imaginário popular, fazendo com que os conhecimentos que valorizam a identidade negra e suas raízes sejam considerados um subconhecimento dentro da escola, podendo, portanto, ser adiado ou descartado. Em 2015, as conquistas que vinham sendo paulatinamente adquiridas, sofreram um duro golpe decorrente da extinção da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, responsável pela implementação e encaminhamento das ações afirmativas, estabelecimentos de parâmetros para as instituições escolares e docentes, além da articulação com ONGs e com a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais da Lei (PEREIRA E SILVA, 2016). O orçamento da pasta decaiu ano a ano e hoje ela se encontra incorporada ao Ministério da Mulher, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Desde então, o enfraquecimento das conquistas que pareciam sólidas tem sido uma constante.

Rustin (2000, p.68) ressalta que, ao contrário de outras diferenças como as religiosas, culturais ou de classe, as diferenças raciais, em sua essência, baseiam-se em variações superficiais de aparência e forma corporal. Não há nada relevante nessas diferenças, além das atribuídas arbitrariamente. Entretanto, tais categorias de raça são imensamente poderosas como marcas e fronteiras em determinadas sociedades. O autor questiona quais mecanismos poderiam explicar como um determinante teoricamente tão superficial poderia permanecer com efeitos desastrosamente importantes sobre as vidas humanas. Um dos caminhos apontados pelo autor é que, no decorrer da vida, diante de situações de insegurança e ansiedade, as crianças e adolescentes começam a projetar seus sentimentos negativos em grupos definidos como inferiores. Nesse ponto, as diferenças ganham sustentação social e saem de um universo pautado nas diferenças superficiais e concretas para adentrar o campo do irracional, ganhando ainda mais força. Nogueira (2004) relembra a importância de a comunidade científica adotar o termo “etnia” em substituição ao termo “raça”, ao contrário, corrobora-se a ideia de superioridade de uma raça sobre a outra quando deve-se instituir a abrangência cultural de um grupo, sua produção, formas de ver e sentir o mundo. Para Rustin (2000), se o preconceito racial é irracional, é na Psicanálise,

a ciência que se ocupa das origens do irracional que se encontram as melhores condições para se obter explicações. O autor defende a ideia de que o racismo se alicerça em crenças falsas, no ódio e na repulsa primitiva. Portanto, combatê-lo somente com informações e teorias científicas e racionais é insuficiente, pois o racional e o irracional, o consciente e o inconsciente são campos que pouco ou nada conversam entre si. Rustin acrescenta que é preciso ir além do antirracismo para superar o racismo:

Procedimentos persecutórios e indutores de culpa não são úteis como técnica para lidar com estados de mente que são na origem paranoides e persecutórios por natureza (...). Uma mudança duradoura requer uma experiência de pensar sobre estados de mente e sobre suas origens e significados, em ambientes relativamente livres e não acusatórios. (...) para ocorrer aprendizagem com alguma profundidade, alguma tolerância deve ser estendida àquilo que está sendo contemplado, a fim de que isso possa ser objeto consciente de reflexão e de escolha (RUSTIN, 2000, p.84-85).

Portanto, o que vemos hoje, em relação à destituição de direitos que pareciam sólidos, guarda alguma relação com medidas que, embora essenciais, foram fundadas sem o fortalecimento e anteparos necessários à sua longevidade. Nogueira (2004) reafirma que não é por meio de decretos que as coisas são assimiladas. Requer tempo para que o imaginário sobre a inferioridade e a associação do negro a uma subcategoria seja substituída. Para isso, é preciso nos percebermos preconceituosos e construirmos uma ética de combate ao racismo. A autora destaca que não são os instrumentos técnicos que discriminam, mas sim as pessoas, já que suas práticas não estão livres dos mecanismos de poder e dominação que as estruturam. É preciso guiar o olhar da prática com as rédeas éticas que não limitam a visão sobre os preconceitos, diferente disso, ampliam os horizontes. No entanto, no campo educacional, a imensa maioria das normativas chegam à escola sem a participação efetiva do professor tampouco da comunidade em suas construções. Surgem, no cotidiano escolar, sob o formato de regras, de leis ou decretos impostos de cima para baixo e desempossado de sentido pelos diversos atores que compõem o universo escolar. Parece que Tábata e a direção da escola apostam em algo que principia o que foi dito por Rustin ao insistirem nos projetos de ensino de valorização da cultura negra de forma permanente dentro da escola, com espaços contínuos de reflexão.

Outro aspecto que vale destacar é que o número de vezes que nossa conversa foi interrompida poderia, despercebidamente, ser interpretada como uma espécie de desorganização da escola. Entretanto, revela o estilo da gestão, de estimular a comunicação dos fatos no exato momento em que eles ocorrem e a relação de proximidade e liberdade estabelecida entre os membros do local. Por outro lado, Tábata chegou a mencionar um certo cansaço com isso, por não conseguir concluir alguns trabalhos sem ser interrompida. Também verbalizou sobre o

afastamento das famílias que se sentiam desgastadas por “excesso de conversas”. Reconhecia os benefícios, mas ponderava um outro viés.

Michel Foucault (1985) inicia a obra *A História da Sexualidade - A vontade de saber* falando sobre o segredo que a família conjugal burguesa encerra em torno da sexualidade. O autor lembra que, até o início do século XVII, os códigos morais eram menos rígidos e às práticas sexuais não estava destinado todo o interdito consolidado entre os três séculos seguintes. Foucault associa a proibição do sexo à lógica produtiva. O sexo, como instrumento do biopoder, dada sua incompatibilidade com a exploração sistemática da força de trabalho, devia ser reprimido com vigor e o mutismo sobre o assunto é parte fundamental desse objetivo. Ao sexo, devia restar a seriedade da função reprodutiva no interior das famílias e o que se falasse a esse respeito ganharia contornos e espaço certos: as casas de tolerância, o psiquiatra, a confissão nos templos religiosos, entre outros. A função discursiva se instaurava, portanto, como uma técnica de poder: o que, quem, como, quando e onde se falasse, o que se difundisse, quais as instituições autorizadas a fazê-lo – tudo isso seriam elementos de controle do desejo cotidiano, que controlariam o discurso e reduziriam o sexo ao nível da linguagem. Assim sendo, aquilo que parece, à primeira vista, não reprimir, por ser constantemente falado e do modo como é falado, reprime. Foucault afirma que houve uma explosão discursiva, uma incitação ao discurso que, no entanto, abrigaria nas tramas de suas regras, a repressão. O primeiro plano de domínio foi então reduzir o sexo ao nível da linguagem, controlar a livre circulação que, outrora, era permitida ao discurso.

É trazida essa ideia foucaultiana acerca da explosão discursiva sexual para pensar sobre o “excesso de conversa”, termo usado por Tábata para descrever o que acontecia na escola. Seria possível definir o quanto de produção repressiva estaria contida na intensa prática discursiva da escola? Foucault afirma que a multiplicação dos discursos sobre o sexo, a obstinação e incitação institucional sobre o tema provocam efeitos de deslocamento, modificação, intensificação e reorientação do desejo. O discurso perde o tom da moralidade para se tornar analítico, com ares de racionalidade e assim o sexo deixa de ser condenável para ser gerido, regulado, administrado, “inserido em sistemas de utilidade, segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1985, p, 27). Salvaguardadas as devidas diferenças, traz-se a ideia de que a cultura escolar de estímulo à exposição verbal dos diversos afetos e conflitos pode provocar, em determinadas pessoas, um efeito oposto àquele que se tem por objetivo, inclusive nas questões relacionadas ao racismo: ao invés de aproximar, afastar. Ou seja, algo de genuíno se perde entre os discursos previamente estruturados em função do que se espera em determinados ambientes e entre aquilo que pode ser dito espontaneamente, sem a constante necessidade de se abordar

diretamente tais assuntos. Nessa lógica, tão importante quanto falar é trabalhar a escuta e entender os posicionamentos daqueles que falam, quais as premissas de poder existentes entre os sujeitos e quais as formas de aproximação empática possíveis.

Outra situação possível dentro dessa e das escolas em geral envolve aquelas famílias que aparentemente estão próximas, são participativas, mas, na verdade, simplesmente emolduram seus discursos ao que consideram ser o desejado pela escola. Elas se adequam à afirmativa fortemente difundida hoje de que são interdependentes os níveis de participação da família na escola e o sucesso escolar do aluno. Archangelo e Villela (2017) mostram que a família pode contribuir muito para o desenvolvimento escolar do aluno e o vínculo com a escola é a via privilegiada e a base de sustentação para essa contribuição. Esse vínculo pode se dar espontaneamente por uma predisposição da família e/ou pelo empenho da escola em sua construção. São muitas as contribuições que a família pode proporcionar ao desenvolvimento escolar dos filhos, a partir de sua participação na escola. A divisão das responsabilidades, a mescla de papéis, quer do lado institucional ou familiar, podem vir a ser complementares um do outro, independentemente de suas características. Entram os hábitos culturais e os conhecimentos peculiares de cada família, a contribuição para o desenvolvimento das tarefas escolares, entre muitas outras situações nas quais a família e escola podem se enriquecer mutuamente e chegar a resultados mais satisfatórios que se agissem isoladamente. No entanto, os mesmos autores falam sobre o quanto essas famílias extremamente presentes também podem eventualmente se transformar em um problema para a escola. É um fenômeno comum, especialmente nos primeiros anos de vida escolar, nas escolas infantis. Os autores dividem essas famílias em dois grupos: os que querem se conformar à estrutura e à cultura escolar e os que, ao contrário, tentam formatar a escola de acordo com seu modo de viver, dentro de normas éticas e condutas similares (ARCHANGELO E VILLELA, 2013, p. 187). Ambos podem, ao final, gerar o mesmo resultado: uma escola acuada, que deixa de tomar atitudes importantes para o aluno ou por estar seduzida ou por receio de ser retaliada. É muito comum que a relação entre a família do primeiro grupo e a escola seja envolta por seduições e fantasias. Inclusive, essas famílias costumam se tornar, aos olhos da escola, uma espécie de modelo comparativo em relação às demais quanto a atitudes e comportamentos, altamente desejáveis na fantasia e na moralidade da escola e fazem com que os outros pais, que não agem da mesma forma, percam na comparação e sejam tratados com menos tolerância. Famílias assim sedutoras, extremamente presentes, alimentam o narcisismo da escola e esse mecanismo fatalmente termina no aniquilamento da relação. A escola deixa de tomar algumas medidas para continuar agradando e se manter na posição de perfeição. Como toda relação idealizada o poder de sustentação é frágil e efêmero e tende a dar lugar a muita

irritação entre as partes, tão logo alguma demanda não seja atendida (ARCHANGELO E VILLELA, 2013).

Outra contradição a ser apontada é acerca do silêncio. A quem de fato é reservado o direito ao silêncio? Como fica a relação entre a escola e aqueles familiares que não querem ou não podem, por algum motivo, dialogar? Quais os limites e os deveres da participação da família na escola? Nos primórdios da Psicanálise, quando Freud ainda utilizava a hipnose como técnica, sua paciente Emmy von N., com quem inicia os tratamentos em 1889, em diversos momentos, manifesta imperativamente a necessidade de que o médico permanecesse calado. Em outros momentos interpretativos ou de questionamentos feitos por Freud, a paciente novamente se rebela energicamente, dizendo que ele deveria simplesmente ouvi-la (FREUD, 1969, p.109). Zolty (1989) explica que essa reivindicação por silêncio desloca Freud de sua posição de saber e abre espaço para a transferência. Nos processos de análise, é salutar que o profissional suspenda o seu saber e seus julgamentos e se deixe levar pelo silêncio até que se principie um dizer. Essa suspensão favorece a atenção e uma escuta flutuante. É nesse espaço de silêncio que se torna possível encontrar respostas, as quais se constroem por uma evocação da palavra no paciente. A autora acrescenta

Os pacientes estão sempre dizendo a verdade, quando dizem que não tem “nada a dizer”, mas para encontrar esse “nada a dizer” é preciso falar. (...) O silêncio do analista convoca esse nada a dizer (ZOLTY, 1989, p.170).

No cruzamento das pulsões, o analista pode encontrar uma palavra verdadeira, que atinja o analisando no tempo justo, depurado do saber doutrinário, precipitado ou artificial. No que diz respeito à realidade da escola, o silêncio nem sempre é direito de todos. É comum que as situações das famílias mais vulneráveis corriqueiramente sejam expostas no interior da escola a muitos atores, muitas vezes sob o pretexto do cuidado. Vemos que, em última instância, quando se sentem acudadas, invadidas ou ameaçadas, algumas famílias não se submetem à ordem, recusam a participação imposta, rompem com a lógica de poder institucional da escola e agem de acordo com aquilo que desejam no momento: migram de bairro, como mencionou Tábata, ou mesmo, solicitam que outro parente se responsabilize pelos seus filhos a fim de que esses possam estudar em alguma outra escola, que não exerça o mesmo nível de exigência. É com essa clientela que as escolas terão um trabalho extra, de adaptação das estratégias, família a família, caso queiram verdadeiramente estabelecer uma relação de confiança e diálogo. Talvez, assim como o analista, assim como Freud e sua paciente Emmy, a escola também tenha que se abster da convocação à palavra pelas famílias em determinados instantes, aqueles em

que as defesas estão erigidas, por exemplo. Para que as relações não sejam abruptamente interrompidas, como nos exemplos trazidos por Tábata, é requerido o tempo da escuta do silêncio por parte da escola, da compreensão sobre os significados de determinados distanciamentos. Na Psicanálise, compreende-se o silêncio de diferentes maneiras. Há o silêncio da apatia, esvaizado, da pulsão de morte, mas também existem silêncios repletos de desejos e significados. Para compreendê-los, não se faz necessário o domínio da ciência psicanalítica, mas uma disposição empática para o outro, uma disponibilidade de compreensão dos limites de cada um. Suspender as hierarquias e se desimpedir de si, como dizia Lacan, deslocar-se da posição de poder que a escola pode ocupar no imaginário das famílias e no seu próprio imaginário pode ser uma atitude similar ao do analista que evita a interpretação invasiva, aquela que retira do paciente o direito aos recônditos mentais não acessíveis pelo analista (NOBECOURT; DREYFUSS; DOLTO, 1989).

Através do relato de Tábata, pode-se refletir sobre delicados pontos de vista. De um lado, a escola, com seu poder institucional, capaz de exercer sobre as famílias algum domínio pela própria condição que ocupa. Responsável eticamente pela educação integral de seus alunos, na grande maioria das vezes, conta com recursos escassos, ao mesmo tempo em que se vê atacada de inúmeras formas, especialmente por instâncias superiores, como por exemplo, por meio das políticas educacionais de desmonte das instituições públicas. Como exemplo, faz-se pertinente demonstrar, pela correspondência estabelecida com o objeto desta pesquisa, algumas das diversas medidas divulgadas pelo atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que, sob a falsa aparência de fortalecimento das famílias, camuflam a intenção de redução dos investimentos públicos, a promoção do *homeschooling* e da escola sem partido, a desvalorização do sistema educacional como um todo, visto que não embasa seus programas cientificamente e, principalmente, a desresponsabilização do Estado em relação às famílias desfavorecidas. São comuns os pronunciamentos com o tema da “valorização da família”, que validam somente uma configuração familiar, a nuclear patriarcal, a qual já se provou distante da realidade de grande parte das famílias brasileiras. Recentemente, esse Ministério promoveu, por meio da Secretaria Nacional da Família, a Semana de Valorização da Família, em que uma das ações divulgadas, entre tantas outras absolutamente infundadas, sem qualquer embasamento científico, foi a Campanha Refeições em Família, sobre a qual o então Secretário Marcelo Couto Dias afirma que a realização das refeições em família reduz a possibilidade do uso de drogas entre seus membros. Questiona-se quais e quantas são as famílias, especialmente as que habitam os grandes centros, por exemplo, possam se reunir à hora das refeições. Questiona-se quais são as famílias que, hoje, com o Brasil ocupando novamente o mapa da fome, encaixam-se nessa

realidade. Dados da Agência Brasil de 2021 mostram que 55,2% dos lares brasileiros conviveram com algum tipo de insegurança alimentar em 2020, sendo 9% em níveis graves. O Mapa da Fome, criado pela ONU, para demonstrar graficamente os países do mundo em que existe a fome, voltou a incluir o Brasil em 2020. As causas extrapolam o fenômeno da pandemia, mas apontam o esvaziamento de políticas públicas de combate à fome como o Bolsa Família e a redução de estímulos à agricultura familiar. Esse é somente um recorte que revela a desconexão entre as propostas da Secretaria Nacional da Família e a realidade enfrentada pelos 19 milhões de famintos atualmente no Brasil.

Se, de um lado, a escola enfrenta todos esses desafios, de outro, estão as famílias vulneráveis, muitas vezes, aviltadas em seus direitos nas relações que antecedem a estabelecida com a escola, a ponto de não conseguirem mais consolidar uma relação de troca e confiança com a devida originalidade. Não é difícil que se perca de vista a perspectiva do desejo nessas relações. É comum ouvir que as famílias não têm interesse pelos estudos e pelo desenvolvimento dos filhos, tomando-se como referência o interesse ou desinteresse sob ponto de vista estritamente motivacional, como se a participação das famílias nas escolas fosse algo simples de se avaliar. Medir os interesses familiares sob o ponto de vista individual torna-se simplista, na medida em que tal análise envolve a necessidade de se considerar uma sorte de questões de cunhos político, econômico e social, inclusive relacionados à própria escolaridade dos pais, à qualidade de relacionamento com a escola, às condições de trabalho desses familiares, entre outras. Sobre o desejo, Dunker (2020) diz que ele é uma espécie de trabalho e não um gozo, como muitos imaginam. O desejo vem acompanhado de amor e cuidado pelo que se faz, mas a descoberta daquilo que se quer pode ser muito dolorida, pois, nem sempre, o desejo coincide com o que pode nos fazer feliz ou com o que de fato gostamos. O autor relata que, para muitos adolescentes, é muito angustiante ouvir dos pais “faça o que você quer e o que te deixará feliz”, pois a fonte do sofrimento está justamente nessa escolha (DUNKER, 2020, p.156). Se a prática discursiva da escola afeta o desejo de determinadas famílias de não entrarem em contato com os conflitos e problemas que as circundam, se elas não enxergam na escola uma fonte de apoio, mas uma ameaça, inevitavelmente, a fuga surgirá como uma falsa alternativa de solução para os problemas. Os elementos geradores dos conflitos podem continuar a existir, mas não falar sobre eles, não entrar em contato, iniciar uma nova etapa escolar em uma instituição que permaneça indiferente, de certa forma, pode atender ao desejo mais imediato dessas famílias de permanecerem sem trazer conteúdos desconfortáveis à luz da consciência, sem pensar sobre os assuntos, sem ter que resolvê-los. Evita ou adia o sofrimento e o trabalho das escolhas, como

mencionou Christian Dunker (2020). As escolhas e os sofrimentos presentes nas relações escolares só podem coexistir com alguma satisfação, se forem pautadas sob bases sólidas de intencionalidade e conhecimento a respeito da realidade e da multiplicidade de afetos que fazem parte do dia a dia de uma escola, com seus alunos e suas famílias.

Tábata contou que a escola era uma referência positiva para a comunidade. Falou da região, cujo tráfico de entorpecentes estava presente e que alguns de seus alunos pertenciam a famílias envolvidas com o tráfico. Essa afirmação expõe o quanto a escola não está apartada das mazelas sociais, protegida em uma redoma, como algumas insistem em acreditar. Algumas tentam agir como se houvesse uma distinta separação entre os problemas de dentro e os problemas que estão da porta para fora. As desigualdades sociais e suas nefastas consequências habitam o cotidiano da escola, e a presença do tráfico é uma delas, uma realidade difícil de lidar para grande parte das instituições escolares, especialmente as que estão localizadas nas periferias ou em grandes centros. Não é possível construir um trabalho educativo consistente e abrangente sem considerar o entorno. Com Tábata, foi possível perceber que a escola exerce um de seus importantes papéis, que é o da vinculação no território, movimentando-se no sentido de integrar a escola, as famílias e a comunidade. Abrir a quadra poliesportiva durante a noite, promover a articulação da prática acadêmica de uma faculdade de Psicologia da cidade com a prática das suas salas de aula, estimular a presença das famílias nas ações coletivas promovidas pela escola são alguns dos exemplos que demonstram o fortalecimento dos vínculos sociorrelacionais. Carvalho (2016) lembra que uma família com poucos vínculos sociais será mais vulnerável, assim como “uma comunidade em situação de isolamento e guetificada é pouco competente para abraçar seus membros em circuitos de inclusão social” (CARVALHO, 2016, p. 22). São ações que podem ser expandidas e aprofundadas, mas já refletem benefícios mútuos entre os moradores do bairro e a escola, em uma relação de respeito e confiança. Soma-se a isso o incentivo à prática da Psicologia escolar alinhada a uma perspectiva de amplo sentido, conforme orientado pelos órgãos técnicos da categoria. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar (2020) construiu um documento em que alerta ser imprescindível ao psicólogo, dentro do contexto educacional, entender os processos de escolarização, atuar alinhado ao projeto político pedagógico da escola, conhecer as equipes multiprofissionais e trabalhar nas atividades coletivas, visando a melhorias nas condições do ensino, dentro de uma perspectiva não patologizante (ABRAPEE, 2020). O Conselho Regional de Psicologia (2010) também lançou uma nota técnica esclarecendo que o trabalho do psicólogo em escolas deve atender a uma perspectiva institucional. O trabalho com estagiários dentro da escola de Tábata, portanto, demonstrou estar alinhado a tais prerrogativas.

Mais ao final da entrevista, Tábata citou o antigo desejo de abordar questões de gênero na escola, algo que só conseguiu, quando ocorrências de agressão física entre meninas foram usadas como justificativa aos pais. Dessa forma, ela conseguiu convencê-los de que esse tema era importante de ser debatido. Assuntos relacionados ao machismo, sexualidade e gênero encontram forte resistência das famílias atualmente. Como vimos, até mesmo as festas juninas foram impedidas de acontecer na escola devido à pressão externa de cunho religioso, por isso, vale trazer para discussão o questionamento a respeito dos limites da interferência familiar nos temas que são caros à escola. Infere-se que ceder a determinadas imposições possa inclusive estar relacionado ao suposto olhar de admiração que a comunidade deposita na escola. Muitas vezes, o preço da admiração e do respeito, como já mencionado, se não fizerem parte de uma relação madura, podem estar condicionados à evitação da frustração, típica de relações baseadas em fantasias e idealizações.

A situação revelada por Tábata aponta para um problema importante dentro da nossa sociedade hoje e que ganha proporções cada vez maiores. Nota-se que o conservadorismo religioso se coloca como forte obstáculo ao papel educacional frente a temas que surgem como essenciais ao debate dentro das escolas, no entanto, ele não encontraria ressonância, se não fossem os mecanismos repressivos que se fazem presentes nas famílias e, consequentemente, na educação que julgam adequadas para seus filhos. Freud definiu a repressão como um mecanismo oposto ao recalque. Ao passo que a operação recalcante do ego resulta em conteúdos inconscientes, a repressão, ao contrário, seria uma espécie de segunda censura, no nível da consciência, que agiria como uma exclusão de conteúdos para fora do campo da consciência por motivação moral (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). Sendo as religiões neopentecostais, somadas a outras instâncias igualmente conservadoras, fortes representantes de uma moral rígida e inflexível, ocorre uma união psíquica, por assim dizer, muito forte, quando esses conteúdos apartados da consciência das famílias religiosas encontram toda uma justificativa teórica apoiada em Deus, o grande pai, para embasar a permanência da repressão apartada da consciência. Como apontou Archangelo (2011, p.12) “os sujeitos que concretizam a instituição (...) possuem mecanismos destinados a compatibilizar as demandas institucionais com suas demandas próprias, internas, e, em muitos casos, inconscientes”.

7.3 RUBENS

As intervenções, por parte da pesquisadora, durante mais de uma hora de entrevista, foram mínimas. Rubens narrou suas experiências e sentimentos quase que ininterruptamente e de forma muito intensa. Foi abordado somente para esclarecer dúvidas importantes quanto ao

entendimento daquilo que estava sendo narrado por ele. Em alguns momentos, Rubens emocionou-se. Embora tenha falado de seu distanciamento da maioria dos colegas de trabalho, devido às divergências pessoais na compreensão de significados intrínsecos ao ensinar e à visão de mundo, supõe-se que a situação da pandemia e o corte brusco tanto no convívio quanto nas trocas cotidianas que, inevitavelmente, estabelecem-se entre os atores escolares, em tempos normais, tenham exacerbado o sentimento de solidão e trazido novos contornos ao isolamento no qual Rubens se encontrava ao conceder essa entrevista.

Vale destacar que Rubens leciona no mesmo município em que se realizou a pesquisa de mestrado que antecede esse trabalho. Já naquela época, foi apontado a respeito do preconceito que pesava sobre pessoas oriundas de outros estados, especialmente as da Região Nordeste. Destaca-se um trecho da professora chamada ficticiamente por Norma, que ilustra algumas das semelhanças notadas.

Apesar de receber migrantes de outros estados, aos naturais do Maranhão estão reservadas as maiores demonstrações de repulsa e hostilidade pelos cidadãos do município em que a pesquisa foi desenvolvida. Norma não é uma exceção. Sua fala nos remete à primitividade dos povos etnocêntricos, que consideram seu grupo como socialmente mais importante que os demais (STRAUSS 1961 *apud* KOLTAI, 2004, p.94). Denota-se aí a clássica manifestação de racismo: a demonstração de ódio gratuito, não pelo que o outro tenha feito, mas pelo que ele é (KOLTAI, 2004, p. 95). Aparentemente os que nasceram e vivem na cidade há mais tempo temem a presença desse estrangeiro e não aceitam que esses estranhos usufruam dos mesmos direitos (ANTUNES, 2015, p.104).

Foi curioso notar que essa situação, apontada na dissertação, permanecia extremamente presente, a confirmar pela fala do professor, no trecho em que relata que “havia uma prática interna na escola, que consistia em fazer uma anotação ao lado do nome da criança, caso ela fosse de outra cidade. O mesmo não acontecia se a criança fosse natural do município ou de alguma cidade vizinha”.

Para repensar esse cenário, é trazido o questionamento de Gallo e Souza (2004, p.12) sobre “como nós humanos, temos nos aproximado daqueles que não são nossos espelhos”. Os autores falam a respeito do apagamento do outro e suas diferenças, que ocorre na escola, quando a instituição não produz estratégias de resistência, mas, ao contrário, aposta em práticas hipócritas, promotoras de segregação em nome de uma suposta tolerância, sob afirmações de multiculturalismo, através de políticas inclusivas artificiais que tão somente invisibilizam, inferiorizam e “borram” as subjetividades, na tentativa de normatizar corpos e mentes (GALLO E SOUZA, 2004).

Nota-se que a xenofobia criou raízes fortes na rede de ensino do município pesquisado, sendo transmitida pelos adultos às crianças como uma construção social estruturante e justamente dentro do espaço que supostamente teria como prerrogativa educacional combatê-la, a escolar, ao se constituir como lugar do singular, do diverso e do coletivo. Gallo e Souza (2004) relembram que a xenofobia não é inata, mas difundida por ensinamentos de que o outro, o estrangeiro, o não familiar, deve ser sempre temido.

Young-Bruehl (1996) apresenta um vasto material a respeito da história dos preconceitos, no qual reafirma essa ideia. Em seu livro, a autora revela como as pesquisas psicológicas até meados dos anos 30 se estruturam com bases instintivas e inatistas, demonstrando habilidades ou a falta delas, como justificativa para as hierarquias de raças. Até os anos 50, foram poucos os pesquisadores que se dedicaram ao contrário, sobre como os preconceitos e atitudes racistas eram direcionadas a determinados grupos. A autora lembra duas grandes obras que ajudaram a romper com as teorias inatistas, *Race Attitudes in Children* de Bruno Lasker (1929) e *Prejudice and Your Children* de Kenneth Clark (1955). Nesta última, destaca-se a informação de que os “cientistas sociais estavam convencidos de que as crianças aprendiam preconceitos sociais, raciais e religiosos no curso da observação, sendo influenciados pelos padrões culturais de onde viviam” (CLARK, 1955 *apud* YOUNG-BRUEHL, 1996, p.255. Tradução nossa). No mesmo estudo, a fala de outra pesquisadora é citada, Marjorie McDonald (1970), na qual afirma que todas as formas de preconceito guardam características em comum com aquilo que as formaram. As singularidades de um preconceito em particular são marcadas por uma manifestação do seu conteúdo, seja ele relacionado à cor da pele, à orientação sexual ou ao local de nascimento de alguém, por exemplo. Essa autora diz que um único traço de preconceito em uma criança, adquirido cedo e não no nascimento, pode crescer com o tempo e se tornar uma única planta adulta. Ou seja, as diferenças são da ordem da superestrutura e as semelhanças são estruturais. Com isso, podemos temer a propagação de ideias xenofóbicas que, silenciadas e não combatidas, tendem a adquirir força nas novas gerações, como parece se desenhlar na cidade onde se coletaram os dados das duas pesquisas.

Koltai (2004) acrescenta que, para que a xenofobia infantil, ordinária, que se inicia como um medo do desconhecido, vire um racismo ativo, é necessário que exista um discurso social responsável por nomear aquele que deve ser odiado. Nesse ponto, autoriza-se a pulsão agressiva contra determinados grupos. Os termos psicanalíticos ambivalência e narcisismo são trazidos pela autora para enriquecer a discussão acerca do ódio fanático que se observa em nossas sociedades. Em Freud, o termo ambivalência surge pela primeira vez em 1912, empres-

tado de Bleuler, para explicar a transferência negativa. Nessa ocasião, ele fala sobre a transferência terna dos indivíduos neuróticos para com o analista, caminhando simultaneamente à transferência negativa a serviço da resistência. Mas, o que pode ser mais esclarecedor no debate sobre a xenofobia e o racismo é a amplitude que o conceito ganha com Abraham e Melanie Klein, ao postularem sobre a oralidade sádica, canibalesca, na qual o indivíduo possui uma hostilidade destrutiva para com o seu objeto de amor, que pode ser superada mais tarde na fase genital. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). Essa ambivalência torna-se uma qualidade do próprio objeto, que, por sua vez, é então clivado em dois: bom e mau. E o que é o estrangeiro, senão essa figura que desperta estranheza e fascínio?

Dessa forma, tem-se no mesmo objeto um que seria idealmente benéfico e atraente e um outro objeto perseguidor e destruidor, o qual não se pode tolerar. É nessa ambivalência que se encontra a origem do ódio, que, na teoria pulsional freudiana, fundamenta-se pelo dualismo - pulsão de vida e pulsão de morte. O autor contrapõe as palavras alemãs *Unheimlich* (estranho, estrangeiro) e *Heimlich* (familiar), afirmando que não estranhemos o desconhecido, mas sim aquilo que nos é familiar e que, de alguma forma, faz parte de nós (GALLO, 2009). Ao passo que o amor se funda pelas pulsões sexuais, o ódio se constitui pelas pulsões de auto-conservação, a fim de preservar o próprio eu, que trava a luta ambivalente de amor e ódio pelo objeto, na iminente sensação de destruição do ego. Freud enraíza então o conflito defensivo na dinâmica pulsional, ajudando-nos a entender um pouco sobre as contradições humanas (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001).

Na sociedade moderna, globalizada, que uniformiza praticamente tudo, vemos essa aversão ao estrangeiro cada vez mais nítida, muitas vezes, embasada pela Ciência. As fronteiras são fluidas, o estranho já não está mais tão distante como outrora, podendo morar ao lado. A presença próxima nos mostra um outro que obtém satisfações de modo próprio. É um gozo diferente do nosso, daquilo que nos é familiar e que pode se tornar uma diferença insuportável, pois se constitui em um grande obstáculo ao ideal de homogeneidade das sociedades ocidentais. Para o racista e para o xenófobo, a diferença encarnada pelo outro, o modo diferente dele se satisfazer, é um ataque insuportável ao próprio gozo, pois o outro está internalizado em si, como um corpo estranho, como se vê em algumas teorias psicanalíticas acerca dos nossos sentimentos primevos. O gozo que não possuímos é personificado então pelo estranho, pelo estrangeiro, que nos rouba e monopoliza a própria satisfação (KOLTAI, 2004). O outro surge, então, como uma espécie de “... ladrão de gozo, se ele se satisfaz é porque alguém deixa de se satisfazer em seu lugar, já que o sujeito moderno está convencido de que o gozo existe e que se ele não goza, é porque supõe que o gozo foi monopolizado por outros” (KOLTAI, 2004, p.97-98). Essa é uma

visão posterior à teoria libidinal narcísica freudiana, pois considera o ego formado por identificação com o outro e pela interiorização dessa relação, visto que, para Melanie Klein, por exemplo, desde o início se instituem relações objetais interiorizadas (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). A diferença é que Freud não considera as relações objetais no narcisismo primário, em que ego e id encontram-se em estado de indiferenciação. Para ele, nessa etapa, a criança toma a si própria como objeto de amor, a libido é investida no ego, o que confere um caráter onipotente aos seus pensamentos. Daí a referência por Narciso, figura da mitologia que amava a própria imagem. Se confirma, então, nos fenômenos de segregação recorrentes historicamente, que a teoria freudiana permanece viva. Dizia Freud que o homem é impulsionado por algo que lhe é estranho, que não é integrado em si mesmo e que, em seu psiquismo, “vive com inquietação e sofrimento do que lhe é estrangeiro” (KOLTAI, 2004, p.92).

Soma-se a essas ideias o conceito desenvolvido pela filósofa espanhola Adela Cortina denominado aporofobia, o qual ela explica como uma sistêmica rejeição à pobreza e às pessoas destituídas de função econômica. A palavra deriva do grego *aporo*, utilizada para nomear aqueles que não possuem recursos. Para explicar os preconceitos em torno dos fenômenos migratórios, a autora utiliza o conceito para fundamentar que é a pobreza dos estrangeiros o principal fator de rejeição por parte dos nativos. Fator que a filósofa, apesar de não descartar as intersecções com o racismo e a xenofobia em suas análises, afirma ser a substância da exclusão. Ao falar da pobreza, a autora expande o conceito para além da carência financeira e aponta para as impossibilidades de as pessoas pobres agirem livremente, de forma autônoma e segura, impostas pelo sistema capitalista. Pessoas que, sem terem o que oferecer dentro desse sistema de trocas que privilegia o dinheiro, tornam-se dispensáveis e prejudicadas, quando não impedidas, de realizar seus planos de vida (DEUS, 2021).

Não passou despercebido para Rubens a marca realizada pela escola para destacar o estrangeiro: na ficha de matrícula, constava uma observação sobre a origem daquele aluno que não era nascido na cidade ou em locais vizinhos. Elementos que mesclam aporofobia, xenofobia e racismo parecem apresentar-se nas marcas vistas pelo professor na ficha dos alunos, embora não seja simples verificar onde começa e onde termina cada um desses conceitos e o quanto deles, em termos quantitativos, estão presentes nessas anotações. Rubens consegue associar ao fato um valor subjetivo, que parecia aliar o local de nascimento a um possível fracasso escolar posterior, que traçava uma espécie de relação causa e efeito, mesmo antes de a trajetória escolar ter início dentro do município. Se existisse algum problema, a causa, portanto, não pertencia àquele local, estava fora e talvez distante, sem representar ameaça. Assim, fica o questionamento se a implicação pelas soluções de eventuais problemas escolares se daria da mesma

forma caso creditassem a si essa responsabilidade. Sabemos que um problema escolar é multi-determinado, mas pensar e colocar em curso estratégias para solucioná-lo é algo importante de ser assumido pelos profissionais da Educação em seu cotidiano. Deixar os problemas para fora dos muros da escola é algo que pode se desdobrar em diversos outros equívocos, distanciando cada vez mais o problema das alternativas de solução.

Posteriormente, Rubens narra uma gestão cerceadora, que impõe obstáculos ao contato do professor com as famílias. Todas as comunicações escritas, além de pouco habituais, passam pelo crivo da gestão.

O trecho da entrevista, selecionado para análise, refere-se à afirmação de que “sentia que a família dos alunos era “blindada” o máximo possível, dificultando o estabelecimento de qualquer contato com o professor sem que antes houvesse a interferência da gestão escolar e isso acontecia através de mecanismos de controle. Exemplificou contando que todo bilhete feito pelo professor para algum responsável, passava antes por um “crivo da coordenação pedagógica”.

Tomelin (1984), em estudo sobre relações autoritárias e Educação, afirma que o autoritarismo se instaura e se reproduz pela negação da palavra. Para esse autor, o mundo humano se constitui primordialmente pela palavra e, por isso, estar no mundo requer essa conquista numa relação com outrem. Aos que não se apropriam da palavra, restam silêncio e repetição. Repetição do desejo do outro, dado pela Educação, já que o próprio desejo, silenciado, permanece encoberto pelo desejo do outro, aquele que se posiciona como detentor do poder da palavra. De acordo com o autor, os mecanismos repressivos se perpetuam, porque, em sua base, estão o medo da rejeição e o desejo de ser aceito. Quando juntos, esses sentimentos fazem com que o sujeito oprimido aceite e aprove as regras impostas pelo opressor, fazendo então exatamente aquilo que lhe foi imposto. Dialeticamente, entretanto, aquilo que é imposto também traz em si algo de potência para a resistência ou transformação.

A Psicanálise nos mostra as fases primitivas do desenvolvimento psicosssexual como forma de compreensão a respeito de como essa paulatina inserção na cultura envolve constantes negociações internas entre prazer e desprazer, que não acontecem sem alguma dose de conflito. Tomelin (1984) reafirma que a criança pequena atende, portanto, ao desejo dos familiares para manter-se limpa, mesmo que, para isso, tenha que privar-se do prazer da evacuação e, é assim, bem cedo, que se começa a querer os papéis atribuídos socialmente. O autor acrescenta que todo autoritarismo se constitui através de mecanismos de intimidação construídos em torno de um mundo mítico

Todo autoritarismo se legitima através do ódio à figura que instituiu como o oposto de si próprio. Para tanto, os brasileiros são apresentados como indolentes, preguiçosos, sem amor à família, sem religião. Os pretos como bichos preguiçosos. Os protestantes como maior ameaça ao seu valor principal. O padre, o pai e o professor, como detentores de todo bem e verdade.

A tática consistia em intimidar os estranhos para mantê-los afastados, e impedi-los de entrar no grupo e, aos íntimos de sair, isto é, mantê-los dentro. A muralha construída pelos líderes chineses não tinha o mesmo objetivo? Desta forma, conseguiram manter o povo isolado por vários séculos e seus privilégios intactos (...). Barreiras, restrições e proibições foram e continuam sendo construídas pelos poderosos, isto é, pelos interessados em explorar os mais fracos para manter, assim, seus privilégios (TOMELIN, 1984, p.99-100).

Ou seja, o autoritarismo, racismo, xenofobia, todos esses fenômenos segregatórios, percebidos por Rubens no seu ambiente de trabalho, entrelaçam-se por mecanismos psíquicos complexos e tramas sociais difíceis de serem rompidas, trazendo muito sofrimento aos atores escolares que são engendrados nessas histórias, especialmente aos que, como Rubens, percebem que algo não vai bem. As barreiras construídas pela gestão escolar são bem menos evidentes que a muralha chinesa citada pelo autor, mas talvez sejam tão eficientes quanto ela, na medida em que estratificam todos aqueles que *a priori* deveriam compor a comunidade escolar em um coletivo, pois compartilham de interesses comuns. Ao impor obstáculos nessa comunicação, a escola parece temer aqueles que habitam o seu interior, perdendo a chance de aprofundar os conhecimentos a respeito destes que permanecem como estranhos ameaçadores, aumentando, assim, o temor, por conseguinte, perpetuando o círculo vicioso.

Em outro trecho da entrevista, Rubens diz que “*o acolhimento de uma família pela escola tinha por objetivo final a conversão em votos para os políticos locais. Era claro o uso do equipamento público da escola como instrumento de divulgação dos feitos do Prefeito e seus apoiadores*”.

Não são pouco importantes os aspectos objetivos que perpassam as tramas de articulação política no interior dos equipamentos públicos para fins eleitorais. Propõe-se, entretanto, que esse importante viés da análise não assuma o protagonismo nesse momento e sim que os excertos destacados acima sejam aprofundados à luz dos conceitos psicanalíticos, os quais acredita-se que possam trazer uma contribuição diferenciada para as questões político-sociais. Defende-se que a teoria psicanalítica não se encerra na prática sob a qual foi fundada, a clínica individual, e, por sua riqueza de conteúdo, atravessa as questões contemporâneas da sociedade, como essas apresentadas pelo entrevistado. A Psicanálise se reinscreve no tempo, através de inscritos como esses observados no complexo cotidiano escolar. Para tanto, serão

apresentados alguns dos conceitos kleinianos acerca do psiquismo, que privilegiam o desenvolvimento das capacidades morais, especialmente no que tange à preocupação com o bem-estar do outro, para melhor compreensão da estrutura social e de como essa preocupação é ponto fundamental na construção de uma sociedade potencial (RUSTIN, 2000). Entende-se que a teoria kleiniana fala dos processos de diferenciação e de individuação, de uma vivência primitiva que se inicia na vida humana de modo fantasioso e violento, posteriormente passando por evoluções, à medida que o bebê se depara com um universo continente, de amor e de confiança. Rustin (2000) explica que, no sentido psicanalítico, conter significa ser protegido do comportamento perigoso, assim o próprio *self* pode ser sentido como confiável e valioso para outras pessoas. Torna-se, no entanto, especialmente perigoso negar que, dentro dos arranjos emocionais possíveis, também estão contidos sentimentos como ciúmes, inveja e hostilidade. O reconhecimento dessa dor infligida ao outro como tolerável, ao direcionar os sentimentos negativos ao objeto amado, sendo este sentido como parte de si mesmo como é o caso do bebê em relação à sua mãe, é parte fundamental do desenvolvimento da chamada posição depressiva, que surge em avanço à posição primeira, a posição esquizo-paranoide, na qual o bebê encontra-se em estado de fusão com a mãe. São estados emocionais que partem de uma desintegração para uma integração, de acordo com experiências de afeto mais ou menos positivas para o bebê.

Destacamos outro trecho de sua fala, *“não se sentia livre para se equivocar, refletir e falar de suas próprias falhas na escola, pois isso seria um “tiro no pé”, só havia o espaço para falar dos acertos. O professor enfatizou sobre a relação idealizada que se construía entre as famílias e suas escolas, produzida sob mimetismo (sic). “São relações sem frustrações, irreais. Uma população que não sabe dos seus direitos e vê a Secretaria de Educação como um grande pai, aquele que provê suas necessidades e reproduz os discursos de opressão”. Com isso, as mesmas pessoas mantinham-se no poder por muitos anos, com pouquíssimas alternâncias”*.

Quando Rubens nos fala de uma escola em que seus integrantes se organizam em um acordo tácito de silenciamento quanto aos conflitos, insatisfações e críticas e, ao contrário, ressaltam somente as partes boas em torno da figura do prefeito e da Prefeitura, sobre os quais se pode pensar, respectivamente, como os representantes simbólicos do pai e da mãe, temos uma instituição enclausurada nas formas fantasiosas, persecutórias e violentas da posição esquizoparanoide. Nessa etapa, pela dificuldade de reconhecer suas partes não boas da relação, também se torna difícil evoluir para o estabelecimento de relações sadias moralmente, as quais costumam ser marcadas, entre outras características, por uma real preocupação com o bem-estar do outro.

Villela e Archangelo (2014), em pesquisa sobre os fundamentos da escola significativa, reafirmam que os princípios organizadores das atividades dentro de uma escola não deveriam enfatizar os limites, mas, ao contrário, expandir as possibilidades. Nessa ideia, se “aposta na capacidade humana de se vincular ao mundo, na capacidade de se interessar pelo movimento em direção ao outro” (VILLELA E ARCHANGELO, p.114). Ou seja, está presente, nos diferentes olhares sobre o crescimento humano, a ideia do desenvolvimento da capacidade de se deslocar do próprio universo e dos interesses exclusivamente individuais como fator para enriquecimento das relações. Uma escola que preza realmente pelo desenvolvimento integral de seus alunos e pelo bem-estar dos demais atores está atenta a tais aspectos, muito difíceis de serem notados, caso esteja coibida ou comprometida exclusivamente com acertos. Assim como o bebê paralisado na posição esquizoparanoide, a instituição que não avança em direção ao outro, mostrando-se apta para vivenciar frustrações e conflitos decorrentes das aproximações relacionais, é uma instituição permanentemente produtora de sensações de ameaça e aniquilamento, na qual, por identificação, são projetadas as inseguranças entre seus membros. Archangelo e Walde (2009) falam que

Se a integração do objeto vai mal, a ansiedade do sujeito ganha um nome fora, é repetidamente alienada do sujeito sob a forma de projeção e encontrará no (s) outro (s) sua forma de existir, atormentar e ameaçar. Qualquer experiência psíquica fica, portanto, perigosa (ARCHANGELO E WALDE, 2009, p. 46)

São sentimentos, portanto, que aparecem muito presentes na narrativa do professor Rubens: angústias, tormentos e ameaças que aparecem refletidas nas famílias dos alunos, na forma como a escola lida com as pessoas, distanciando Rubens cada vez mais do entendimento a respeito das próprias angústias e da real potencialidade de seu trabalho.

Rossetti e Archangelo (2014) narram uma experiência amparada na teoria psicanalítica, de acolhimento a um aluno com dificuldades escolares, através da qual se identificam componentes análogos ao relato de Rubens no que tange aos sentimentos de desamparo e silenciamento vividos por esse professor em seu ambiente de trabalho. Na narrativa das autoras, o aluno, atravessado por uma ansiedade incontável, vivenciava uma experiência de intensa ameaça na relação com a escola e com o aprender. Valendo-se das teorias de Klein e Bion, Rossetti e Archangelo (2014) contam sobre o ego empobrecido, incapaz de beneficiar-se do objeto bom, envolto em fantasias aterrorizantes de desconfiança e de recebimento de um objeto já estragado. Essas fantasias se relacionam com frustrações e sensações de aniquilamento pelo bebê, operando uma divisão entre bom e mau, como citado anteriormente. O seio frustrador

ameaça em oposição ao seio bom, que nutre e acalenta. Nessa construção, os sujeitos vão estabelecendo com o mundo interações de maior ou menor segurança, frustração ou gratificação, confiança ou desconfiança, de acordo com suas experiências de acolhimento, amorosidade e tolerância, em maior ou menor grau, aliadas às suas necessidades internas. Faz-se, portanto, fundamental para um desenvolvimento psíquico saudável, a organização de um ambiente capaz de suportar os estados de desintegração psíquica do bebê, capaz de lhe devolver condições de reconhecimento, reintegração e processamento dessas angústias intensas e primitivas. O ambiente descrito por Rubens, que se constitui por uma negação imposta sobre as partes não boas, além de silenciamentos sobre um estado de coisas que pairam improcessáveis, não elaboradas e escondidas, parece terreno fértil para que condições emocionais adoecedoras se estabeleçam. Em nome de determinados interesses políticos, alunos, pais e professores, ou seja, toda a comunidade escolar, encontram-se desamparados, em estado permanente de alerta, inseridos em um ambiente ameaçador, muito semelhante ao aluno do estudo de Rossetti e Archangelo (2014) que, em suas brincadeiras, trazia com frequência elementos assustadores, animais devoradores e ferozes, como representantes de seu mundo interno, o qual se manifestava na relação com a escola e com o aprendizado. No entanto, ao contrário de Rubens, esse aluno encontrou nas brincadeiras uma vazão para suas angústias, parcialmente amparado pela profissional que o acompanhava durante o projeto desenvolvido na escola. Já Rubens encontra-se, especialmente no período da pandemia, isolado das trocas emocionais possíveis dentro do ambiente de trabalho, revelando em seu relato diversas emoções que pareceram represadas. A escola de Rubens se mostra, para ele, como as brincadeiras do aluno em dificuldades. Uma escola pronta para ferozmente devorar o psiquismo do professor, sua capacidade criativa, sua liberdade de atuação profissional e até sua liberdade de se vestir, como ele conta mais ao final da entrevista. Um ataque que Rubens não sente de forma isolada, e sim frequente, direcionado à sua subjetividade. Há de se considerar nessa relação os aspectos individuais fragilizados, como explicam Rossetti e Archangelo (2014)

(...) o modo como construímos internamente objetos mais ou menos ameaçadores depende também das oportunidades que temos de experimentar relações mais ou menos amorosas, mais ou menos frustrantes, mais ou menos retaliadoras com os objetos que nos cercam (ROSSETTI E ARCHANGELO, 2014, p. 57)

A construção interna de Rubens obviamente não começa na fase adulta, em sua vida profissional e não há como medir onde começam as fantasias do professor e a realidade concreta da escola, entretanto sabemos que uma se entrelaça à outra e somente num espaço de escuta acolhedora poderiam ser desfeitos alguns dos nós que sufocam a palavra e, conseqüentemente,

a possibilidade de elaboração e de dissipação dessas fantasias. No entanto, o que se faz permanente, segundo o seu relato, é o silenciamento e o encarceramento dos problemas. *“As famílias se sentem respeitadas, mas é aquela ideia de respeito como ser bem tratado. Respeito é ser ouvido e esse município não faz perguntas, portanto, não ouve”*, sejam eles de ordem coletiva ou individual, com os quais cada um irá lidar e sentir de uma forma, com maior ou menor intensidade.

Quando pergunto ao professor se as famílias se mostraram satisfeitas com a qualidade do ensino, por exemplo, Rubens fala mais de sua própria condição de trabalho que propriamente de um ponto de vista possível do lugar ocupado pelos familiares dos alunos. *“Os brinquedos são velhos, faltam incentivos para que o professor possa estudar, quem estuda tem que assumir suas faltas; a qualidade dos materiais é ruim e ainda ensinamos com lousa e giz. As famílias são bastante passivas (...). Era outro momento político, 2014, podíamos falar de vários temas com mais liberdade. Eu não queria falar aqui sobre política, mas não tem jeito, era mais fácil”*.

Rubens lamenta o distanciamento entre comunidade e escola, menciona tempos em que tinha mais liberdade para se aproximar das famílias dos alunos, associa essa liberdade ao momento político do país e faz a ressalva sobre não querer falar de política. Parece haver um esforço para não abordar temas polêmicos e reproduz, nessa parte da entrevista, o silenciamento imposto do qual se ressentia.

Parece importante destacar o vazio transmitido pelo professor, que ora aparece enovado sob a queixa de obstáculos no contato com as famílias, ora no distanciamento dos colegas de equipe e em diversos outros momentos nos quais revela uma frustração pessoal e com a profissão. Evidentemente, suas queixas são legítimas e não se trata de diminuir a importância dos cenários políticos e da crescente desvalorização, a qual há bastante tempo está posta para a classe docente brasileira. Entretanto, vale trazer o quanto de defesas infantis essa desvalorização faz emergir, inclusive na contraposição entre passado e presente, possivelmente ajudando a construir ilusões internas que de alguma forma aplacam as angústias e confundem a percepção da realidade.

Archangelo (2011) fala das inúmeras atividades exigidas do professor, que extrapolam o ensinar e ajudam a formatar no plano imaginário alguém com superpoderes e com grande ascendência sobre a sociedade. Quem nunca ouviu e até mesmo reproduziu a ideia de que a Educação “salva”? E de que está na Educação a solução para todas as mazelas da humanidade? E quem seria o representante maior da Educação se não o professor? Em profundo

contraste à pseudovalorização do papel do professor, em seu cotidiano, o que ele costuma enfrentar são baixas condições para sua formação, desvalorização salarial contínua e progressiva, burocratizações diversas, entraves na sua autonomia para o pleno exercício do seu saber, entre outros tantos obstáculos. Essa dupla mensagem de valorização *versus* desvalorização ajuda a constituir uma cultura infantilizada, cada vez mais individualizada, na qual o professor utiliza de mecanismos de defesa primitivos como forma de aplacar as angústias. Tem-se, ao final, uma das classes profissionais mais adoecidas do país conforme apontam Diehl e Marin (2016), em estudo bibliográfico sobre o adoecimento psíquico da categoria docente no Brasil. As autoras mostram que o tema é de interesse multidisciplinar. Uma variedade de áreas de conhecimento como Saúde Pública, Enfermagem e Epidemiologia, com destaque para a Psicologia, produziram pesquisas sobre quais são as dificuldades no exercício da profissão que impactam diretamente na saúde do professor e nos índices de afastamento por doenças. Vale lembrar que, apesar da incidência maior de professores da rede pública de ensino, os professores da rede particular também fazem parte dos índices de adoecimento, especialmente por fatores como sentimentos permanentes de insegurança por ameaça de demissão e cobranças excessivas.

Todos os problemas citados na produção literária pesquisada pelas autoras são identificáveis, em maior ou menor grau, no relato individual do professor Rubens: desvalorização social, falta de motivação, intenso envolvimento com os problemas dos alunos, relações interpessoais insatisfatórias, classes numerosas, jornada extensiva de trabalho aliada a pouco tempo para descanso e lazer, apatia, desesperança, desânimo, alta complexidade de demandas, mudanças frequentes na rotina e nos sistemas avaliativos de trabalho, controle sobre o trabalho do professor, condições sociais e econômicas específicas do contexto brasileiro; são alguns dos fatores que contribuem para que a docência brasileira se constitua em uma classe extremamente adoecida, em todos os níveis de atuação, desde o infantil até o superior (DIEHL E MARIN *et al*, 2016). Utilizou-se o termo “contribuem”, porque não são fatores que, por si só, possam explicar a totalidade do problema. Entende-se que o valor imaginário que ameaça o “eu” do professor exerce uma pressão essencial ao entendimento de que as condições objetivas, pela força explícita que exercem, encobrem fatores subjetivos bastante sofisticados e nem sempre tão visíveis.

Archangelo (2011) revela, através do depoimento de professoras, o quanto as tarefas que extrapolam o ensino formal de conteúdos provocam sentimentos de desvalorização no professor de hoje, ao passo que, em algumas professoras de tempos remotos, compunham sentidos que realimentavam sua importância e autoridade. É algo que aponta para razões que vão

além das atividades em si, em se tratando de analisar os sentimentos subjacentes à desvalorização da classe. A autora aponta para valores que, para além das condições objetivas, muitas vezes, pouco alteradas, quando comparadas à contemporaneidade, hoje representam desmoralização e atingem um imaginário totalmente distinto de outrora. Nesse labirinto de situações que atravessam o tempo e adquirem sentidos completamente diferentes, Archangelo (2011) resalta alguns pontos importantes. Um deles diz respeito ao tempo transcorrido entre a experiência e o relato, que faz com que lembranças sejam atenuadas, harmonizadas e, às vezes, até supervalorizadas. Assim sendo, atividades como verificar se os alunos tinham piolhos, cuidar das cortinas da sala de aula que antes poderiam ser cansativas e penosas, passado o tempo são relatadas com a carga de sentimentos nostálgicos por aquelas que desempenhavam tais tarefas, sem a conotação de ameaça. Esse fato pode se assemelhar ao que foi dito pelo professor Rubens ao valorizar as experiências de 2014 na escola em que trabalhava. Já distanciado das experiências emocionais que as atividades desempenhadas junto à Escola de Pais lhe provocavam, restaram as lembranças idealizadas e apartadas das eventuais dificuldades que toda realidade escolar apresenta.

A autora também descreve o quanto a escola, através de medidas que destituem o professor da sua importância e autonomia, posicionou o professor no lugar simbólico do filho, aquele que antes era então o provedor passa agora a ser o desprovido. Muito daquilo que legitimava a autoridade do professor de antigamente lhe foi retirado, sem que outra coisa pudesse ocupar esse espaço e hoje o professor encontra-se sob constante tutela e vigília de suas ações, algo que exaspera as defesas infantis. Assim, trata-se menos das condições objetivas pormenorizadas das atividades do professor e mais dos significados construídos paulatinamente, dos simbolismos e do caráter que essas condições pormenorizadas objetivas adquirem na subjetividade do professor, para ele e para a sociedade.

Outro trecho de destaque, em sua entrevista, localiza-se na menção à escola infantil, já que via algumas vantagens em comparação ao ensino fundamental, quando o tema era relacionamento com as famílias, pois ali percebia que havia uma facilidade maior na aproximação. No entanto, estava consciente de que isso era possibilitado por haver intrínseca a ideia de que a criança pequena era dependente e em permanente estado de devir, não um sujeito em si, mas alguém a ser formado para o futuro, sem status de sujeito no tempo presente. *“A maioria das famílias e, às vezes, até mesmo dentro da própria escola, compreendem o ensino infantil como um espaço de tutela, de cuidado e de higiene. Isso é importante também e eu entendo, mas não é o principal”*.

São inúmeras as concepções de infância e as transformações ocorridas em torno da criança ao longo dos tempos. Ariès (2015) conta que até o século XII a infância era simplesmente desconhecida. Entre os séculos X e XI, parece não haver interesse algum sobre a infância, sendo essa considerada uma fase de transição rapidamente ultrapassada, cujas lembranças se perdiam. Os registros iconográficos trazem adultos em miniatura, corpos retratados com musculatura dos adultos, revelando quão distante estava a percepção sobre a subjetividade infantil. Não se pode desconsiderar que as crianças morriam em grande número, e “as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 2015, p.22). Muitas eram enterradas nos quintais, antes mesmo de serem batizadas, pois, por sua insignificância, não se temia que suas almas pudessem importunar os vivos.

Até o final do século XIII, praticamente não se tem registros de crianças retratadas em suas particularidades. Entre romanos e chineses, o abandono de recém-nascidos era uma prática comum. A partir do século XIV, as crianças começam a aparecer em lendas, contos e histórias santas, com suas mães ou misturadas entre os adultos. Entre os séculos XV e XVI, Ariès fala do sentimento de uma infância “engraçadinha”, as crianças eram então registradas em seus gostos pitorescos. Já no século XVII, as famílias adquirem o costume de possuir o retrato de seus filhos, o que perdura até os dias de hoje. No final do século XIX, que se “anuncia o sentimento moderno de infância”, quando a criança é olhada separadamente do mundo adulto (ARIÈS, 2015, p.21).

A concepção do cuidado na ótica ocidental difere da filosofia africana e pode ser apresentada como perspectiva distinta de infância e das relações na comparação ao cenário mencionado pelo professor entrevistado. Na língua *wolof*, a *infância* é chamada de *ndaw*, que vem de correr, percorrer (*daw*). A palavra traz em si a ideia de movimento, de percorrer caminhos (NOGUERA, 2019). Por trás da situação descrita por Rubens sobre sua escola, é possível perceber uma concepção pedagógica herdada de uma história militarizada que atravessa fortemente as relações escolares no Brasil ainda hoje. Diante de uma situação inusitada, como a necessidade de formação de grupos virtuais para comunicação e ensino, por exemplo, a diretora tomou uma decisão sem consultar nem o professor, nem a comunidade escolar. Restringiu o acesso às informações, com base na crença de que a figura materna é a referência máxima de cuidado e proteção, além de demonstrar o medo da perda de controle, segundo nos relatou Rubens. Na lógica individualista ocidental, compartilhar no coletivo a tomada de decisão de forma democrática pode significar, dentro de um ambiente rígido, a perda de poder e de controle. Numa perspectiva africana do cuidado, ao contrário, o caráter da divisão das responsabilidades

com a comunidade oferece, além da quebra de paradigma, a possibilidade de expandir as relações e a oportunidade de enriquecimento sob a multiplicidade dos olhares.

Nascimento (1980 *apud* NOGUERA 2019), ao falar sobre a perspectiva africana de infância, traz o princípio quilombola *ujamaa* que, em suaíli, significa compartilhar recursos. Esse princípio fala do enfrentamento da existência de forma não individualizada, mas interdependente. Machado (2019) diz que, na concepção africana, a perspectiva é sempre relacional, construída na oralidade, com a transmissão de saberes ancestrais, em movimento e de forma não fragmentada. Corpo e mente juntos à natureza, não fragmentado, pois “saber é (...) cuidar, escutar, sentir a si mesma, às outras pessoas” (MACHADO, 2019, p.57). Para uma Educação em crise, conhecer novos modos de estar no mundo pode abrir possibilidades libertadoras, especialmente em um momento que, por si só, exige novos modos de viver e de ensinar. O contexto do isolamento extremo exigido pela pandemia exige ainda mais disposição para o novo, principalmente por parte de uma instituição que tem por essência a multiplicidade de vivências, como é o caso da instituição escolar. É um momento propício ao rompimento com os modelos hegemônicos de cultura, autoinstituídos pela civilização branca europeia como superiores às demais.

Outro conceito de infância em afroperspectiva é trazido por Noguera (2019) com enfoque na temporalidade. O autor mostra como a perspectiva ocidental do pensamento vê a infância como aposta de salvação do futuro, ao passo que a sociedade africana se organiza em torno da tradição. Diz o autor

O Ocidente estaria majoritariamente interessado em desenvolvimento e caminhar no sentido de um futuro. Enquanto num modelo cultural dinâmico e complexo, a África estaria interessada no presente, o que implica em nunca desprezar o passado (NOGUERA, 2019, p.60).

São conceitos que encontram o que foi dito por Rubens, sobre a criança pequena em permanente estado de devir. Para o professor, se, por um lado, essa concepção não compreende a criança como produtora de sua cultura, por outro, ela transmite a ideia de necessidade maior de cuidado por parte dos adultos e uma consequente possibilidade de maior aproximação entre escola e família, visto que ambas se denominam como instituições de proteção da criança. Rubens não discorda, mas vai além. Parece que o educador tenta trabalhar com a criança de forma a se desvencilhar de um olhar adulto centrado, porém encontra obstáculos. Entende-se que sua concepção de infância marca sua atuação, embora não encontre eco nas políticas educacionais de sua escola. A criança atuante em seu meio e em seu tempo, produtora e reprodutora da sua cultura, é a criança do professor Rubens, é como ele a vê. Ao passo que, de acordo com

ele, a criança é vista pela escola como um sujeito para o futuro, em permanente estado de devir e sua função como professor limita-se a instrumentalizá-la para esse futuro, prepará-la de acordo com as demandas que se supõem importantes ao seu desenvolvimento. Santiago (2019) pesquisa as relações raciais e de gênero em crianças da creche, de zero a três anos, e mostra um enfoque na criança como agente de transformação social. Na pesquisa, as crianças não são vistas somente como sujeitos produzidos pela cultura, mas também como seus produtores. Assim como Santiago (2019) se posiciona na sua pesquisa enquanto educador cuidadoso com a não reprodução de opressões, Rubens também se coloca em posição de rompimento com binarismos e interpretações formatadas por um olhar normativo, num esforço de compreensão da dialética infantil, que apresenta a complexidade do desenvolvimento do pensamento concomitante aos seus fazeres. Segundo o autor, é isso que faz delas “seres dialéticos, e (...) essa capacidade é paulatinamente destruída pelo processo de escolarização hegemônico da compartimentação do conhecimento pelas disciplinas escolares” (SANTIAGO, 2019).

Gallo (2009) diz que, em alguma medida, o nosso próprio medo do terror e da violência transforma-se no medo de todos e assim fechamos as crianças em salas de aula e escolas que impedem a experimentação do mundo, garantindo a coesão da vida em comum para além da possibilidade de experimentar riscos. Em nome da proteção, afastamos as crianças das mazelas, do mundo, de nós e de si mesmas. O autor destaca que o temor é justamente por sabermos da violência que nos constitui enquanto humanos e que nos é familiar, a violência que depositamos como perigosa no outro, mas que faz parte de nós e justamente da qual sentimos a necessidade de apartar das crianças. Em nome dessa proteção, muitas vezes, a escola perde a noção ampliada de infância, tal como proposta por culturas não ocidentais, como as da vivência africana ou a infância perpassada pelos conceitos de diversos autores apresentados na pesquisa de Santiago (2019), da criança como agente transformador da realidade.

A partir desse outro trecho em que Rubens contou ter tido dificuldade inclusive para incluir mais de um responsável por aluno em seu grupo, citou o exemplo de uma criança cujos pais queriam participar do grupo e a Direção vetou, alegando dificuldade de controle. Assim sendo, a diretora limitou o acesso a um único responsável por grupo. Um pensamento a ser destacado relaciona-se com o fato de comumente as escolas se queixarem de falta de participação dos pais, porém, quando surgem as oportunidades para que se efetive a presença da família na escola, junto a elas, aparecem inúmeros entraves. Então cabe o questionamento sobre como essa participação ocorre e quais os limites a serem considerados. O que é desejado dentro da escola e quem são os sujeitos desejados para a participação escolar?

Percebe-se que, com o contexto da pandemia, algumas lógicas foram invertidas. A começar pelos limites territoriais antes muito bem definidos, após o advento da pandemia, entretanto, a escola foi parcialmente transferida para dentro da esfera privada, tanto no que se refere às famílias dos alunos quanto aos domicílios dos profissionais que compõem a escola. Ou seja, a escola foi “transferida” para dentro dos domicílios dos educadores e dos alunos. Se os muros das escolas, a sala da diretora, os espaços estavam delimitados através da arquitetura, independentemente de a escola atuar de forma mais ou menos autoritária, com o advento da pandemia, as barreiras, ao menos no que se refere ao meio físico, se modificaram. Entende-se que essa formatação concreta produz alterações extremamente significativas nas relações. E, aparentemente, quanto mais autoritária a atuação da escola, maiores as dificuldades diante de uma situação tão inédita quanto a pandemia.

Como principal meio de comunicação utilizado, o *Whatsapp* torna-se uma mídia que facilita o contato ao mesmo tempo em que aprisiona, já que permite o acesso das pessoas umas às outras teoricamente durante o dia todo. Essas mudanças, em uma estrutura que anteriormente era mais ou menos fixa, fizeram com que as escolas tivessem que se reorganizar em tempo *record*. Uma organização para a qual não houve tempo algum de planejamento. As modificações eram pensadas tão logo as situações emergenciais se apresentavam. Muitas das normas pré-estabelecidas foram invalidadas, pode-se dizer abruptamente. Sem parâmetros na história e com poucos referenciais para sustentar a tomada de decisões, os profissionais tiveram que se posicionar e implementar procedimentos inéditos, rapidamente. Uma delas vemos no exemplo do professor Rubens. Quantos familiares inserir no grupo de *Whatsapp* dos alunos? Dividir os grupos entre alunos e familiares? Sabemos que, no contexto das famílias mais pobres, aqueles que, porventura, têm acesso a um ponto de internet, muitas vezes, dividem o mesmo aparelho celular entre vários membros. Dessa forma, limitar o número de pessoas nos grupos não parece ser exatamente uma forma de controle como parecia desejar a escola. Em se tomando a decisão de permitir apenas um responsável nesse grupo, quem seria o escolhido? É sabido que as escolas ainda privilegiam o papel materno como responsável pelos cuidados da criança e do adolescente nas famílias, no entanto, sabemos que nem sempre é a mãe quem consegue acompanhar mais de perto a vida escolar do (a) aluno (a). E mesmo em sendo, seria adequado a escola optar por manter a mãe em destaque e outros familiares excluídos ou como coadjuvantes? A educação de uma criança ou adolescente não seria mais enriquecedora e igualitária se realizada a muitas mãos?

Não se tem todas as respostas prontas diante de um fenômeno tão recente e ainda em erupção como a pandemia, no entanto, pode-se afirmar que as instituições burocratas e que

operam na base da vigilância e do autoritarismo, poderão enfrentar mais problemas, visto que a situação mais uma vez exige escuta ampla, flexibilidade na forma de atuar e compartilhamento de decisões. Outras podem sequer vivenciar tais dificuldades, pois, com a mesma forma de agir, podem obter como resultado não o aumento de desafios que lhes exijam a necessidade de enfrentamentos, mas o aumento da evasão e do abandono escolar, que acabam, de certa forma, isentando a escola de todas essas responsabilidades.

Diniz e Quaresma (2016) apontam causas multifatoriais para a evasão escolar de jovens no ensino médio: reprovação, baixa qualidade do ensino, *bullying*, desinteresse, burocracia da escola, rotina e dinâmicas de ensino, constituem os principais fatores identificados. A mesma pesquisa mostra que a convivência com os pares, pouco estimulada e valorizada de maneira geral, é apontada pelos estudantes como a melhor vivência proporcionada pela escola. Supõe-se, portanto, o quanto a eliminação quase que completa da convivência com os colegas ocasionada pelo isolamento necessário na pandemia, foi fator importante para a evasão dos jovens. Dados do censo escolar de 2018 mostram em torno de 3,5 milhões de jovens que abandonaram os estudos, sendo o maior número deles no primeiro ano do ensino médio. Ainda não se tem os números exatos de 2020, mas o UNICEF, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), sinaliza 1,3 milhões de jovens que abandonaram os estudos e uma pesquisa da DataFolha, publicada em janeiro de 2021, aponta para quatro milhões de estudantes, entre todos os níveis de escolaridade. Um aumento de 3,4% em relação ao ensino fundamental, comparado aos números de 2019. As cidades em que os índices foram mais baixos, como Fortaleza, mostram que a diferença ocorreu pela ação de busca ativa desses alunos por parte da escola. Investir nas relações humanas parece, portanto, fundamental para que esses índices apresentem resultados melhores.

Cabe ressaltar o papel da escola para o rompimento do machismo estrutural que permeia todas as relações sociais e o quanto se faz importante a atenção para que esses aspectos não sejam reproduzidos nas ações do cotidiano educacional. Entende-se que eleger um único membro da família como responsável pela educação da criança, quase que invariavelmente do sexo feminino, não contribui para o rompimento dos preconceitos.

Considerando a passagem sobre Horários de Trabalho Pedagógicos, sobre o qual Rubens avalia que são “*sem conteúdo formativo, na maior parte do tempo, destinados às transmissões de recados e divulgação dos trabalhos importantes para a publicidade da Prefeitura*”. Ainda, destacamos que era obrigatório que usasse o seu horário com as famílias para cumprir essas pautas, ele subvertia a ordem: imprimia a pauta e o texto para que as famílias lessem em

suas casas e usava o tempo disponível para conversar sobre aquilo que julgava de fato importante para o desenvolvimento educacional de seus alunos. E, por fim, sua visão era de que, especialmente na educação infantil, as famílias não entendiam os objetivos de uma colagem ou de uma pintura e ele sempre iniciava a aula dando uma breve explicação.

Em todas essas queixas a respeito de seu trabalho, nesse momento, identifica-se a potência do professor Rubens que protagoniza com intencionalidade aquilo que Deleuze e Guattari chamam de linhas de fuga. Gallo (2009) explica que os autores franceses, ao analisarem a micropolítica, falam dos estreitamentos dos espaços, por meio da criação de regras, burocracias, normas, técnicas, contenção e direcionamento de fluxos. Componentes facilmente identificáveis no ordenamento das reuniões e nos emolduramentos impostos ao contato do professor com as famílias de seus alunos. No entanto, o esquema demonstrado pelos autores revela um conjunto de linhas que garantem possibilidades de rompimentos com os microfascismos do cotidiano. Como mostra Gallo (2009), se o Estado opera no espaço social de modo a retirar dos indivíduos o seu desejo e neles incutir o medo pelo diferente, também é possível desterritorializar, criar e opor novos pensamentos.

Se linha de fuga pode dar ensejo à noção de escapar, de fugir de uma situação opressora, sem enfrentá-la, sem lutar contra ela, é importante que se diga que a noção de linha de fuga está intimamente relacionada com a noção de *resistência* (GALLO, 2009, p. 32).

Parece ser isso que Rubens consegue operar nas reuniões com os pais de seus alunos, demonstrando um movimento importante no sentido de romper com os autoritarismos que o consomem. Ao provocar essas rupturas, irrompe o desejo, foi quando se percebeu no professor um lampejo de vida, de animosidade em sua fala. Von Zuben (1986) afirma que, através da capacidade de criar algo, o sujeito pode transgredir os espaços. E que algumas rupturas não violam, mas se dão pelo desejo de busca pelo outro e por horizontes que balizem a ação do sujeito no mundo. Dessa forma, a sala de aula pode ser um espaço de revoluções, no sentido de um “novo começo na ordem das coisas”. (VON ZUBEN, 1986, p. 127).

Em uma pequena fissura que se abre, o professor insere um jeito novo de estar em contato com os pais, que agrega um novo olhar sobre a educação infantil. O que antes era visto como uma simples pintura ou colagem mecanizada, Rubens amplia os significados aos pais, demonstrando a intencionalidade pedagógica da atividade e toda a complexidade que ela abarca. Estabelece um elo de comunicação que vai além da propaganda institucional da máquina pública ou da transmissão de recados, funções que ele diz serem prioritárias nas reuniões. Sobre isso, vale lembrar que Paulo Freire, já em 1965, na obra *Educação como prática da*

liberdade, ao criticar a educação dominante, definiu-a como “assistencializadora” e com gosto por palavras destituídas de sentido, vazias, uma educação que não comunica, apenas faz comunicados (SAVIANI, 2013).

Supõe-se que existam diversos outros exemplos, como esse citado por Rubens em sua prática, representativos de resistência. Araújo (1986, p.41) diz que “a sala de aula se presta a uma infinita potencialização do ser humano”, mas que, apesar de sua importância na dialética dos processos políticos e pedagógicos, esbarra nas desigualdades de acesso à cultura. Justamente por isso, o professor, em seu trabalho, não pode perder de vista as contradições de classe, a necessidade de promover o acesso e a compreensão dos elementos da cultura restritos à classe dominante, além da veiculação dos discursos dos desfavorecidos. Dessa forma, na sala de aula, pode florescer um discurso crítico fundado em relações concretas, capaz de forjar um novo mundo (ARAÚJO, 1986).

Na sequência, em que o professor Rubens aponta apenas um único aluno do quinto ano acompanhando a aula, afirmando *“ter tentado fazer busca ativa por esses alunos que não estavam presentes na aula, mas só conseguiu uma vez. Depois não teve mais tempo. A quantidade de tarefas para corrigir tomava todo o seu tempo. Apesar dos pouquíssimos presentes na sala de aula virtual, os alunos pegavam uma quantidade enorme de tarefas para preencher na escola e Rubens ocupava quase todo o seu tempo corrigindo”*, revelam-se importantes preocupações sobre a evasão escolar velada que ocorreu durante a pandemia, além de seu sentimento de impotência com a situação.

Como mencionado anteriormente, a pandemia trouxe incontáveis desafios às escolas que, durante a redação deste trabalho, ainda se encontravam em ebulição, sem que se pudesse prever um desfecho. As mudanças nas diretrizes de combate ao vírus que se relacionavam à área da Educação eram frequentes, gerando um desgaste emocional em toda a comunidade escolar. Quando Rubens concedeu a entrevista, por exemplo, as escolas continuavam fechadas no Estado de São Paulo. Já na etapa da escrita desta análise, em outubro de 2021, dados do Portal do Governo, do dia 15 de outubro, apontavam 4,1 milhões de pessoas com a segunda dose da vacina atrasados. Sem considerar aqueles que ainda não haviam recebido nenhuma dose. Mesmo assim, estava na pauta da semana a obrigatoriedade de todos os alunos retornarem às aulas presenciais, exceto por aqueles que tivessem um impedimento de saúde comprovado.

Muito ainda se tem a produzir a respeito de como a Educação enfrentou a pandemia e como enfrentará suas consequências. Rubens apresentou a ponta de um novelo que, certamente, não revela o que é a totalidade da pandemia para os alunos e professores em suas camadas sociais diversas. Nesse recorte, percebe-se as consequências do abismo social que separa as

condições de oferta educacional no país. O professor fala de um único aluno presente na sala de aula virtual. Se for considerada uma média de 35 alunos por sala, pode-se indagar como e onde estão esses outros 34. No município pesquisado, verificou-se uma série de relatos de crianças e adolescentes que entregavam maços de atividades preenchidas semanalmente, cujas respostas costumavam procurar na internet, fato confirmado pelo relato do professor Rubens, frustrado pelo número exaustivo de atividades por corrigir. Ele menciona que gostaria de estar na busca ativa pelos alunos evadidos. Questiona-se a qualidade desse ensino com base em tarefas mecanizadas, com pouca ou absolutamente nenhuma interação com o professor. Tarefas que ficaram a cargo das famílias ou dos estudantes entregues a si próprios. Esse é apenas um dos problemas que surgiram ou se intensificaram a partir do início da pandemia no Brasil, em meados de março de 2020.

Em seguida, Rubens fala de uma gama de preconceitos percebidos por ele no decorrer do seu trabalho, pois ouvia muitas críticas aos alunos com deficiências, que eles não deveriam estar na escola regular. *“Os que fogem à norma são encaminhados para serem loucados”* (sic). Rubens acrescentou que já havia escutado colegas chamarem alunos negros de “escurinhos”, que havia situações relativas à misoginia, alguns comentários sobre o jeito afeminado de alguns alunos e sobre a sua própria roupa. A diretora lhe perguntou *“quando ele iria se vestir direito para ir dar aula”*. Rubens me disse que não havia um racismo explícito, mas que ouviu comentários sobre alunos que cheiravam mal, que ouviu frases como *“o cheiro dela é difícil”*, *“não toma banho”*, *“também, olha de onde ela veio, por isso cheira assim”*, *“na idade dela, já deveria saber se higienizar direito”*. Ao falar sobre alunos afeminados, Rubens se emocionou. Ele me disse *“eu fico emocionado porque são coisas que falam alto para mim”*.

Recentemente, precisamente no dia 09 de agosto de 2021, ouviu-se do Ministro da Educação do Brasil, Milton Ribeiro, em um programa de TV, que os processos de inclusão no país eram um “inclusivismo” e que as crianças com deficiência atrapalhavam o aprendizado das demais. Essa fala corrobora as ações do atual Presidente que, logo ao assumir o governo, desativou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), além de instituir, anos depois, um decreto que prioriza escolas de Educação Especial em detrimento da inclusão nas escolas. O decreto foi suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF). Em 2020, o Ministério da Saúde informou que 24% da população brasileira possui alguma deficiência. São históricas as dificuldades que essas pessoas encontram para terem acesso às políticas assistenciais e direitos fundamentais, como a Educação. A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência surge em 2015 na tentativa de reverter esse quadro e de assegurar a cidadania, as condições de igualdade, a inclusão social, o exercício de direitos das pessoas com deficiência.

Entretanto, ainda hoje, falas como a do Ministro da Educação ou as citadas por Rubens pelo grupo de professores surgem como preconceito, dentro ou fora das escolas. O que parece importante observar aqui é que a mesma narrativa pode abarcar intencionalidades totalmente opostas ou até mesmo complementares: de um lado, pode-se pensar em pessoas que procuram, com a saída de estudantes deficientes da escola regular, eximir-se das responsabilidades e das dificuldades que essa qualidade de ensino apresenta. De outro, pode existir ainda a crença de que uma escola especializada possa trazer soluções mais imediatas aos que sofrem pela falta de estrutura adequada de ensino, oferecer profissionais mais bem preparados para as especificidades dos deficientes. Esse tipo de narrativa por parte de professor, inclusive, pode ressoar a voz de alguns pais e familiares, imbuídos da mesma intencionalidade. Para esses casos, cabe o questionamento se não seriam todos os alunos que carecem de uma estrutura melhor no ensino e nem por isso coloca-se em xeque com tanta frequência em nossa sociedade os direitos de sua permanência na escola regular. Não seria justamente a permanência desses alunos na escola que movimentaria a escola no sentido da conquista pelas condições adequadas? A diversidade dos alunos dentro da escola, especificamente quando se trata das deficiências, é um tema controverso, muitas vezes, capaz de acionar sentimentos poderosos nas pessoas e, por isso, suscita a necessidade de revisões constantes, além do debate com a população.

Assim como no relato da mãe de Ítalo, vê-se uma menção do saber médico psicológico novamente pensados como instrumentos de exclusão, na medida em que alunos que “fogem à norma” são encaminhados para uma avaliação para que a escola, de posse de um laudo, possa supostamente compreendê-los melhor.

Com sofrimento, Rubens fala do racismo e da homofobia na escola, sendo essa última algo que lhe fala diretamente. No trecho que destacamos, ele revela que *“hoje sinto nojo, asco e desprezo profissional pelos meus colegas de trabalho. Meu olhar positivo para eles acabou. Tenho sempre que tentar me separar disso, lembrar que eu sou o professor Rubens e não essa rede de ensino”*. Ele também destaca uma espécie de “dispositivo interno” que acionava sem notar para esquecer das situações mais aversivas, a fim de sofrer menos.

Ao mesmo tempo em que relata a aversão em relação aos pares, não se sente parte do grupo, nem da instituição e, portanto, não encontra nem em si e nem na classe docente possibilidades de enlace ou vínculos necessários para a luta e enfrentamento das adversidades. Ao falar de suas difíceis condições de trabalho, quando, na verdade, foi questionado sobre sua percepção das famílias sobre o ensino, é como se essas pessoas pudessem ser uma última fonte de esperança para a existência dos seus desejos. Porém, nelas, ele enxerga somente a parcialidade

do objeto: passividade, o que lhe acirra a sensação de impotência, ao mesmo tempo em que se sente misturado às partes ruins da rede de ensino.

Novamente, podem-se relembrar os estados psicóticos dos bebês, pensando como as instituições, por vezes, reproduzem esses fenômenos psíquicos primitivos e, a depender da condução no ambiente, elevam os estados ansiógenos e persecutórios comuns dessa primeira etapa de vida. Melanie Klein (1946) chama de posição esquizoparanoide esse estágio inicial de grandes ansiedades o qual evoca defesas de proteção ao ego que se concentram em mecanismos como cisão, identificação projetiva, negação e onipotência (ROSENFELD, 1988). Rubens manifesta parte de seus mecanismos de proteção. *“Tenho sempre que tentar me separar disso”*. Por sentir perigosa a mistura com esse ambiente, um ambiente intrusivo que faz com que sinta que pode chegar a perder-se de si, ser confundido com o ambiente e fazê-lo esquecer quais são os limites entre o eu (ego) e a instituição. Pensar nos diversos mecanismos que orquestram a posição esquizoparanoide pode auxiliar no entendimento sobre o quanto as pessoas estão se relacionando parcialmente dentro da instituição escolar, distantes da totalidade dos objetos, enxergando situações apenas por partes, em vez de lidarem com as suas contradições e com as partes de si que são igualmente destrutivas, mas terminam por ser expelidas e projetadas no grupo, nos alunos, nas famílias ou na própria instituição. Uma instituição que hoje, no caso de Rubens, ele sente como fragmentada, ofertando-lhe somente as partes más dessa cisão e que, pela força destrutiva com que essa fantasia incide sobre si, impede-o de refletir sobre suas partes boas e más ofertadas à escola, bem como todos os paradoxos que fazem parte dessa relação.

Rosenfeld (1988), ao falar sobre pacientes fronteirios, aponta que estados de apatia muitas vezes encobrem sentimentos de profundo terror, possivelmente originários das ansiedades do nascimento, momento em que o bebê se vê obrigado a abandonar o estado de proteção no útero da mãe. Nesses momentos, diz o autor, é importante que o analista trabalhe com interpretações vivazes e expressivas. Usando o conceito winnicottiano, o autor fala sobre um ambiente sustentador, capaz de reconhecer as necessidades do sujeito e de recriar uma experiência ideal, o que se contrapõe ao contexto sentido pelo professor Rubens em seu trabalho. A instituição escolar reproduz para ele um estado fronteiro, através de mensagens que prolongam a sensação de situação limite, especialmente no período da pandemia, acionando estados de ansiedade que, defensivamente, promovem esquecimentos, os quais ele próprio denomina como defesa *“para sofrer menos”*. Tal percepção está, de certa forma, alinhada ao que Freud apresentou no decorrer de sua vasta obra a respeito de esquecimentos e do funcionamento da memória. Apesar de detalhar ricamente sobre inúmeros mecanismos de atenção e os lapsos das lembranças, bem como seus efeitos no corpo e no psiquismo no percurso das correspondências enviadas

ao amigo Fliess, Freud (1969), no geral, fala de uma divisão que ocorre diante das lembranças de desprazer. Dependendo da quantidade de energia psíquica desprazerosa que alguns acontecimentos liberam, parte alimenta a formação do eu e parte encontra vias distintas para serem descarregadas. As vivências posteriores não provocam a mesma intensidade de uma primeira experiência traumática, visto que o organismo já estabeleceu um mecanismo de desvio para proteger o eu. No entanto, quanto maior a frequência de desprazer, mais difícil se torna para o organismo viabilizar tais mecanismos. Supõe-se que, com base nessa dinâmica postulada por Freud, Rubens começa a esquecer os fatos que lhe causam intenso sofrimento, tanto por serem frequentes, quanto por, possivelmente, remeter-lhe, em algum nível, a lembranças desagradáveis próprias de sua história. Em partes, ele as tem no nível consciente, tanto que consegue comunicar, na própria entrevista, que supõe fazer uso do recurso de apagamento das recordações mais dolorosas a fim de se proteger nesse ambiente hostil.

7.4 LÚCIA

Essa entrevista foi mais uma realizada durante o período da pandemia, via remota. Vale destacar o vigor e disponibilidade demonstrados por Lúcia durante todos os nossos contatos. Foi possível notar que ela estava bastante atarefada entre os compromissos acadêmicos do mestrado e de seu trabalho como professora, restando poucos horários para que pudesse conceder essa entrevista. Ainda assim, foi notável seu interesse ao procurar um breve espaço de tempo livre em sua agenda. O contato inicial foi feito via *Whatsapp* e na entrevista, realizada por videochamada, por meio de outra plataforma de comunicação, via-se uma pessoa muito alegre e demonstrando um contentamento espontâneo pela área educacional, mesmo ao falar de algumas insatisfações. Supõe-se que o fato de estar envolvida com a própria pesquisa de mestrado impulsionou a professora para colaborar com essa pesquisa, por entender mais concretamente as diversas dificuldades de cada etapa do percurso formativo de uma pós-graduação, dentre essas, as etapas da coleta de dados e pesquisa de campo, sobre as quais a pandemia impôs desafios extras.

A partir do trecho em que a entrevistada relata que “*tinha autonomia para trabalhar e sentia reciprocidade de confiança da equipe gestora*”, aparentemente, Lúcia já havia alcançado algum destaque em sua carreira relativamente curta, sete anos de atuação, pois contou ter ocupado cargos na gestão e enfatizou ainda sobre a confiança e respeito estabelecidos entre ela e seus superiores.

Lúcia iniciou contando sobre os trâmites burocráticos e das dificuldades em torno de seus estudos, algo que mostra parte dos obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação que desejam investir mais em conhecimento acadêmico. Mais à frente da entrevista, a professora relatou que *“ainda faltava uma compreensão melhor sobre o aluno em sua dimensão integral, o que acabava sendo uma consequência da formação deficitária em conhecimentos técnicos por parte dos agentes de educação infantil”*. Isso sinaliza os impactos acarretados pelos níveis não tão altos de escolarização preponderantes entre os educadores do segmento infantil.

Nascimento (2012) mostra que a história da educação infantil no país conserva resquícios do passado, em que as creches eram formadas em esquemas de parcerias com instituições filantrópicas, sendo objeto de propostas higienistas. Os quadros profissionais eram estruturados com bases na puericultura, com vistas ao combate da mortalidade infantil e à educação de mães. Os profissionais eram médicos, enfermeiras, assistentes sociais, irmãs de caridade e auxiliares de enfermagem. Assim, durante muito tempo, as creches e a educação infantil no Brasil foram vistas como uma extensão do lar. No período da Ditadura Militar, o então chamado Plano de Assistência ao Pré-Escolar provisionou a contratação de mães, leigos e voluntários, responsáveis pelos cuidados de mais de cem crianças entre dois e seis anos cada um, em centros recreativos. Aos poucos, da puericultura, a educação infantil brasileira migrou para a educação compensatória, alterando o foco do combate à mortalidade infantil para o combate aos supostos efeitos da pobreza sobre a capacidade de aprender.

A omissão em torno da educação infantil marca o país até meados dos anos 80. Um dos impulsos para as mudanças advém de lutas sociais e feministas através da reivindicação do aumento no número de creches, pelas necessidades alavancadas, após o crescimento da entrada da mulher no mercado de trabalho. A década de 80, com a redemocratização do país e a Constituição de 1988, são marcos importantes para o início da mudança em prol dos direitos das crianças e adolescentes, dentre esses direitos, a Educação (RAUPP *et al.*, 2012). Na década seguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), acrescidos da inclusão da educação infantil ao sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), ajudam na compreensão do *status* da criança como sujeito de direitos ao invés de objeto de tutela. Esse percurso, portanto, permeia o tempo presente, no qual nascem novos olhares sobre a infância, os quais questionam os modelos de desenvolvimento infantil e de educação do passado e fazem emergir o reconhecimento das crianças pequenas como pessoas (NASCIMENTO, 2012). Em sua fala, Lúcia anuncia essa trajetória histórica, em que profissionais como ela ocupam o espaço da educação infantil, enxergando a criança pequena em sua dimensão integral,

juntamente com outros profissionais que ainda entendem a escola como uma extensão do lar, espaço de cuidados e proteção.

Ao afirmar sobre a falta de compreensão do aluno em sua dimensão integral, como consequência de níveis mais baixos de escolarização por parte das agentes educacionais, verifica-se na fala da professora uma expectativa que parece escapar dos dados da realidade e se encontrar mais alinhada à fantasia de que algum grau de conhecimento teórico pudesse ser capaz de conferir todo o suporte necessário às inúmeras problemáticas existentes em uma sala de aula. Nesse momento, pareceu desconsiderar as relações de poder que estão postas e a afirmação feita por ela mesma de que a escola às vezes se coloca como instância de saber superior. A sua própria sala de aula é exemplo de diversidade, quando relata ter *“um aluno surdo, uma família de alto poder aquisitivo, algumas mães analfabetas e outras mães solo”*.

É, de certa forma, contraditório pensar que agentes educacionais posicionadas na base da pirâmide hierárquica da escola, pelo viés exclusivo de graus mais elevados de escolarização, pudessem então deliberar satisfatoriamente sobre a alimentação das crianças pequenas, quando ela mesma afirma sobre a posição assimétrica de poder que a instituição escolar assume, em alguns momentos, nas relações com as famílias. Supõe-se que atuar na contramão da homogeneização das pessoas na Educação requer um tanto mais que melhorias na profissionalização do ensino infantil, embora essas sejam igualmente imprescindíveis. Quando se trata de temas sensíveis como a alimentação de bebês e o avançar nas etapas do desenvolvimento infantil, supõe-se que um campo de conflitos inconscientes seja formado, os quais não parecem ser passíveis de resolução somente por meio do entendimento racional ou intelectualizado acerca deles. Para além dos saberes teóricos e técnicos, a compreensão a respeito das fantasias, sentimentos e emoções que perpassam os educadores de crianças tão pequenas e suas famílias, requer um acolhimento especial por parte da instituição e o empenho na criação de um ambiente verdadeiramente sustentado por empatia e afetividade para todos os seus membros. Talvez o impacto sentido pela professora com a disparidade de formação técnica entre as agentes educacionais seja forte a ponto de parecer ser esse o único obstáculo a ser superado nos momentos em que os inúmeros desafios do dia a dia da sala de aula se apresentam a ela.

Destacamos o trecho sobre as crianças em fase de aleitamento materno *“cujas mães ainda não haviam introduzido a alimentação sólida e que a escola por imposição iniciava essa etapa da alimentação para todos, ao mesmo tempo, sem muito diálogo com as famílias”*, para que se entenda melhor como acontecem os processos da alimentação na educação infantil. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um breve histórico dos parâmetros legais que constam nos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Criado em 1995, o Programa

Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é considerado uma iniciativa valiosa no que se refere à garantia do direito humano fundamental à alimentação saudável. O Programa contribui para o desenvolvimento, aprendizagem e formação de hábitos saudáveis dos alunos matriculados nas redes públicas de ensino e de diversas entidades do país. Os Conselhos de Alimentação Escolar antecedem o PNAE. Data de 1994 a formação de instâncias participativas e democráticas, compostas por discentes, trabalhadores da educação, pais e representantes do executivo que, durante um mandato de quatro anos, serão responsáveis pela fiscalização de ações sanitárias e da prestação de contas da gestão. Em 2009, é aprovada a Lei 11.947 que dispõe sobre a alimentação escolar na educação básica. Uma das diretrizes dessa lei aponta para a importância de uma alimentação variada e que respeite a cultura, as tradições e os hábitos dos alunos, em conformidade com seus estados de saúde e faixas etárias. Uma outra norma importante nessa mesma lei inclui a necessidade da educação alimentar nas escolas, com abordagem sobre o tema durante as atividades letivas e o desenvolvimento de práticas saudáveis. Um dos aspectos importantes da Lei em questão é a inclusão do nutricionista como responsável técnico, além do apoio ao desenvolvimento sustentável, através do fomento à agricultura familiar e incentivos na aquisição de produtos locais, além do acompanhamento da sociedade civil nesses processos (Ministério da Educação, FNDE).

Especificamente sobre esse tema da nutrição infantil, em 2019, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Atenção Primária à Saúde, elaborou o Guia Alimentar para Crianças Brasileiras abaixo de dois anos. Já em 2020, o Governo Federal publicou a Resolução número 6, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE. Esses documentos referenciam as diretrizes a serem adotadas em relação à alimentação das crianças em idade escolar, dentre elas, a educação nutricional com as famílias, papel de responsabilidade dos nutricionistas. Nos parâmetros legais, o que se exige não versa especificamente sobre as formas de transição na alimentação dos pequenos, mas ao atendimento de uma porcentagem mínima das necessidades calóricas e de micronutrientes, vitaminas e minerais, para determinadas faixas etárias. Aos alunos de permanência integral na escola, deve-se garantir 70% das suas necessidades nutricionais, divididos em, no mínimo, três refeições. Àqueles que permanecem meio período deve-se garantir 30% das necessidades nutricionais divididos em, no mínimo, duas refeições.

A partir do depoimento de Lúcia, questiona-se se o Guia Alimentar, bem como as demais prerrogativas acerca da alimentação escolar citadas nesse breve percurso histórico mencionado acima. Elas têm sido trabalhadas satisfatoriamente nas escolas e junto às famílias, especialmente durante etapas delicadas do desenvolvimento, tais como os citados pela professora,

de transição entre a amamentação e a alimentação pastosa, posteriormente, entre a alimentação pastosa e a introdução dos alimentos sólidos junto às crianças, assim como nas outras etapas da vida escolar dos alunos. Entende-se que um trabalho multiprofissional junto às famílias se ajustaria ao direito à educação integral e auxiliaria na promoção de trocas de saberes entre os envolvidos e oportunidades para acolhimento das angústias, em substituição à suposta imposição de mudanças repentinas e homogeneizadoras dos processos alimentares dentro da escola, conforme demonstrado pela declaração da professora. Embora não tenha detalhado a esse respeito, supõe-se quantas expectativas e medos estariam depositados entre mães e agentes educacionais nesses momentos em que um mundo novo se apresenta aos bebês e crianças muito pequenas, situações em que, muitas vezes, os genitores não podem estar presentes e a escola assume o protagonismo de ações que os responsáveis gostariam de definir. A proposta de compartilhamento desses e outros tipos de sentimentos que possam existir, além da divisão de responsabilidades, parecem carecer de contornos mais bem construídos na educação infantil em geral.

Os novos compromissos legais que nascem a partir da década de 90 despertaram a necessidade de aprimoramento profissional na educação infantil. Os direitos em torno da educação das crianças pequenas conquistados através de lutas organizadas foram rapidamente transformados em uma atraente demanda de mercado. No início dos anos 2000, o Ministério da Educação reeditou alguns documentos importantes que pautam a educação infantil sob critérios técnicos mais apurados. Com isso, as escolas particulares começaram a adotar materiais dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Nascimento (2012) aponta que esses materiais didáticos comercializados inicialmente nas escolas particulares e, posteriormente, disseminados com força na Educação pública, nascem dos materiais de antigos cursos pré-vestibulares dos anos 80. Criados para qualquer escola que queira adotá-los, são usualmente vendidos em pacotes que acompanham capacitações e cursos destinados aos professores e gestores escolares. Esses cursos, entretanto, não têm por objetivo o desenvolvimento do educador, mas obviamente, centram os ensinamentos em torno do material vendido. Apesar do apelo em torno do sucesso do ensino privado atribuído ao uso do material, a pesquisa de Nascimento (2012) demonstra que o conteúdo que chega às escolas públicas, muitas vezes, é inferior, carrega a mesma “grife”, entretanto, atende a segmentos divididos dentro da mesma marca entre redes pública e privada. É que encontramos no seguinte trecho da entrevista “*Em 2017 os professores receberam o ensino apostilado, mas ele serviu somente como apoio*”. Até hoje segundo Lúcia existia um forte movimento de resistência ao uso exclusivo do livro didático, o que conferia ao professor uma autonomia maior no desenvolvimento do seu trabalho.

Na entrevista, Lúcia cita uma das críticas que surge na pesquisa consultada, a respeito da falta de autonomia do professor, quando os sistemas apostilados são adotados na educação infantil. Ao mesmo tempo em que possibilitam a contratação de profissionais com pouca qualificação, a um custo mais baixo, os materiais oferecem atividades que conduzem o professor dentro de parâmetros de homogeneização das pessoas e dos processos, retirando da Educação o caráter dialético da relação professor-aluno e anulando as subjetividades, o que é especialmente prejudicial, quando se trata das primeiras experiências escolares, das primeiras vivências sociais que a criança irá obter em separada de seu núcleo familiar. Sobre o ensino apostilado, Aquino (2007) diz que ele imprime um ritmo diferente ao trabalho do pensar, equiparando o tempo do conhecimento ao tempo das fábricas, cadenciado, aligeirado, sem espaço para interrogações. E acrescenta

Hesitações discentes abafadas, dissonâncias docentes caladas, a autonomia de ambos eclipsada: eis o saldo ético-político do ensino apostilado, um dos símbolos magnos dos tempos neoconservadores que rondam as práticas pedagógicas atuais (AQUINO, 2007, p.94)

Aparentemente, no município de trabalho da professora Lúcia, existe uma organização coletiva potente que faz frente, até o momento com resultados positivos, às tentativas desse tipo de mercantilização do ensino. Além desse, outros pontos igualmente interessantes surgem na entrevista de Lúcia, reveladores de potências. Lúcia acrescentou que a direção da escola conhecia muito bem os alunos, que a diretora sabia o nome de praticamente todos e que era muito próxima da realidade de cada um.

E a respeito das consequências da pandemia, ela acrescenta que “(...) *havia uma página com orientações para o teletrabalho a ser desenvolvido pelos professores, sustentada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação*”.

Ou seja, durante toda a entrevista, esse movimento de identificação dos percalços e dos pontos positivos que se entrelaçam no dia a dia do trabalho surgiu na narrativa de Lúcia, conferindo um equilíbrio que transparece na forma motivada com que fala sobre o trabalho de professora. Como muitos professores, Lúcia também viveu o acúmulo de problemas trazidos pela pandemia ao ofício de ensinar. Todavia, mostra que, em seu município, alguma organização se fez presente, através de materiais norteadores do trabalho, disponíveis virtualmente no sistema da Secretaria de Educação, além das oficinas realizadas pelos estudantes de Psicologia. A professora conta inclusive ter recebido uma orientação formal para que o foco de sua atuação, a partir da pandemia, considerasse prioritariamente a mitigação dos prejuízos emocionais que

se previa como forte possibilidade para os alunos. Guzzo e Penteado (2021) explicam detalhadamente algumas das principais ações realizadas neste município e o papel que a Psicologia vem desempenhando nesse processo.

(...) a Secretaria Municipal de Educação organizou a plataforma *on-line* do *Google* sala de aula e o acesso dos professores e estudantes, viabilizando as ações das escolas como: Trabalho Docente Coletivo, comunicação escola-estudante, escola-família, manutenção e criação de vínculos entre escola, estudantes e famílias, atividades pedagógicas destinadas aos estudantes, reuniões com famílias e estudantes, tudo de caráter virtual (GUZZO E PENTEADO, 2021, p. 405).

Percebe-se, portanto, que, apesar de todos os obstáculos impostos pela pandemia, os profissionais se organizaram rapidamente para a organização de ações que pudessem minimamente auxiliar a comunidade escolar no combate aos prejuízos que já se pressupunham possíveis.

Sobre o contato com as famílias, apesar de reconhecer dificuldades, Lúcia revelou diversificados formatos em que essas relações se davam, alguns mais simples como o caderno diário de recados e outros mais complexos, como os projetos desenvolvidos especialmente para as famílias dentro da escola. Em todos eles, a professora não relatou nenhum obstáculo relacionado às hierarquias dentro da instituição, demonstrando fluidez na comunicação entre famílias, professores e gestão. Por se tratar de uma região social e economicamente vulnerável, Lúcia fala da especial importância da articulação de rede com a escola. Com o aumento do desemprego e de outras consequências da pandemia, a professora sentiu uma necessidade ainda maior de apoio, principalmente com os órgãos relacionados à assistência.

Rustin (2000) recorre ao modelo grego para explicar uma sociedade justa através do conceito de igualdade política conferida a todos os cidadãos, sendo a pobreza e a sujeição econômica o oposto disso. A dimensão material de conceitos como liberdade e justiça passa a ser garantida pelos governos liberais através da oferta de padrões mínimos de vida, seguridade social e condições de moradia. Assim, o desenvolvimento de direitos como renda mínima, saúde e educação tem por finalidade reduzir desigualdades sociais, mas ainda dentro de uma sociedade estratificada em classes. Para que direitos amplos como liberdade, justiça, respeito humano, fraternidade, desenvolvimento pessoal e processos de cuidados sejam realizáveis pelas instituições, eles são colocados em forma de benefício material. O autor fala então sobre os perigos da discussão política ficar limitada às leis que regulamentam o consumo desses benefícios, restritos a uma população categorizada como fraca e necessitada de proteção. Dentro das esferas da Saúde ou da Educação, técnicos fazem avaliações, monitoramentos, asseguram a qualidade e

desempenham um papel quase judicial em relação aos serviços prestados. É nesse ponto que a Psicanálise, na visão de Rustin, (2000), pode contribuir com critérios de valor para o conceito de justiça, como preconizado pelos gregos. Para ele, esse campo de estudo revela a importância fundamental dos cuidados com os estados internos das pessoas para que ocorram transformações sociais. Rustin (2000) lembra que a Psicanálise ampliou o entendimento sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e morais nos bebês, ao mostrar o quanto dependem de seus cuidadores e da qualidade desses relacionamentos. “Desta maneira, a pesquisa psicanalítica ajudou a identificar as condições sociais – ou seja, as relações – em que o desenvolvimento psíquico e a integração ocorrem e aquelas em que supostamente o desenvolvimento falha, às vezes com resultados catastróficos” (RUSTIN, 2000, p. 57). Mais que uma simples distinção entre fronteiras daquilo que possa ser classificado como doente ou saudável, o autor enfatiza a importância da Psicanálise ao expandir os entendimentos acerca dos fatores que contribuem para um desenvolvimento saudável, dentre eles, a dependência de alguém que ajude na tarefa de pensar e o quanto isso guarda conexões diretas com o conceito de justiça. Um desenvolvimento emocional e psíquico saudável está ligado à oferta de constância e estabilidade nas relações com as crianças pequenas, por exemplo. Identifica-se que, na fala da professora Lúcia, sobre urgências na articulação de rede em apoio às necessidades da escola que extrapolam a tarefa do ensino, estão as mesmas raízes defendidas por Rustin com base nos conhecimentos proporcionados pela ciência psicanalítica. A de que a Psicanálise não está limitada a serviço de uma minoria afortunada e elitista, mas que embasa, esperançosamente, as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa. Para além da organização de benefícios, o entendimento de que uma sociedade igualitária passa pelo suporte emocional dos cidadãos, por uma formação psíquica amplamente amparada pelas instituições, são questões que atravessam as práticas educacionais cotidianas, para as quais, muitas vezes, a escola se vê despreparada, como mencionado por Lúcia no trecho “*em certa ocasião, a Polícia Militar realizou a prisão de uma foragida, mãe de um dos alunos, a qual eles sabiam que estaria presente na reunião da escola*”.

Esse exemplo mostra a dimensão dos desafios enfrentados pela escola em seu cotidiano, sobre questões que, em muito, extrapolam o ensino formal.

Em outra passagem da entrevista, Lúcia relatou que, apesar de todas as dificuldades e do contato pessoal reduzido durante a pandemia, sua percepção era de que os vínculos entre família e escola se solidificaram. Disse que as famílias estavam mais envolvidas nas propostas da escola e que ela sentia que o papel do professor havia sido valorizado por eles.

A pandemia de covid-19 atravessou todo o percurso desta pesquisa e ainda não temos a real dimensão das suas consequências para a Educação. Alguns autores começam a publicar os resultados de seus estudos e, em um deles, Guzzo e Penteado (2021) confirmam aquilo que se tem a percepção concreta em situações cotidianas: que a pandemia agravou desigualdades sociais e econômicas as quais muitas vezes permaneciam invisibilizadas no contexto das aulas presenciais. O que inicialmente foi sentido pelos alunos e famílias como uma espécie de férias escolares, com o passar do tempo, revelou uma realidade dura e cada vez mais grave. Desemprego, fome, violências, mortes e a falta de acesso aos meios tecnológicos imprescindíveis ao novo contexto, foram algumas das situações que ultrapassaram os muros das escolas e com as quais elas se viram obrigadas a lidar a partir da nova conjuntura. Entender que a pandemia não afetou a todos da mesma forma talvez tenha sido o primeiro passo para que o enfrentamento pudesse ser feito. Lúcia citou alguns projetos da sua escola que são explicados mais detalhadamente por Guzzo e Penteado (2021). Um deles relacionado ao grupo de psicólogos escolares estagiários que atuam com práticas psicossociais na escola, voltadas ao desenvolvimento das crianças, fortalecimento dos agentes escolares e ações preventivas de enfrentamento à violência, a partir da participação da comunidade escolar. O projeto está vinculado ao programa de pesquisa em pós-graduação de uma universidade local, atuante em 22 unidades escolares, sendo uma delas, a unidade de educação infantil da professora Lúcia. Conta com cinco estudantes da pós-graduação e 12 da graduação em Psicologia (GUZZO E PENTEADO, 2021). Com o distanciamento físico entre os estagiários e os alunos, o trabalho da Psicologia Escolar se aproximou ainda mais dos professores. Foram criados e-mails institucionais para facilitar essa comunicação e para que o trabalho não fosse interrompido.

Nesse movimento da prática, foram organizadas de modo virtual quatro linhas de ações conjuntas: 1) Mapeamento para professores, estudantes e famílias; 2) Acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; 3) Ação e reflexão do impacto da pandemia aos professores e 4) Espaço de aproximação e acolhimento das famílias. (...) Nas atividades coletivas desenvolvidas pelos profissionais de psicologia no contexto da escola, o compartilhamento das situações vivenciadas foi desimpregnando a visão individualista que imprime sobre as pessoas que elas não dão conta de suas próprias vidas, no qual avaliamos como uma perspectiva ideologicamente política para o surgimento das patologias, por não se enquadrarem ao dito “normal”. Foram constatadas que as principais demandas se relacionaram à ausência de alimentos e à dificuldade de adaptação para orientação e realização das atividades escolares. (GUZZO E PENTEADO, 2021, p. 411-413).

As autoras contam que, no decorrer dos trabalhos realizados durante a pandemia, as famílias foram compreendidas sob a perspectiva de tomada de consciência do próprio papel

como mediadores no desenvolvimento escolar dos alunos, o que ajudou a diferenciar suas responsabilidades do papel pedagógico de um professor. Essa tomada de consciência gradual por todos os envolvidos tende a atenuar ansiedades e angústias, além de trazer a compreensão de que as diminuições das condições básicas de sobrevivência afetadas fortemente pela pandemia aumentaram a sobrecarga dos responsáveis, fossem eles integrantes da escola ou da família. Os agravos concretos da realidade das famílias e das escolas fizeram parte dos temas de trabalho da Psicologia Escolar, tais como lutos, perdas, saúde mental, a frustração do professor, os abalos que as relações de afeto sofreram com o distanciamento físico entre as pessoas e outras pautas essenciais, para que a compreensão das possibilidades reais de trabalho tomasse o lugar do fatalismo. Essa perspectiva crítica da Psicologia é uma forma de atuação potente para a recriação dos agravos causados pela pandemia na Educação (GUZZO E PENTEADO, 2021). É possível que uma das consequências desse trabalho esteja presente na fala de Lúcia, que percebe a valorização do seu papel como educadora pelas famílias nesse período. Entende-se que a professora falou a partir de sua perspectiva profissional, no entanto, não só as famílias estiveram mais envolvidas com as propostas da escola, como os professores estiveram em contato com a realidade cotidiana das famílias, algo que Freitas (2016) mostra que coloca o professor em outro espaço, íntimo, desencadeando laços em torno da responsabilidade por influência mútua e reciprocidade pelo desenvolvimento das crianças. A relação próxima, nesse contexto único, modificou as assimetrias da relação família-escola.

7.5 ADRIANA

Nessa entrevista, ressalta-se o fato de Adriana tê-la começado bruscamente com a fala da possibilidade de desistir da escola regular e garantir o ensino formal de seu filho através do formato *homeschooling*⁵. Inicia-se essa análise pensando sobre o tema que marca o início da

⁵ O *homeschooling* no Brasil se apresenta como uma tendência em oposição ao histórico de luta da Educação como um bem público, amplo e obrigatório, que impele o Estado a garantir o direito de acesso e permanência a todos e todas. As associações em prol do movimento do *homeschooling* enfrentam o impasse de que um direito individual de escolha assuma proporções maiores ao estabelecido pela Constituição de 1988, de que o Estado precede a família, quando o assunto é a Educação escolar (BARBOSA, 2016). Aqueles que conseguiram conquistar o direito a essa modalidade de ensino pautam-se igualmente na Constituição, em suas brechas, e seguem o percurso jurídico de outros países em que o formato já existe, especialmente a América do Norte, alegando liberdade de escolha, ameaça aos direitos democráticos, direito dos pais e direitos individuais. De outro lado, encontram-se, em diversos autores, a afirmação de que o *homeschooling* reflete uma tendência da individuação sobreposta aos interesses e investimentos do coletivo (RANIERI, 2009; APLLE, 2003; LUBIENSKI, 2003). Diante da complexidade do tema, são inúmeras as contradições presentes nos argumentos que apontam as falhas do sistema público educacional como justificativa à defesa de modelos de Educação neoliberais, que apostam na formação de indivíduos autônomos e na perseguição de vantagens individuais. Monk (2009 *apud* Barbosa, 2016) alerta que os potenciais benefícios do *homeschooling* são aca-

conversa. É de certa forma impactante que as explicações sobre a ideia de *homeschooling* venham à frente de tantos outros fatores que compõem a história de Ítalo. Ao falar da modalidade do ensino em casa, Adriana transpareceu no tom de voz algo de quase intolerável quanto à permanência de Ítalo na escola regular, dizendo que tudo estava muito difícil à época. Sem nenhuma introdução anterior a respeito do contexto que havia levado a sentir-se assim, faz pensar na racionalização intrínseca a tal introdução. Foram muitas e contundentes as falas a respeito das difíceis questões políticas do Brasil e da intolerância que estava em plena ascensão nos anos em que entrava na puberdade. Essa discussão quase ganhou a centralidade da nossa conversa, deixando em segundo plano aspectos emocionais que possivelmente foram mais dolorosos.

Gilliéron (1996) destaca a importância das primeiras palavras ditas pelo paciente ao seu analista. O autor lembra que a organização verbal irá mostrar partes da organização psíquica do sujeito, revelar sua capacidade de simbolização e as ambiguidades contidas na comunicação verbal. O autor afirma que a comunicação não verbal é unívoca, mas a verbal, que está no campo do controle consciente do sujeito, mostra uma parte do que o paciente é capaz de exprimir por meio de palavras e outra parte aquilo que ele quer que o analista pense. Mesmo sendo de outra natureza, na relação com o pesquisador, pode-se valer das contribuições de Gilliéron para pensar que as primeiras palavras trazidas por Adriana revelam algumas das motivações que a impedem de dizer partes mais profundas da história do filho, além daquilo que ela deseja nos fazer saber. Salvo as devidas delimitações que concernem à análise psicoterapêutica e à pesquisa, o autor mostra que as primeiras afirmações do paciente são especialmente interessantes, quando colocadas em oposição à comunicação não verbal, cujo confronto nos aponta para as organizações defensivas, estruturas de personalidade e padrões relacionais. Com isso, pode-se pensar inclusive no quanto a escola deve aprimorar a escuta das famílias, pensando nas dores e dificuldades que elas trazem nas entrelinhas, observando o quanto os conflitos contemporâneos clamam pela atenção não somente dispensada aos alunos, mas aos elementos que o circundam também fora da escola, os quais, muitas vezes, são comunicados de forma não verbal pelos pais, mas também por tudo aquilo que lhes é difícil de dizer. Essas demandas chegam à escola com pouca tradução em palavras, muitas vezes, sob a forma de conflitos ou transformadas pela racionalidade que circundam as relações educacionais. Foi de forma assim racional que Adriana começou a entrevista, expondo inúmeras questões políticas e institucionais, de

chapados em discussões que não contemplam temas importantes como a reforma e aprimoramento da Educação pública, ao centrarem apenas em resultados individualizados, acarretando justamente no oposto do que seria o motivador das famílias que ensinam em casa, aumentando as preocupações coletivas ao invés de promover o seu enfrentamento.

forma que suas emoções e as de Ítalo pareceriam, sob olhar menos atento, apenas meras consequências desse cenário. Esses mecanismos intelectuais complexos atendem a uma forma de proteção egoica que, de acordo com a teoria freudiana, forma-se no aparelho psíquico antes da formação de um superego e antes da separação decisiva entre id e ego (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001). No quadro exposto, esse conceito basicamente ajuda a entender o momento extremamente delicado e doloroso que Adriana viveu e, ao relatar tudo, cercou-se de explicações racionalizadas, intelectualizadas, sofrimento esse que se revelou encapsulado pelo contexto político da época e que, em partes, ainda se estende até os dias atuais.

Zimmerman (2008) fala que a primeira entrevista em Psicanálise nos traz de maneira condensada uma biografia emocional do paciente. O autor diz que já no primeiro encontro com o paciente é possível reunir dados a respeito da sua comunicabilidade e linguagem corporal, o que possibilita dar um enfoque dinâmico à entrevista, ou seja, observar a lógica inconsciente, observar a capacidade de vinculação, as funções egoicas e algumas manifestações transferenciais. Certamente, com Adriana não se traçou esse mapa diagnóstico, entretanto, iniciar a entrevista com os motivos que a fizeram pensar em *homeschooling* revela alguns dos aspectos defensivos que emergem ao rememorar a trajetória escolar do filho e os momentos de profundas transformações vividos por ambos.

À primeira vista, pode parecer que a ideia de ensinar o filho no ambiente doméstico nasce essencialmente do incômodo pessoal com as escolas e com as situações nas quais era chamada para conversar a respeito do comportamento de Ítalo, o que pode ter acumulado em Adriana uma sensação de pressão e profundo descontentamento. Apesar de não negar a importância desses fatos, tampouco poder afirmar com exatidão o que se passa a respeito dos sentimentos dessa família, propõe-se a reflexão sobre aspectos defensivos que situações dessa natureza podem despertar. À luz dos conhecimentos psicanalíticos, pode-se pensar no processo de transformação do sujeito que, nascido sob a marca biológica e psíquica de um determinado gênero, ao se posicionar pessoal e socialmente com outro, está passível de vivenciar a angústia do aniquilamento, mecanismo primevo estudado por Melanie Klein (1948/1991). A autora estudou as defesas primitivas do recém-nascido diante das pulsões de morte e todo o complexo mecanismo de introjeção dos objetos parciais, bons e maus, idealizados e persecutórios, que se dão na relação mãe e bebê. Assim, pode-se pensar que a relação de Adriana, Ítalo e sua escola foi, possivelmente, atravessada por momentos de angústias de aniquilamento, pela ideia simbólica de morte daquela criança nascida com o sexo biológico feminino que resulta concomitante ao nascimento de um outro sujeito, o Ítalo, menino. Uma mudança dessa magnitude incorre na morte simbólica da mãe de uma menina para o nascimento de Adriana enquanto mãe

de um menino, pela ideia de morte de uma aluna para o nascimento de um novo aluno nessa escola e, assim por diante, também dentro das relações com os demais familiares e amigos. Pensa-se que esse período de rupturas, renascimento e transformação das relações não se dá isento de dores e frustrações, em maior ou menor grau, para todos aqueles que inauguram determinadas e novas formas de ser e de viver, como é o caso da população trans na contemporaneidade. O relato da mãe expôs as dificuldades ao passar por essas transformações em parceria com a escola. Para eles, foi necessário um ano de afastamento para que as coisas se estabelecessem de um modo menos invasivo

Archangelo e Villela (2013) lembram que, para os pais, uma criança não é simplesmente outro ser humano, mas a própria extensão deles mesmos. É nesse sentido que anteriormente se mencionou sobre uma espécie de marca psíquica acerca do gênero, pois uma criança é marcada pelas expectativas que se tem sobre ela já antes mesmo de seu nascimento e, nesse conjunto, estão as expectativas acerca do gênero. Há um roteiro pré-formado pela família, sonhos sobre o seu futuro, fantasias inconscientes dos pais que são comunicadas à criança de forma poderosa e que irão ajudar a constituí-la enquanto pessoa. Acrescentam-se a isso todos os signos que a cultura de cada grupo social atribui a cada gênero. Vivemos em uma sociedade ainda marcada por códigos sociais binários de gênero, o masculino e o feminino. O universo infantil inicialmente restrito à família começa a se expandir cada vez mais conforme o seu crescimento e, especialmente, após o início da vida escolar. Com a entrada da criança na escola, a instituição funda uma importante experiência de separação, seu psiquismo é modificado por um jeito de estar no mundo sem o suporte emocional e cuidados ofertados pelos pais (ARCHANGELO E VILLELA, 2013). A partir desse advento importante, o roteiro planejado pelas fantasias inconscientes dos pais sofrerá interferências constantes. A entrevistada aponta diversos momentos da história escolar de Ítalo em que as interferências provenientes da escola foram intoleráveis para ela. Especialmente no início da vida escolar, o impacto foi grande o suficiente para que, mais uma vez, Adriana optasse por tirar o filho da escola e deixá-lo exclusivamente sob a tutela familiar.

Direcionando novamente os conceitos psicanalíticos para o contexto escolar, pode-se traçar um paralelo entre o *setting* terapêutico e o espaço da escola, já que ambos guardam semelhanças ao se constituírem como um conjunto de regras, uma soma de procedimentos que organizam, normatizam e possibilitam o desenvolvimento de um processo – no caso da análise, o processo terapêutico e, no caso da escola, o processo de ensino e aprendizagem. Assim como no *setting* analítico, na escola, serão acordados procedimentos, tais como dias em que ocorrerão os encontros, períodos de férias, honorários e outras combinações propostas em comum acordo.

Em um contrato analítico, como em uma escola, o ideal seria que as regras não fossem estabelecidas por imposição, nem aceitas passivamente, mas por proposição, construídas dialeticamente, na relação, entre sujeitos ativos. Assim, o *setting* funciona como um fator terapêutico importante, na medida em que cria um espaço diferente, no qual o paciente pode reproduzir aspectos infantis no vínculo transferencial e, ao mesmo tempo, usar suas partes adultas em prol do amadurecimento dos conteúdos infantis mais frágeis e desamparados (ZIMMERMAN, 2008). Entende-se a escola como um ambiente que guarda similaridades com o *setting*. Também a escola pode ser facilitadora e promotora de uma expansão mental tanto para o aluno quanto para sua família, ao ajudar no enriquecimento das relações e emprestar sua forma de pensar (tecnicamente capacitada, supostamente adulta e organizadora) em favor do desenvolvimento mental do outro, tal qual numa relação analítica. Ao mesmo tempo em que pode ser reestruturante, a escola pode, assim como a pessoa do analista, sofrer ataques, reeditados por antigos traumas e fantasias inconscientes, justamente por provocar abalos, rupturas ou transformações em estruturas psíquicas já estabelecidas. Ao se promover uma Educação enriquecida com os conhecimentos psicanalíticos, acredita-se que as instituições possam manejar de forma menos traumática e mais conscientes e positivas os conflitos que se apresentam.

Zimmerman (2008) destaca que, didaticamente, a Psicanálise pode ser dividida em quatro momentos. O primeiro é o modelo freudiano de pulsão-repressão, que demonstra o embate entre os desejos libidinais proibidos e os mecanismos de defesa do ego. Depois da década de 60, destaca-se o modelo de Melanie Klein e Ronald Fairbairn, que versam sobre as relações objetais, com ênfase nas fantasias inconscientes e nos objetos parcialmente internalizados. Um terceiro paradigma, que parece ser interessante nas análises sobre escola e família em destaque, trata do modelo denominado pelo autor de vincular dialético, originado em Bion (1966/2007). Esse modelo trata de vínculos inter e intrasubjetivos, no qual o analista está permanentemente em relação dialética com o analisando e propondo antíteses (atividade interpretativa) às teses (realidade psíquica) do paciente, o que resulta em uma síntese (os *insights*) e volta a produzir novas teses em um movimento constante e crescente de expansão mental. Acredita-se que esse conceito possa ajudar a pensar nos movimentos de expansão mental que se dão nas relações com a família, quando a escola consegue se posicionar permanentemente em interação dialética, tal qual propõe Bion na Psicanálise. Não se trata de a escola analisar seu aluno e sua família, mas de se colocar numa posição de entrega, de escuta verdadeiramente acolhedora, de tentar adotar os princípios psicanalíticos da neutralidade e da abstinência na relação, que é quando o analista se põe imparcialmente, não indiferentemente, porém de forma a não satisfazer desejos

regressivos do analisando. Isso implica em relações maduras e sinceras, que não retroalimentam os próprios narcisismos por meio de fantasias.

Adriana, em seu depoimento, revela que na escola atual, além do seu apoio como mãe, Ítalo encontrou o suporte necessário também na instituição, tanto no que se refere à transição de gênero quanto ao bem-estar imprescindível para a sua permanência na escola. No entanto, sabe-se que muitos jovens em situações parecidas contam tão somente com o amparo da escola. Nesses casos, a escola exerce um papel essencial não apenas para a garantia de acesso e permanência nos estudos, como para assegurar a segurança, saúde mental e qualidade de vida dos alunos. Quando um jovem amarga o infortúnio de não poder contar nem com a família, nem com a escola, e se vê envolto à avalanche de mudanças hormonais trazida pela puberdade, em um corpo não reconhecido psiquicamente, somada à solidão dos inúmeros conflitos que se apresentam na adolescência, compreende-se porque se apresentam números tão cruéis de suicídio na população trans em todo o mundo. Um estudo da Universidade do Arizona (EUA) realizado entre 2012 e 2015 com adolescentes transgêneros de 11 a 19 anos, demonstra que o índice de suicídios no país cresceu em 30% nos últimos 17 anos. Dentre o grupo pesquisado, os homens trans que se suicidam ocupam o primeiro lugar com o índice de 50%, os que se identificaram como não binários representam 41,8% e, entre mulheres trans, o índice de suicídio é de 29,9% da população estudada. No Brasil, são poucas as pesquisas sobre o tema. Um estudo da Universidade Federal de Minas Gerais, realizado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT do Departamento de Antropologia e Arqueologia revela que 25% da população trans tentou suicídio e 85,7% dos homens trans já pensou em suicídio. Outros dados alarmantes dessa mesma pesquisa demonstram que 50% dos homens trans não procuram ajuda especializada por medo da transfobia e 30% por terem experiências anteriores de desrespeito ao seu nome social. É compreensível, portanto, que Adriana tenha ficado positivamente surpreendida ao receber o devido acolhimento na escola atual de Ítalo.

O sujeito transgênero é aquele que reivindica ser reconhecido como não binário ou como pessoa trans, cuja identidade de gênero difere de seu sexo biológico. Essa reivindicação independe de procedimentos cirúrgicos de mudança de sexo ou mesmo de orientação sexual (NASCIMENTO, 2019). De acordo com a mãe, Ítalo, sentindo-se rejeitado em sua singularidade pela escola anterior, em um determinado momento, decide afastar-se. Essa época coincide com o processo gradativo de mudanças, marcadas no corpo, no decorrer da transição de gênero. Os números de pessoas trans que se afastam definitivamente da escola nos dão pistas sobre as muitas escolas que ainda não conseguiram se distanciar da concepção biológica de gênero e dar os necessários saltos no sentido de uma concepção ampliada, que reúna as perspectivas social

e cultural da construção de gênero, para que então seja possível avançar em suas práticas pedagógicas e modos de se relacionar com os alunos e suas famílias. Muitas vezes, a escola ainda é um espaço de práticas fixas e pensadas de forma binária. Data de 1975 o conceito “transexualismo”, classificado sob a chancela do sufixo *ismo*, portanto, como um distúrbio pela área médica, sendo mais tarde, em 1980, categorizado como um “transtorno” no DSM III. Em 1990, prevalece no CID 10 como “transtorno sexual”. Em revisões mais recentes, no DSM V, é usado o termo “disforia de gênero” e, no CID 11, o diagnóstico de “transexualismo” foi removido e substituído pelo termo “incongruência de gênero”. No entanto, ainda hoje a Associação de Psiquiatria Norte-Americana (APA) mantém o termo “transtorno” em suas classificações (NASCIMENTO, 2019). As Ciências Sociais, entretanto, rumam na contramão da patologização enraizada pelas Ciências Médicas, revelando que as pesquisas que apontam para a transexualidade como doença são inconclusivas e que esta se configura tão somente como uma nova possibilidade de expressão e vivência de gênero. Especialmente no Brasil, ainda são ínfimas as pesquisas sobre o tema e, em termos históricos, boa parte dos conceitos, além de recentes, sofrem constantes atualizações a partir das demandas dos grupos identitários, o que explica, em partes, a dificuldade de a escola se apropriar do tema, ao passo que as mudanças nos modos de viver e de comportamentos são bem mais dinâmicas. No caso da entrevistada, além dos obstáculos objetivos que existiram na comunicabilidade entre ela e a instituição, o afastamento durante um ano letivo inteiro se configurou simbolicamente como uma espécie de período gestacional do novo sujeito, Ítalo, agora com as demarcações físicas do sexo masculino. Como disse Archangelo (2011):

Não se trata de depositar nas questões individuais a angústia deflagrada em contextos socialmente produzidos. Entretanto, é importante ressaltar que são sujeitos que sofrem o impacto destes contextos e, como sujeitos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los (ARCHANGELO, 2011, p. 22)

Vimos que a cada conversa com corpo pedagógico da escola, Adriana saía mais propensa a se desvencilhar daquele ambiente do qual se sentia expelida. Vilella e Archangelo (2014) apresentam três sentimentos profundos que atravessam as experiências escolares, quando a escola é verdadeiramente significativa para o aluno: acolhimento, reconhecimento e pertencimento. O acolhimento se refere aos cuidados da escola com o aluno. É quando ele pode sentir que estão, de fato, preocupados com seu bem-estar. Saber-se acolhido possibilita ao aluno a vivência de relações de forma ampla e o desenvolvimento de um aprendizado mais tranquilo e confiante. Já o reconhecimento revela empatia, ocorre quando a escola vê esse aluno como seu semelhante e este, por sua vez, se sente parte da comunidade escolar. A partir do vínculo

do reconhecimento, as experiências podem ser compartilhadas e comunicadas, enriquecendo as relações e o aprender. O terceiro sentimento citado pelos autores é o de pertencimento. Ele possibilita ao aluno sentir-se naturalmente pertencente ao ambiente escolar, faz com que aquele ambiente seja desejável e vinculado à certeza de que ali estão as suas oportunidades de desenvolvimento e de ser feliz. Esses três sentimentos profundos se entrelaçam de maneira não uniforme, não linear, ou seja, variam de intensidade, modificam-se com o tempo e compõem a escola significativa (VILLELA E ARCHANGELO, 2014). Quando Adriana passa a considerar fortemente o afastamento da escola de sua vida e de seu filho, nota-se que algo impediu a construção desses sentimentos, mesmo tendo havido, aparentemente, um esforço de todos as vezes em que tentaram, com pouco êxito, conversar. Nos encontros com a escola, Adriana conta de sua insatisfação ao ouvir que o filho deveria fazer terapia. Interessante pensar que o atendimento psicológico que a escola sugeria, repetidas vezes, para que Adriana levasse seu filho, concretiza uma mensagem subliminar que, de maneira geral, ronda os encaminhamentos ao psicólogo: existe algo de errado com essa criança, algo que não cabe à escola abordar. Podem-se listar algumas hipóteses para que a escola tenha pensado em uma alternativa de acompanhamento desse aluno para além dos muros da instituição. Não se sabe se, de alguma forma, a escola percebia questões da sexualidade ou se o incômodo era tão somente porque esse aluno questionava com frequência suas práticas cristalizadas. Também pode-se pensar em uma preocupação genuína com Ítalo que, de alguma maneira, a escola sentia que não poderia ser a única fonte de apoio e necessitava de alguém especializado. De qualquer forma, as interferências e impedimentos na comunicabilidade com Adriana se sobrepuseram a qualquer preocupação ou intencionalidade positiva da escola. A mãe menciona, mais à frente da entrevista, que hoje percebe que muitos dos questionamentos de Ítalo tinham relação com o gênero feminino que há muito não lhe cabia e que a escola, através de práticas que delimitam de alguma forma aquilo que é para meninas e aquilo que é para meninos, forçava o jovem a definir coisas sobre as quais ainda não tinha clareza. Ilustra-se, através da história de Ítalo, narrada por sua mãe, o quanto algumas escolas não conseguem comportar em seu interior as diferenças ou construir novas formas de se relacionar, a partir das questões que se apresentam. Nesses momentos, é comum que as instituições escolares recorram ao saber psi com uma expectativa clínica ou avaliativa. Esse tipo de prática pode servir de modo desencontrado à Educação como uma espécie de decifrador de enigmas, recoberto de fantasias e promessas de soluções imediatas para problemas que *a priori* poderiam ser encontradas no exercício da escuta, da prática reflexiva e em diálogos consistentes entre a escola e a família. É histórico o nascimento da Psicologia Escolar como prática avaliativa, que dá seus primeiros passos visando classificar e ajustar os estudantes, especialmente

aqueles com dificuldades de aprendizagem ou os considerados “problema”, desconsiderando o caráter crítico e multifacetado do processo de escolarização. Temos hoje um extenso arcabouço teórico capaz de apontar para essa Psicologia muito mais como instrumento de exclusão que agente transformador e ciência que, de fato, auxilie a comunidade escolar como um todo, com objetivo de fazer da escola um espaço anti-hegemônico, protótipo de uma sociedade menos desigual e injusta. É essa Psicologia que estreita as relações no lugar de ampliá-las, que exclui e estigmatiza, na medida em que particulariza questões que podem ser tratadas no todo da sala de aula, que a entrevistada mirou através do olhar da escola.

Na narrativa de Adriana, vê-se que Ítalo é mais um jovem transi a personificar a insuficiência da rígida compreensão binária a respeito das identidades de gênero, lembrando à escola, com a própria concretude de seu corpo em transformação, sobre diversidade e sobre as necessidades urgentes de mudanças. Aparentemente, com os aspectos físicos masculinos já melhor definidos e de encontro a uma gestão escolar mais bem preparada para receber os alunos trans, o retorno ao espaço escolar foi facilitado.

Adriana não foi a única entrevistada a apontar os baixos números de reuniões entre escola e família previstas no calendário escolar e, por isso, acredita-se que esse seja um ponto válido para análise. Também expôs lacunas sobre o conteúdo daquilo que era abordado nessas reuniões. No caso dessa escola, de ensino técnico, bastante meritocrática, com objetivo focado no vestibular e no ingresso ao ensino superior. Adriana sentia falta de outras temáticas para as reuniões e percebia algumas necessidades do público adolescente que deveriam ser comunicadas aos pais. Entendia que esse momento de troca entre a família e a escola poderiam servir a isso. Falou sobre ter percebido o quanto os adolescentes solicitavam escuta, sentiam-se estressados pelo ensino em período integral, pelas pressões à época da escolha da profissão, início da vida afetiva e sexual, entre outras demandas típicas dessa fase do desenvolvimento. Sua casa geralmente era palco para esses diálogos. Os amigos do filho se reuniam ali e gostavam de conversar com ela, uma mãe jovem e acessível. Avalia-se que essa conduta escolar tenha relação com aquilo que hoje se compreende como função da escola. É como se aspectos emocionais e da transmissão de valores morais e éticos estivessem à parte do cotidiano escolar, quando a instituição conduz suas práticas com vistas apenas ao desenvolvimento de habilidades específicas, especialmente as que são exigidas pelo mercado de trabalho. A esse respeito, vale olhar novamente algumas considerações sobre a escola significativa

Para os teóricos da Educação escolar, não há dúvidas de que a categoria central da escola é a própria *Educação*, e não a categoria de ensino, ainda que a palavra *ensino* seja a mais específica e talvez a mais técnica. Educar é mais do que transmitir conteúdos e desenvolver novas formas de pensar ou favorecer o

aparecimento de novas estruturas cognitivas. Educar refere-se ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões. (...) os professores, atualmente, parecem saber disso e repetem essa máxima. Mas, muitos a esquecem assim que surge um problema mais agudo em sala de aula envolvendo outra esfera, como a afetiva ou a de conduta. Nesse caso, essa formulação do papel educativo amplo da escola pode ser facilmente substituída pela máxima do professor da sala em questão: “Meu papel de professor é ensinar o aluno; se nem a família resolveu o problema dele, o que poderei eu fazer?” (...) O interesse pelo conhecimento, a constituição de boas relações de amizade, a confiança no mundo e nos colegas, a formação de valores morais, são fundamentais à Educação ampla, embora extrapolem o ensino enquanto tal. (VILLELA E ARCHANGELO, 2014, p. 60-61)

Na obra em que pesquisa acerca dos aspectos emocionais dos professores, Archangelo (2011) recorda, através das memórias e narrativas de quatro diferentes professoras, como eram suas atuações como docentes. São depoimentos em que contam suas vidas, os sonhos e lembranças da profissão. Constata-se que o professor de antigamente procurava piolho nos cabelos de seus alunos, inspecionavam suas unhas, costuravam as cortinas da sala de aula, arrumavam dinheiro para pintar as paredes da escola, compravam a merenda. Ao contrário daquilo que pode parecer hoje, essas atividades realimentavam a importância e a autoridade do professor. Com isso, pode-se pensar que se trata menos das atividades em si, mas em qual contexto essas atividades se instituíram. Os alunos de ontem não são os de hoje. Eles também tinham dificuldades, contudo os afetos nos alunos de hoje se fazem mais evidentes. As demandas são outras.

7.6 ALICE

Uma das impressões positivas dessa entrevista foi perceber que Alice estabeleceu vínculos de apoio e confiança com as instituições, especialmente com a escolar. Foram inúmeras as situações em que sua família precisou recorrer a diferentes equipamentos do sistema público, algumas vezes por obrigatoriedade judicial, tendo construído, com o passar do tempo, nessas relações, sentimentos de segurança pelos satisfatórios retornos recebidos. Aparentemente, a postura receptiva de Alice e a sua comunicação espontânea, inclusive ao falar sobre temas mais polêmicos, pode ter facilitado essa caminhada. Apesar de algumas situações pontuais de conflitos, na maior parte do tempo, Alice enfatizou sobre o respaldo e apoios recebidos por ela e Karina.

Supõe-se não serem poucos e nem fáceis os desafios enfrentados por um casal de lésbicas que se propõe a adotar três irmãs, em fases de desenvolvimento distintas. Essa adoção,

especificamente, não foi algo que estivesse nos planos do casal, mas que foi decidida em decorrência da situação de precariedade das crianças, com a qual Alice e Karina foram gradativamente tendo contato. A ideia inicial era de adoção somente da Karen, a filha mais velha, que supostamente tem vínculo biológico com Karina. Entretanto, com base na Lei nº 12.010/ 2009 e versado no quarto parágrafo do artigo 28⁶, as três irmãs foram adotadas na mesma família, garantindo, portanto, que não ocorresse mais uma ruptura nos vínculos familiares dessas crianças. O mesmo não aconteceu com o menino mais novo que, até a data da realização dessa entrevista, continuava sob a tutela da mãe biológica. Moreno e Batista (2020) lembram que, para a Psicanálise, todo sujeito, com ou sem vínculo biológico, precisa ser adotado no desejo do par parental que o nomeou como filho. Imagina-se então que a construção familiar entre Alice e Karina com Karen e seus irmãos tenha certas especificidades, partindo-se de uma outra esfera do desejo que não exatamente o de ter filhos. No caso da adoção de Karen, inicialmente Alice falou de um sentimento de responsabilidade pelos cuidados com a suposta sobrinha. Em relação às outras crianças, sentimento similar veio mais tarde, após a conscientização trabalhada pelo sistema judiciário, que talvez tenha tocado no desejo de não separar os irmãos, por exemplo, ou em sentimentos particulares relacionados à angústia de separação, talvez ainda em sentimentos inconscientes de culpa pela possível separação dos irmãos ou outros. São diversas possibilidades as quais apontam para a complexidade de questões que envolvem a adoção, não sendo possível traçar um modelo único.

Ao falar sobre a adaptação das filhas na nova rotina familiar e no contexto escolar, nota-se, na narrativa de Alice, dois tipos opostos de escolas: uma que lhe impõe pressões e dificuldades, ao ponto de colaborar com a desistência, ao menos temporariamente, da adoção das filhas; e outra, acolhedora e parceira, com a qual o casal podia contar. Acredita-se que essas características tenham relações não somente com o modo de agir de cada escola, exclusivamente, mas também com momentos distintos de vida do casal e suas capacidades de absorção das dificuldades, inicialmente muito intensas. Soma-se a isso a forma como as crianças, no início de convivência entre os membros dessa família que acabara de nascer, demandaram muito de todos à sua volta, devido a todos os problemas já vividos. Moreno e Batista (2020) apontam que os vínculos iniciais entre pais e filhos, sejam adotivos ou biológicos, envolvem

⁶ Conhecida como Lei da Adoção, o referido trecho dispõe que: “Os grupos de irmãos serão colocados sob adoção, tutela ou guarda da mesma família substituta, ressalvada a comprovada existência de risco de abuso ou outra situação que justifique plenamente a excepcionalidade de solução diversa, procurando-se, em qualquer caso, evitar o rompimento definitivo dos vínculos fraternais”.

extrema fragilidade, pois, de um lado, a criança vive um caos desintegrador do pós-nascimento, necessitando de acolhimento, e de outro, os pais podem estar confusos por reviverem as experiências primitivas das relações de objeto. Sobre as crianças mais velhas, pode-se pensar nesse pós-nascimento de maneira simbólica, já que tudo ao redor da criança adotada é novo e ela, já tendo tido uma experiência anterior marcada por turbulências emocionais, que culminaram com ruptura e separação, experencia, então, o nascimento de seu papel como filha ou filho. Esse “segundo nascimento”, portanto, se assenta sobre um nascimento original fracassado.

Na família de Alice e Karina, as dificuldades pareciam mais diretamente relacionadas à filha mais nova, ainda desprovida da capacidade de comunicação por meio de palavras, tendo experienciado brutalmente a escassez de cuidados essenciais à sua sobrevivência durante as primeiras etapas de vida. Diante de qualquer evento minimamente intrusivo, reagia com agressividade e atitudes exacerbadas, diante das quais a escola demonstrava dificuldade para lidar e chamava à cena uma das responsáveis. Isso passou a acontecer cada vez mais frequentemente. As mães, por sua vez, além de todas as pressões intrínsecas ao “nascimento simultâneo” de três meninas de idades e necessidades distintas, e de todas as mudanças que esses nascimentos incidiam no casal, estavam às voltas com mais uma importante pressão: a do mercado de trabalho, exigente de produtividade e da presença em período integral, sem maiores flexibilidades de horário.

Esse montante de eventos indica que à escola se apresentaram exigências muito peculiares, especialmente nos primeiros meses do ingresso das meninas na escola, para as quais procedimentos padronizados e medidas usualmente adotadas com as demais famílias poderiam não funcionar para essa, como de fato se confirmou mais tarde. Com o agravante de que tudo aquilo que às outras famílias pode se constituir em apenas um obstáculo, para essa, em fase de guarda provisória das filhas, pode significar uma perda irreparável, principalmente para as crianças. No caso de Karina e Alice, somou inclusive para a decisão de devolver as crianças, atitude da qual se arrependeram algumas semanas depois.

Moreno e Batista (2010) entendem que a devolução de crianças e adolescentes adotados revela apenas parte de um complexo problema relativo ao sistema de proteção social. Além de muitas vezes “coisificar” a criança, transformando-a em uma espécie de objeto com defeito a ser devolvido, reedita a já conhecida experiência de abandono, causando outros impactos emocionais graves, como desconfiança das pessoas, desesperança em um novo processo de adoção, comprometimentos em seu desenvolvimento cognitivo e estigmas dentro da instituição acolhedora, já que seu histórico fica marcado por esse suposto “fracasso”. Apesar do caráter irrevogável da adoção, não são raros os casos de devolução de crianças e adolescentes,

tanto durante o processo de adaptação, como foi no caso de Karina e Alice, como depois de consumado todo o processo. A irrevogabilidade, portanto, é insuficiente, quando se trata de impedir que graves rompimentos afetivos ocorram com crianças e adolescentes adotados. Inclusive na família de Alice e Karina, percebe-se que o afastamento do irmão caçula, principalmente para a filha Karen, configurou-se em um rompimento afetivo bastante significativo. Para Moreno e Batista (2020), é preciso haver um trabalho de preparo para a adoção ainda mais cuidadoso, que não seja visto como perda de tempo pelos envolvidos, mas como fortalecimento dos vínculos e das decisões tomadas em relação à adoção. As autoras falam também sobre a importância de mais momentos de escuta com os grupos de pré-adoção e de pós-adoção e fazem uma crítica aos modelos avaliativos de perguntas e respostas, ressaltando a necessidade de uma escuta do não dito e da qualificação criteriosa das avaliações (MORENO E BATISTA, 2020).

Através do relato de Alice, nota-se que muitos dos desafios iniciais enfrentados foram de maneira solitária entre ela e Karina, com quase nenhum respaldo técnico. A escola, ao receber uma família que se encontra em meio a esse turbilhão de emoções, bastante sensível face às inúmeras adaptações que envolvem o processo de adoção, precisa estabelecer atitudes igualmente sensíveis em relação às necessidades da família e ainda mais ao lidar com crianças pequenas. O verdadeiro exercício da empatia por parte da escola pode ser crucial para o bom desenvolvimento ou para a dissolução dessas famílias.

Uma família que se estrutura de forma tão específica e delicada requer medidas de amparo igualmente específicas, as quais nem ela própria sabe identificar exatamente quais sejam para poder solicitar. Espera-se que a escola, supostamente como equipamento técnico capacitado para a educação integral de seus alunos, consiga exercitar a sensibilidade para a identificação dessas necessidades e provisionar às famílias o devido amparo que, muitas vezes, perde-se em meio às exigências burocráticas do ensino e do processo de adoção.

Kátia, a caçula, era uma criança nas primeiras etapas do desenvolvimento, sem o desenvolvimento completo da fala, com o pensamento ainda rudimentar. Quando Alice disse que a filha chegava a vomitar diante de emoções mais fortes e que, na época em que vivia com a família biológica, chorava até que algum vizinho fosse alimentá-la, imaginam-se os estados de sofrimento intensos vivenciados nesses primeiros anos. De acordo com a teoria desenvolvida por Winnicott (1990), a criança pequena acredita ser a criadora do alimento que a nutre, um objeto interior que garante a sua sobrevivência. Essa seria uma distorção criada pela criança justamente para auxiliá-la a lidar com as angústias de separação. No entanto, em crianças severamente traumatizadas, essa distorção pode se tornar permanente, na medida em que falhas ambientais geram a incapacidade de perceber a mãe como fonte simultânea de privação e de

bondade (LAMANNO-ADAMO, 1999). Menezes (2012) apoiado em Freud (1969c) lembra que a organização afetiva do sujeito parte das relações forjadas desde o colo, inicialmente por imperativo das necessidades vitais, como o saciar da fome. No entanto, comer representa mais que nutrir, já que se constitui pela dualidade prazer e desprazer, sensações caras à teoria psicanalítica, para o entendimento da oralidade e da formação da sexualidade humana. Freud ensina que, ao experimentar prazer, a vivência satisfatória é registrada e imprime no sujeito um ordenamento psíquico que aufere qualidade aos objetos e às ações afetivas. Normalmente, um adulto vai ao encontro do bebê faminto, usualmente a mãe ou um substituto, e o bebê elabora traços de memória que, aos poucos, irão se tornando cada vez mais complexos, até o estabelecimento de vínculos psicoafetivos duradouros.

É a experiência de satisfação, sanando a fome, que restaura a harmonia afetiva do bebê com o mundo. A saciedade provoca a quietude interior que, por sua vez, será registrada como prazer. O mundo se torna, de novo, bom. (MENEZES, 2012, p. 337).

O oposto também traz consequências, pois “a experiência de carência, como a da fome, é uma violência que pode suscitar reações extremas, destruidoras (...)” (MENEZES, 2012, p. 336). Essas passagens teóricas ajudam a compreender parte da dinâmica de Kátia. Aparentemente, toda alteração na rotina de cuidados, a saída de casa para a escola, por exemplo, recriava na menina rupturas psíquicas significativas, sobre as quais reagia com agressividade. Sair dos braços de Alice e de Karina para as pessoas desconhecidas da escola, possivelmente, provocava-lhe profundos sentimentos de perda e de insegurança. Sentimentos que se tornavam ainda mais evidentes, quando da falta ou mudança de uma professora, indicando a necessidade de vínculos estáveis, os quais nem sempre a escola estava em condições de manter. É importante a compreensão dessa agressividade como força de reivindicação vital, que move o sujeito em direção ao que necessita e não como uma agressividade gratuitamente destrutiva.

É válido apontar que as relações trabalhistas com os professores do município nessa época sofreram modificações, as quais podem ter tido efeitos significativos nas relações entre a escola e as famílias, sem que se identifiquem tais correlações. Na referida escola, alguns contratos de terceirização foram firmados, em substituição a outros, provocando trocas no quadro de funcionários, o que impactava no vínculo com as crianças. O regime de contratação da pessoa física conhecido como Recibo de Pagamento Autônomo (RPA) é um regime de contratação que pode durar até 24 meses e que não caracteriza vínculo empregatício com o profissional contratado. Esse regime permite o rompimento dos contratos de trabalho sem maiores exigên-

cias para o empregador e, conseqüentemente, promove maior instabilidade para os trabalhadores. Se é uma forma de contratação interessante para a produção sazonal em determinados nichos de mercado, para a área da Educação, particularmente na educação infantil, pode trazer conseqüências desastrosas. No campo educacional, em que o vínculo entre educador e educando é imprescindível, não é razoável que se estabeleçam contratos de trabalho sob a insígnia da instabilidade e da rotatividade profissional. Não se pode apagar a correlação entre decisões administrativas e os problemas vividos no interior da escola. A Educação pública do município pesquisado adotava três regimes de contratação: o profissional por concurso público, o autônomo (RPA) e os profissionais terceirizados, cuja responsabilidade trabalhista era de empresas que, por licitação, recebiam o repasse dos pagamentos pela Prefeitura. Manter três tipos de contratação para profissionais que exercem a mesma função, por si só, já pode ser um impulsionador de conflitos nas equipes. É sabido que as empresas vencedoras dos certames licitatórios são aquelas que atendem aos critérios técnicos exigidos, aliados às melhores condições para o órgão público, geralmente, as que oferecem preços mais baixos. Em alguns casos, essa equação não resulta propriamente em economia para o serviço público, mas pode incorrer em salários mais baixos para os profissionais contratados, nivelando por baixo a qualidade dos serviços. Na situação descrita por Alice, o que se pode perceber como conseqüência dessa modalidade de contratação foi uma maior incidência de trocas de professores no meio do ano letivo, o que provoca alterações no vínculo das crianças com os professores, além de impactos na condução do ensino em sala de aula. Para Kátia, especificamente, o que se faz preponderante numa situação como essa, considerando-se seu passado de profundas instabilidades, é a necessidade de preservação de vínculos estáveis com as pessoas.

Winnicott (1999a) é um autor que se dedicou ao entendimento dos aspectos emocionais das crianças separadas do lar e de seus pais pela ocorrência da Segunda Guerra Mundial. Contribui com escritos que descrevem as vivências de crianças abrigadas, quando foi nomeado Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental na Inglaterra. Desintegração maciça da vida familiar, efeitos de separação e perda, destruição e morte são aspectos estudados pelo autor (WINNICOTT, 1999a). Embora as circunstâncias sejam distintas, entende-se que seus estudos auxiliam na compreensão das crianças que sofreram os efeitos da privação, como é o caso da filha mais nova de Alice e Karina. De acordo com o autor, os sintomas antissociais, como os apresentados por Kátia na escola, quando mordida e chutava a professora ou seus substitutos, embora possam parecer preocupantes à primeira vista, são tentativas de recuperação de confiança no ambiente feitas pela criança e indicam esperança. Geralmente, afirma Winnicott (1999b), tais tentativas costumam fracassar pelo fato de não haver consciência sobre aquilo que

está acontecendo. Lembra ainda que uma criança cujo lar foi desfeito está doente e que é simplista pensar que um reajustamento ambiental despertará de imediato os aspectos saudáveis nessa criança. Para que a saúde prevaleça, é preciso que a raiva sentida pelo mundo e pelas privações passadas possa ser sentido, expresso e se torne relativamente acessível ao consciente. Isso pode acontecer, quando, diante de adultos que toleram seus acessos de fúria, traduzam minimamente seus sentimentos, ao ponto de ela perceber que seu ódio não é capaz de destruir todas as relações à sua volta e que algo permanece intacto no afeto dos outros por ela. Se o ódio é reprimido, Winnicott (1999b) afirma que as organizações defensivas da personalidade agem, podendo haver uma regressão emocional que psiquicamente funciona como uma espécie de retorno a fases anteriores satisfatórias do desenvolvimento emocional. Em níveis patológicos podem ocorrer cisões na personalidade, estados profundos de introversão e a perda da capacidade para amar as pessoas. A cisão da personalidade consiste, entre outros problemas, na perda da espontaneidade da criança. Em formas mais simples, o mundo da criança se divide em dois: um interno, em que ela se relaciona com objetos fantasiosos idealizados, e outro, externo, construído com base em submissão e complacência. São saídas possíveis para um ego imaturo, ainda incapaz de elaborar o luto das perdas sofridas.

Ainda na visão de Winnicott (1999b), a criança pequena saudável cria uma mãe subjetiva e inventada por ela. Essa mãe é formada pedaço a pedaço, como massa de modelar, a partir da presença da mãe real e das vivências entre ela e a mãe. As que sofrem da ausência materna, apresentam lacunas significativas nessa criação e requerem um ambiente que, por um longo período, seja capaz de lhes ofertar uma resposta fundamentada na realidade, uma resposta à esperança expressa por meio dos sintomas antissociais. Caso contrário, podem vir a conviver com um mundo subjetivo extremamente persecutório e cruel. Daí a importância da escola e das figuras substitutivas aos pais. Segundo Winnicott (1999b), o principal auxílio que se pode prover às crianças vítimas de privação é um ambiente ao máximo possível semelhante a um lar, que construa relações pessoais, individualizadas e estáveis (WINNICOTT, 1999b). Ao ouvir o relato de Alice, supõe-se que todas as fantasias persecutórias comuns às crianças pequenas e ainda mais por aquelas que atravessam intensos sofrimentos eram acionadas em Kátia nos momentos de ruptura entre o novo ambiente familiar e a escola. Sensações que, possivelmente, tornavam-se ainda mais assustadoras, quando da troca de professora, com quem estava iniciando um novo vínculo afetivo.

Como mencionado, Kátia, à época com dois anos de idade, ainda não se expressava plenamente por meio de palavras. Não havia recebido todos os cuidados e estímulos necessários ao desenvolvimento da fala até então. O choro era um dos meios de expressão das suas emoções

e vontades. Seguindo os ensinamentos de Winnicott (1979), entende-se que a criança pequena expressa pelo choro quatro emoções básicas: satisfação, dor, raiva e pesar. O autor lembra que choro de desespero e desamparo, o qual revela não restarem esperanças para o bebê, é bastante prejudicial ao psiquismo. No entanto, os demais tipos de choro descritos por ele são sinais de que o bebê encontrou seus meios para lidar com as dificuldades e indicam sinais de desenvolvimento supostamente mais satisfatórios em comparação ao bebê que não chora. Além de representar a consciência de ser capaz de fazer ruído, Winnicott (1979) diz que o choro do bebê produz um exercício de excitação no corpo, um recurso que pode ser tranquilizante nos momentos difíceis. Trazer entendimentos acerca da manifestação do bebê ou da criança pequena como o choro, por exemplo, que, à primeira vista, pode parecer única, mas traz múltiplos sentidos, parece ser uma contribuição bastante valiosa para aqueles que atuam com a educação infantil. Algo parecido pode-se pensar a respeito das crises de Kátia, traduzidas pela escola como agressividade. Entendendo mais amplamente o contexto de vida da criança, parece mais apropriado dizer que os sentimentos manifestos podem ser múltiplos, inclusive o de medo. De qualquer forma, o que se pode extrair desse testemunho somado aos ensinamentos winnicottianos é que, ao lidar com crianças muito pequenas, a escola necessita de grande habilidade e sensibilidade para a compreensão do amplo repertório comunicado pelas crianças de forma não verbal. Nesse caminho, os educadores se beneficiarão, se conseguirem formar conexões com as famílias, construindo aproximações genuínas, de modo empático e acolhedor.

Uma das oportunidades de se estabelecer um contato privilegiado com a família do aluno é por ocasião das reuniões coletivas de pais (VILLELA & ARCHANGELO, 2017). No relato de Alice, inclusive, foi uma das vezes em que ela citou sentir-se alvo de preconceitos, ao receber olhares constrangedores na escola por parte de outros familiares. Através de situações como essa, quando se cria alguma tensão exagerada durante a reunião de pais, Villella e Archangelo (2017) lembram que pode acontecer de os motivos essenciais do encontro serem desvirtuados e, por conseguinte, resultar no afastamento definitivo de algumas famílias, tornando as reuniões mais empobrecidas e sem o alcance almejado. Esse é mais um desafio para a escola contemporânea, visto que são muitas as questões sociais que atravessam a escola. Muitas vezes, o afastamento dos pais pode estar relacionado a causas que escapam a uma fácil identificação e têm por motivos questões que vão muito além dos acontecimentos estritamente escolares. Em casos como o de Alice, por ser um descontentamento específico e aparentemente isolado, é importante que o professor ou gestor, ao tomar conhecimento do fato, mostre-se interessado em aprofundar o tema em uma conversa separadamente da reunião coletiva, que não se distancie muito tempo do ocorrido (VILLELA & ARCHANGELO, 2017). Saber sobre situações assim

tão particulares, que se furtam a uma simples observação, só pode ser possível se a escola previamente já tiver estabelecido uma boa via de comunicação com as famílias. Sob outra perspectiva, esse sentimento de desconforto individual de Alice recai em uma questão ampla da sociedade acerca das questões de gênero, as quais ultrapassam os limites da vida íntima familiar e atingem o cotidiano da escola. Por isso, a discussão sobre a diversidade das famílias deve fazer parte de um debate social mais amplo, para que todas se sintam pertencentes e contempladas no interior da escola.

Um dos eventos em que o tema familiar se sobressai na escola é na ocasião do Dia dos Pais, como citou Alice. Datas comemorativas como Dia das Mães ou Dia dos Pais são questionáveis e algumas escolas adotam o Dia da Família como uma substituição, no intuito de proporcionar uma comemoração dedicada ao vínculo ampliado do aluno com seus cuidadores. Não é o caso no município de Alice.

No que se refere às comemorações temáticas, o calendário anual das escolas costuma incluir um número bastante alto de eventos. Algumas pesquisas sobre o tema apontam para o risco de se pautar a educação infantil em práticas desvinculadas de reflexão, desprovidas de sentido para as crianças, que as submetem aos anseios de consumo da sociedade e em pouco ou nada contribuem para os processos de aprendizagem (GOMES E MONTEIRO, 2016; LIRA *et al.*, 2018; SOUSA, 2012; TOMAZZETTI E PALAURO, 2017). Muitas vezes, as atividades que envolvem as datas comemorativas podem alimentar esse tipo de prática e, inclusive, provocar ansiedade e insegurança nas crianças, de acordo com Sousa (2012). A autora afirma que o educador infantil não pode desconsiderar as profundas transformações passadas pelas famílias, tampouco tratar todos os alunos como se fossem iguais. Ela diz que a escola, muitas vezes, parece ignorar que existam crianças filhas de mães solteiras, de pais separados, de pais desconhecidos, de pais agressores, de pais ausentes, de pais falecidos, entre tantas outras possibilidades. Obrigar as crianças a participar de comemorações massificadas, que desprezam diferenças, de acordo com a autora, configura-se em omissão às necessidades emocionais das crianças, desrespeito e constrangimento. O problema não são as datas comemorativas em si, mas a forma como essas datas são trabalhadas nas escolas (SOUSA, 2012). No caso de Alice, por exemplo, eram datas delicadas, em que ela se via forçada a buscar um representante masculino na família. Essa não era uma necessidade dela, tampouco das filhas, apenas da escola. Quando a escola mantém datas comemorativas como Dia dos Pais e Dia das Mães, ela ajuda a alimentar uma lógica binária de constituição das famílias, negando as mudanças que estão postas. Com isso, algumas, inevitavelmente, ficarão excluídas porque não atendem a tais pressupostos. Trata-se, portanto, de uma ação excludente dentro da escola, que requer ser repensada e debatida.

Lira *et al.* (2018) acrescentam que, muitas vezes, as práticas pedagógicas, no decorrer dessas festividades, envolvem pouca ou nenhuma participação das crianças, tanto no que se refere à escuta de suas reais necessidades quanto ao conhecimento de suas vivências e culturas e até mesmo nas etapas de execução das atividades e confecção de lembrancinhas, que ficam mais a cargo das professoras, atendendo a padrões estéticos dos adultos e a ritmos de produção, muitas vezes, impossíveis de serem alcançados pelas faixas etárias dos pequenos. Pesquisadores da Educação alertam para a necessidade de se repensar continuamente a educação infantil e promover atividades verdadeiramente participativas, sob o risco de torná-las repetitivas, esvaziadas de significados e de reflexões essenciais às crianças, aos professores e também para os familiares (BARBOSA E HORN, 2008; FARIA E SALLES, 2012; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007)

Estabelecer um vínculo de confiança com a escola pode fazer toda a diferença. Alice conseguiu esse elo na segunda escola em que matriculou as filhas, o qual parece ter sido construído muito pela forma como a professora de Karen as auxiliou. Tal ocorrência faz refletir sobre até que ponto questões tão importantes estão somente a cargo de iniciativas individuais ou, ao contrário, são trabalhadas estruturalmente no âmbito coletivo e com direcionamentos técnicos dentro da instituição, com vistas ao aprimoramento profissional de todos os professores. Desde as situações de dificuldades de aceitação de suas características fenotípicas, até a defasagem idade e série, Alice afirma que a professora esteve atenta à Karen e às possibilidades relativamente simples de apoio, que surtiram bons resultados. Ajudar Karen com os penteados no cabelo crespo, elogiá-la, compreender que suas mentiras continham mensagens importantes sobre a necessidade de aceitação dos amigos, entre outras, foram atitudes cruciais para que o seu desempenho escolar culminasse em êxito. No entanto, é importante que as ações sejam pensadas para a escola como um todo a fim de que outros alunos e outras famílias que vivenciam situações semelhantes possam, da mesma maneira, receber a ajuda necessária. Deixar que essas ações fiquem a cargo de cada um e de suas disposições individuais é um risco para a escola e um caminho para a descaracterização da escola como uma instituição verdadeiramente educativa.

Os progressos educacionais alcançados por Karen são mostras de que o destino dos indivíduos não está fatalmente selado em decorrência de vivências emocionais difíceis ou mesmo de rupturas afetivas significativas. De acordo com Castro (2011), é preciso que a história de vida da pessoa, construída nas relações que se dão ao longo de toda a vida, se sobreponha ao indivíduo em si e o coloque em uma perspectiva mais ampla, relacional e composta por variáveis diversas. A autora afirma que as condições às quais se está exposto posteriormente aos

eventos traumáticos podem oferecer possibilidades de ressignificação e de reconstrução do passado. O contexto do suporte familiar adequado em conjunto a uma escola comprometida com a idade ensino-aprendizagem revela que os acontecimentos da primeira infância não foram estanques e nem definitivos na vida de Karen. Castro (2011) lembra que o processo ensino-aprendizagem ocorre dentro de ambientes sociais dos quais a escola é o personagem principal e que as dificuldades não partem de uma via única, da criança em direção a escola, como algumas teorias preconizam. Segundo a autora, é preciso considerar o contexto e o sistema de interação escolar de forma ampla, a partir da relação com a criança, com o professor e com os demais alunos. Em sua pesquisa, ela demonstra como a adoção não pode ser isoladamente considerada um fator responsável para o surgimento de dificuldades escolares. E acrescenta:

Carlos e Piotto (2007) apontam que muitos estudos sobre “dificuldades de aprendizagem” apoiam-se fortemente em metodologias que tem como principal instrumento os testes psicológicos, que avaliam características individuais da criança com base em um padrão de normalidade psíquica, equiparando a inteligência a uma propriedade inata. Assim, ao fazer uso de tais instrumentos acabam “selando” muitas vezes o destino educacional da criança, e as consequências disso são perigosas à medida que se o “problema” está na criança, a escola se isenta de responsabilidades e não investiga o que é de suma importância, o contexto escolar e a atuação de seus profissionais (CASTRO, 2011, p. 30).

Se ainda existem teorias que relacionam diretamente a adoção com dificuldades de aprendizagem, o que se percebe, no caso de Karen, é o oposto. Ao ser adotada e ganhar contornos de organização, valorização e afeto em sua vida, tanto em casa quanto na escola, seu desempenho escolar entrou em um crescente. Entende-se que tais medidas, permeadas por cuidado e atenção, se tomadas tanto no contexto da família biológica, quanto na família adotiva, beneficiaram Karen em seu desenvolvimento escolar.

Outro ponto importante a ser ressaltado no relato de Alice foi sobre a sua preocupação com a orientação sexual de Karen. O medo expresso acerca de uma futura homossexualidade e a ideia de ser acusada de influenciá-la, revelam muitas fantasias e desconhecimentos. Percebe-se que as questões inconscientes tomam uma proporção significativa, falseando inclusive dados da sua própria vivência, visto que Alice, que não foi criada por uma família homossexual, apresenta orientação homoafetiva.

Alexandrino (2009) relembra que, desde a sociedade grega, persistem algumas características relacionadas à organização social da sexualidade, como a valorização da virilidade e o desprezo pela passividade, por exemplo. Sobre o amor e o sexo entre mulheres, aquilo que se sabe, em termos de dados históricos, é sempre inferior se comparado ao acumulado a respeito

dos homens. No geral, formas de prazer entre pessoas do mesmo sexo eram reprovadas. Só estavam autorizadas em função de algum objetivo para a cidadania, como a transmissão de saberes entre aqueles que sabiam mais para aqueles que sabiam menos, com vistas ao crescimento da nação grega. Dos 12 aos 17 anos era o momento do jovem grego se tornar um cidadão e, dentro dessas práticas de ensino, estavam autorizadas as relações genitais como um ritual de passagem. Entre mulheres, o intuito era uma aprendizagem não para a vida social, mas para que elas fizessem uso futuro dos aprendizados eróticos com seus esposos. As relações cessavam tão logo estivessem prontas para o casamento. O amor entre mulheres adultas, portanto, era completamente condenável.

Martinez (2011), em um estudo sobre famílias homoparentais femininas, relembra que, com base na teoria lacaniana, a figura paterna é apresentada à criança através do discurso da mãe. O pai intervém de forma estruturante, na medida em que sua palavra é significada pela mãe e o desejo da criança é mediado. As mensagens sobre o desejo da mãe pelo pai podem ficar obstruídas para a criança, mantendo-a cristalizada em uma identificação perversa com a mãe, acreditando ser ela o objeto de desejo materno. Se a mãe mantém acenos sutis ou não de aliança libidinal com essa criança, acrescidos da complacência e omissão paterna, a criança, por si mesma, terá muita dificuldade de abandonar a mãe como seu objeto amoroso principal e estará formado o encadeamento dinâmico para a constituição homossexual, já que a criança alimentará a ilusão inconsciente de ser o único objeto de realização materna, não suportando a possibilidade de se ver castrada e negando, assim, a diferença entre os sexos. Martinez (2011) afirma que, independente de uma mulher ser hetero ou homossexual, ela pode realizar o impedimento da criança em direção ao pai ou à parceira, pois a lógica do desejo materno que vê na criança a possibilidade de se sentir plena pode estar no psiquismo de todas as mulheres, independentemente de sua orientação sexual. A autora relata não ter observado a negação das diferenças entre os sexos nos casais homoparentais femininos pesquisados, mas o preterimento das parceiras em relação aos filhos existia, tornando explícita a dificuldade de que um terceiro elemento pudesse na relação efetuar a castração no vínculo das mães com os filhos.

No caso de Alice, ela relata que se vê representada na família com um papel que, algumas vezes, é socialmente comparado ao do pai. Diz que, por se comportar dentro de papéis identificados como masculinos na sociedade, espontaneamente, as pessoas, dentro e fora da família, tratam-lhe comparativamente a uma figura paterna. Vê-se que ainda é muito difícil que as famílias homoparentais construam representações próprias que escapem à lógica binária fixada nas formas ocidentais de se viver e, muitas vezes, a escola alimenta essa lógica com práticas tradicionais, pautadas em uma outra época, em que os papéis familiares e sexuais eram

fixados basicamente entre o feminino e o masculino. A hipótese trazida é de que angústias como essa, vivida por Alice, quanto à sua influência sobre a sexualidade da filha, poderiam ser aplacadas, se formas diferentes de viver fossem naturalizadas pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Supõe-se que toda constituição familiar exerça alguma influência sobre a sexualidade de seus filhos, como nos mostram as teorias psicanalíticas. O que Alice parece querer comunicar é que a sua sexualidade, vista como errada, inadequada e indevida pela sociedade, deve ser evitada de ser transmitida, algo que soa como da ordem das patologias. Não se sabe se Alice sinta dessa forma, talvez esteja atravessada por culpas inconscientes ou, ainda, tenha vivido experiências negativas o suficiente para não querer que o mesmo aconteça com as filhas e acreditar que possa evitar alguns desses sofrimentos. A ideia de que as pessoas com orientação sexual divergente da heterossexual sofram mais, ainda é um mito presente e fortemente arraigado na nossa sociedade. Nesse sentido, é importante que a escola auxilie as famílias nesses processos, incluindo o debate de gênero e a sexualidade nos contextos educacionais, ajudando a dissipar alguns desses mitos.

7.7 VERA

A história de Vera e seus filhos traz como temas centrais a violência contra a mulher e o machismo. Considerada ao mesmo tempo um fenômeno social e individual, a violência, segundo Pino (2007), é um aspecto do livre agir do ser humano e, portanto, passível de educação. O autor classifica a violência como um fenômeno social e individual, por ter relações com condições sociais e históricas, mas também com o foro interno e a constituição dos limites de cada um. Na origem das estruturas, alguns campos do instinto fundam os limites da agressão nos indivíduos, de acordo com as capacidades adaptativas das espécies, tais como a competição, a dominância e a defesa do território (CHANCE, 1974 *apud* PINO, 2007). Não por acaso, essas são características valorizadas em nossa sociedade patriarcal e atribuídas especialmente aos homens, associando-as a ideais de força e virilidade. No entanto, no mundo social e com a emergência do campo simbólico, Pino (2007) afirma que considerar essas características como naturais alimentam as justificativas sobre a violência social e a hostilidade. Apoiado em Durkheim (1937), o autor diz que se o crime faz parte de toda organização humana, a violência não faz parte da natureza da sociedade. A base da não violência estaria então, de acordo com ele, na consciência da necessidade de criação do sentimento de repulsa na sociedade como um todo contra situações de violência, que deveria ocorrer na mesma proporção do aumento da violência, além da consciência da necessidade de se estabelecer relações sociais ao longo da

vida – razão pela qual características como competição, dominação e atitudes de defesa permanente afastariam os indivíduos desse propósito. (PINO, 2007).

Na teoria freudiana, a violência do incesto é o tabu marcador da passagem para o civilizatório, que instaura a exogamia como fundante do homem como ser social. É do “superego, herdeiro do complexo de Édipo pela introjeção da proibição do incesto, que deriva o mais elevado da vida ética (TEIXEIRA, 2002, p.197). Freud, no decorrer de duas obras, *Totem e Tabu* (1913) e *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), formula que o coletivo se sustenta sob laços libidinais ambivalentes e conflitantes que se formam entre os membros de uma família, no poder do pai sobre as terras e sobre as mulheres e no amor fraterno entre irmãos, que garantem a união do grupo e a evitação da guerra. A existência humana se situa, portanto, no campo do conflito entre forças de amor e ódio, de renúncias pulsionais dolorosas em nome de projetos comuns os quais permitem a formação de associações humanas (TEIXEIRA, 2002). Quando a violência insurge, como ocorreu na família de Vera, pela convergência de fatores sociais e individuais, desnudam-se as fragilidades das instâncias proibitivas que sustentam o pacto social e as pulsões violentas se sobressaem.

Destacamos o trecho de sua entrevista a respeito das garantias à sua integridade, já que o ex-marido já havia invadido um dos locais de trabalho. Ela relatou que, nesse dia, foi até o Fórum, pois tinha medida protetiva, o ex-marido desrespeitou a ordem de distanciamento e mesmo assim nada aconteceu. *“Eu que fui prejudicada. Fui transferida, porque ele ia lá me ameaçar, as pessoas ficavam assustadas e me transferiram para outra unidade de saúde” (sic).* Vera era auxiliar de limpeza em um posto de saúde e na ocasião foi transferida para outro bairro, devido às constantes ameaças. O ex-marido por algum tempo a seguia na rua e ela sentia muito medo.

Mesmo em países distantes e em culturas distintas, é possível observar as semelhanças às quais estão submetidas as mulheres vítimas da violência. Vivanco (2015), em estudo sobre a violência contra mulheres no Equador, revela que esse tipo de situação é parte consubstancial do patriarcado e da cultura sexista que se sustenta sob a condição de dominação da mulher. Seus corpos são considerados “violáveis, por terem sido transformados em coisas, em objetos, os quais não pertencem às mulheres e são propriedades de outros” (VIVANCO, 2015, p. 18). Vera foi mais uma mulher que engrossou as estatísticas da violência, algo tristemente comum no cotidiano da sociedade.

No relato de Vera acerca da efetivação de sua separação, sobre a qual afirma que só conseguiu efetivar a separação de fato, quando a escola do filho caçula, Israel, denunciou ao Conselho Tutelar a situação de risco em que o menino se encontrava. Com medo de perder a

guarda dos filhos, afastou-se definitivamente do pai deles. Nota-se a importância do papel social da escola, durante diversos momentos de sua vida e da vida de seus filhos. Vagostello *et al.* (2003) mostram que as fronteiras da intimidade dificultam a detecção da violência doméstica em ambientes que privilegiam a privacidade familiar, o que faz com que a escola seja um campo propício para a observação de sintomas reveladores que surgem nas crianças e adolescentes vítimas da violência familiar, tais como apatia, desatenção, queda de rendimento escolar, agressividade, absenteísmo, entre outros. Muitas vezes, é através da percepção de sintomas como esses que se desenrola o emaranhado da violência a qual a criança está envolta. Em pesquisa realizada com 90 profissionais de escolas da zona leste de São Paulo, Vagostello *et al.* (2003) revelam que, em quase 90% dos casos, o aluno relata o que viveu para alguém que trabalha na escola. Dados da mesma pesquisa mostram, no entanto, que as denúncias aos órgãos competentes partem menos da escola e mais de outras fontes, como hospitais, vizinhos e parentes. Vale dizer que as violências apontadas pela pesquisa são múltiplas: agressão física, abandono, abuso sexual e agressão verbal. Na grande parte dos casos, a escola orienta os pais por meio de uma conversa (quase 70%), mas não encaminha denúncia aos Conselhos Tutelares (em torno de 33% dos casos). Em quase 22% dos casos demonstrados pela pesquisa, a escola não tomou nenhuma providência. Embora seja uma amostra pequena, baseando-se nesses índices, pode-se inferir que a escola em que os filhos de Vera estudavam faz parte de uma minoria, na medida em que se organizou institucionalmente para o acompanhamento da situação, tão logo tomou ciência da vulnerabilidade na qual estava inserida o seu aluno.

A visão psicanalítica do sintoma pode ajudar a escola a ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo o psiquismo como campo de tensões entre forças opostas que operam no indivíduo, muitas vezes, sem que ele próprio perceba o que está acontecendo. No entanto, o sintoma irá endereçar essa comunicação e para isso é importante que a escola esteja atenta e disposta para acolher o sofrimento. Ampliar o conhecimento a respeito do funcionamento psíquico pode ajudar o professor a compreender melhor seu aluno e as dificuldades que ele apresenta em sala de aula. É preciso olhar para além do aqui e agora das situações a fim de que seja possível enxergar o aluno em sua totalidade.

Levy (2014) explica que, na criança, além de um sentido, o sintoma tem uma função, a de enviar uma mensagem a alguém. Diferente do adulto, o sintoma não surge somente para suprimir uma lembrança intolerável. Nesse sentido, suprimir o sintoma pode significar suprimir o próprio sujeito. Daí o perigo que invade as escolas da atualidade que, muitas vezes, trabalham com vistas a certezas e com quase nenhum espaço para perguntas e para escuta do sujeito. Constitui-se um risco muito nocivo a escola imbuir-se de certezas, quando, diante de

um aluno com determinados problemas, os quais requerem um olhar singular, um espaço social para questionamentos e que fuja às normatizações sistematizadas acerca dos sintomas. Entender o sintoma, segundo Levy (2014) passa pelo entendimento do desejo, que não é exclusivo da criança, mas se liga ao desejo psíquico dos pais e, às vezes, até ao desejo da instituição. Diferentemente do adulto, na criança, o sintoma é mutante e transitório, ou seja, é feito e desfeito em função dos elementos que se ligam à sua economia psíquica. Assim sendo, o modo de a escola lidar com o aluno e o modo de olhar para o sintoma pode provocar importantes alterações para o bem ou para o mal. A escola pode, por exemplo, olhar para um sintoma como a agressividade, somente sob o viés de uma indisciplina gratuita, como um ataque ao sistema de regras da escola, quando, na verdade, o aluno pode estar dizendo muito mais de si do que se possa imaginar.

Moraes (2021) adverte que, além de se reconhecer o papel das escolas públicas como fator de proteção às populações mais vulneráveis, não se pode deixar de olhar para a problemática da associação entre ações socioeducativas e assistenciais fomentadas no espaço escolar ao neoliberalismo e à ênfase na superação da pobreza. Baseada em diferentes correntes, a autora expõe algumas definições para o conceito de proteção social. Uma primeira linha trata do atendimento àqueles que vivem situações de dependência ou risco, de forma que não se encontram aptos a garantirem a própria proteção por meio de um trabalho remunerado. Uma segunda forma de se pensar a proteção social amplifica essa primeira definição, ao incluir a política educacional e o acesso universal aos direitos de Educação. Existe uma terceira corrente de autores que considera para além do âmbito público e de Estado, focando formas de proteção privadas, relações mercantis, familiares e de solidariedade. Nessa corrente, entram a valorização da família e os reforços nos vínculos de parentesco e consanguinidade como mecanismos de sustentação da ideia de família como responsável pela proteção de seus integrantes, independentemente de suas condições materiais. Uma abordagem que, segundo a autora, fortalece-se, na medida em que a precarização da vida se intensifica.

Moraes (2021) afirma que a garantia de permanência na escola, a ativação e efetivação do acesso a direitos sociais são frutos importantes da articulação entre a escola e a rede protetiva, mas lembra também que, ao sofrer as interferências de órgãos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE⁷, entre outros, o Estado opera o desmonte de programas

⁷ UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial são organizações internacionais cujos

vinculados às políticas públicas amplas através de subfinanciamento, afunilando políticas de Educação com vistas ao mercantilismo e com foco na empregabilidade, no desenvolvimento de habilidades importantes para o mercado de trabalho e para a economia. A escola, assim, distancia-se pouco a pouco de sua função maior, a oferta de conhecimento, do ensino de qualidade, de acesso aos bens culturais e do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica da sociedade nos atores escolares. Por ser palco de uma demanda ampla de situações que requerem muito além do ensino de conteúdo, a escola se vê implicada na efetivação da proteção social, como previsto na Constituição (1988) e no ECA (1990), muitas vezes, sem se dar conta de todos os contrapontos envolvidos.

Rossetti e Archangelo (2014, p. 44) lembram que “a prática pedagógica vai muito além de um ato responsável ou legalmente válido”. A escola é mais que “uma responsabilidade social e uma obrigação legal de ensinar conteúdos aos alunos (...). Trata-se de uma experiência ética, preocupada com a experiência do ser”. Ao ouvir o relato emocionado de Vera, quando disse que “*se meus filhos nunca se envolveram com drogas foi porque o município fazia de tudo*”, nota-se que as instituições escolares com as quais teve contato conseguiram se deslocar do papel estritamente pedagógico, oferecendo à sua família oportunidades de ser. Aludindo a um poema de Clarice Lispector⁸ e a teoria bioniana, Rossetti e Archangelo (2014) mostram que as “dificuldades de ser” dos alunos, ou seja, dificuldades de tolerar frustrações, de processar experiências, em decorrência de sofrimentos emocionais intoleráveis e não simbolizados, podem impedi-los de aprender e de aproveitar todas as experiências oferecidas na escola. No caso de Vera, a escola, atenta aos estados emocionais dos meninos, especialmente de Inácio e Israel, posicionou-se como continente e como suporte para essa mãe.

São vários os trechos de destaque para análise que elencamos na sequência.

“Ele teve um professor que era um pai. Uma vez esse professor de matemática me falou se podia ficar até mais tarde, fora do horário de trabalho dele, para ajudar o Ivan a aprender”.

interesses são estritamente econômicos e que atuam de forma relevante na Educação brasileira fazendo recomendações, discutindo objetivos e analisando resultados, sugerindo redistribuições orçamentárias e ajustes curriculares (SOARES, 2020).

⁸ “O que estou te escrevendo não é para se ler – é para ser. (...) Vim te escrever. Quer dizer ser”. (LISPECTOR, 1998, p. 24)

“Contou que uma das professoras agia como uma segunda mãe para ele. [Ela percebeu que eu passava dificuldades e levava ele para passear, em parques. Uma vez ela levou ele para São Paulo]”.

“Deu especial ênfase a um projeto municipal, conhecido como Núcleo, em que as crianças cujas famílias não tinham com quem deixá-las no contraturno, eram matriculadas nesse espaço. Lá recebiam acompanhamento pedagógico para as tarefas escolares, recreação, alimentação e transporte para os traslados entre a escola, domicílio e o Núcleo. Vera disse que aquilo a deixava muito segura no trabalho, por saber que os filhos estavam protegidos (...). [Tinha fonoaudióloga, psicólogas, aula de reforço, tudo na Educação]”.

“Meu filho estava emagrecendo. A professora percebeu. Me perguntou o que estava acontecendo, se ele estava doente. Eu disse que estava passando a base de arroz com feijão, porque era só o que tinha. Ela me perguntou então se eu autorizava que ela alimentasse o Inácio. Eu disse que sim. E ela comprava do bolso dela, dava bolacha, dava o que ela tinha para ele comer”.

Ficou evidenciado, durante o relato desses trechos, que a escola foi o suporte primordial para Vera, atuando como um agente externo que lhe conferia ampliação do espaço mental pelo fato de se colocar disponível para o entendimento de sua dor e de suas necessidades, durante todo o processo de separação conjugal extremamente conturbado. Vera não tinha como fonte de apoio a família ou outra esfera de ordem privada. Suas bases de suporte estavam todas fixadas nos equipamentos públicos.

Ao expandir o seu papel tradicional, a escola mostra que é possível complementar e participar daquilo que se usualmente se atribui como de exclusividade da família: a educação e o cuidado das crianças e adolescentes. Questiona-se se isso, de fato, é possível para a grande maioria das famílias brasileiras que ocupam as escolas públicas: aquelas que, tais como a de Vera, não dispõem de recursos materiais, nem de tempo. No entanto, destaca-se que algumas iniciativas partiram da sensibilidade individual daqueles que compõem o interior da escola, o que se dissolve com facilidade, se não houver raízes firmadas nas garantias das políticas públicas e no aprimoramento profissional. O espaço que Vera mencionou, conhecido como Núcleo, é um desses exemplos, pois já não existe mais no município, deixando a cargo de cada família a responsabilidade pelos filhos nos horários em que estão fora da escola. O Estado se desresponsabiliza da proteção social de crianças e adolescentes das regiões mais empobrecidas, alinhado à lógica neoliberal predominante na atualidade, a qual imputa exclusivamente ao indivíduo os resultados de seu sucesso ou fracasso.

Para finalizar, é válido demonstrar a experiência negativa de Ivan com a escola, sob a luz da teoria bioniana, expressa no trecho *“Ele é um ótimo funcionário. Todos gostam muito dele na farmácia, ele está se dando bem lá. Mas a escola ele diz que não é pra ele, que não vai”*.

Vera atribui às formas de escolarização do ensino médio os principais entraves para a educação formal do filho Ivan. Apesar de ele ter apresentado desde cedo dificuldades para aprender, foi no ensino médio que veio a evasão e o maior desinteresse pelos estudos. Ela relata que, até então, a escola a procurava para saber das faltas, fazia tentativas para envolver Ivan no que estava sendo ensinado, tentando estimulá-lo, algo que desapareceu ao ingressar no ensino médio. A entrevistada faz a separação bem delimitada entre o ensino de responsabilidade do município e o de responsabilidade do Estado, quando afirma que *“Na escola estadual, os jovens são números. Eles não conhecem a história da família, cada um vem de um bairro, é muita gente, se o aluno falta eles nem percebem”* ou, ainda, *“Quando ele passou para o ensino médio e ficou só por ele mesmo, não teve jeito”*.

Diniz e Quaresma (2016) lembram que as causas para evasão no ensino médio são de natureza extra e intraescolares. Dificilmente, segundo as autoras, uma evasão escolar terá como causa apenas um desses fatores. No geral, eles se entrelaçam formando uma rede complexa de problemas nos quais não se identifica nitidamente o início. As autoras expõem índices alarmantes de evasão escolar em nosso país, apesar do aumento da oferta de vagas na rede básica nos anos que antecederam a pesquisa. Os dados obtidos demonstram cientificamente o que foi narrado por Vera: desmotivação pelos estudos aliada à baixa qualidade de ensino. Nessa equação, o resultado provável é a evasão ou o abandono, entre outros obstáculos para aqueles que ainda resistem. Outro fator que aparece na pesquisa e que se confirma em sua narrativa está relacionado à falta de acompanhamento da vida escolar pelos pais ou familiares. Vera sempre trabalhou muito, além de ter abandonado a escola na adolescência. Esses dois fatores constituíram fortes obstáculos no acompanhamento dos estudos de Ivan.

Ela afirmou que o filho sempre teve dificuldades, mas enquanto houve vínculo com a escola, o jovem continuava a frequentar as aulas. A mãe identificou a importância do vínculo, ao dizer que, para as faixas etárias mais avançadas, faltava a escola conhecer mais a história da família, faltava proximidade para que os jovens deixassem de ser apenas mais um número no ambiente educacional. Uma das causas extraescolares de evasão dos alunos de baixa renda, apontada por Diniz e Quaresma (2016), é a necessidade de trabalhar e estudar, tornando a rotina de estudos exaustiva. Esse foi o cenário vivido por Ivan, no entanto, arrisca-se dizer que não foi um fator determinante para que ele deixasse de concluir o ensino médio. Vera disse que o

filho era dedicado, querido e elogiado no ambiente de trabalho, características que, em sua trajetória escolar, nunca foram sólidas o suficiente.

O conceito sobre o vínculo do reconhecimento, enunciado por Zimmerman (2010), ajuda a pensar, ao menos em partes, aquilo que pode ter se realizado com Ivan. Como reconhecimento, o autor traz por definição a “ânsia que todo ser humano possui de ser reconhecido pelos demais, como sendo uma pessoa querida, aceita, desejada e admirada pelos seus pares e circunstantes” (ZIMMERMAN, 2010, p. 31). Entende-se que, no ambiente escolar, além dessas características serem importantes para o enlace com os pares e com os demais atores escolares, o reconhecimento e a admiração se dão também pelo viés da atividade, por tudo aquilo que o aluno produz ou executa dentro da escola. Ao passo que ser reconhecido por quem se é ou pelo que se faz fortalece o indivíduo e ajuda a formar em si uma identidade enquanto aluno e sentimento de pertença, o oposto, ou seja, a falta de reconhecimento fomenta o reverso: desconexão com o espaço escolar, com as pessoas e com o ensino. O que surge na superfície é o que se pode chamar de desinteresse ou desmotivação. Mas as raízes são mais profundas e escondem múltiplas situações tais como angústia, sofrimento e/ou apatia. Seria importante que a escola se debruçasse com mais interesse sobre as causas da evasão de seus alunos para que pudesse estrategicamente traçar alternativas de interrupção desse ciclo. Aparentemente, Ivan encontrou no ambiente de trabalho alguns dos vínculos que deixaram uma lacuna na sua trajetória escolar e engrossou as estatísticas de jovens com pouca escolarização, absorvidos pelo mercado de trabalho de baixa ou média qualificação, o que colabora para a baixa mobilidade social e limitadas chances de crescimento para os jovens de baixa renda.

7.8 LEANDRO

Para além da capacidade biológica de gerar, ser pai ou mãe culturalmente designa uma série de responsabilidades, tais como zelar pela educação, saúde e alimentação dos filhos. As formas como cada sociedade irá lidar com essas funções são transmitidas ao longo dos tempos e definem muito do que somos, nossos modos de viver e aquilo que pensamos. Os papéis que cada um irá desempenhar, no entanto, são fortemente influenciados pelas construções sociais de gênero (UNBEHAUM, 2000). Apesar de tantos avanços tecnológicos e nos costumes, vê-se que, quando o assunto diz respeito ao cuidado com os filhos, esse papel ainda é pensado como sendo primordialmente feminino. Castro *et al.* (2012) afirmam, inclusive, que lugares atribuídos ao gênero são de fato mais resistentes às mudanças que outros aspectos transformados ao longo das gerações. A demora para encontrar um pai que fosse sozinho responsável pela educação dos filhos e pudesse conceder uma entrevista para essa pesquisa é um indício dessa realidade.

Supõe-se que o casamento, bem como a separação e o crescimento da filha sejam questões interdependentes, porém, o fato de Leandro ter contado mais sobre a vida conjugal do que sobre a educação de Isadora é mais um dado revelador sobre o quanto, mesmo sendo integralmente responsável pela educação de um filho, quando se trata do sexo masculino, outros setores da vida são preponderantes, como o trabalho e o casamento, por exemplo. Não se afirma com isso que filhos sejam menos importantes para Leandro ou outros pais, mas se constata que, socialmente, o que é esperado do homem ainda é ser o provedor, o chefe do lar, aquele que sai de casa para buscar o sustento e assim tais valores, consequentemente, surgem em primeiro plano para eles. Assim sendo, as tarefas relacionadas ao cuidar acabam se configurando secundárias e nem mesmo o próprio homem se vê muito bem nesse papel. Ao contrário, ele recebe com frequência, por parte da sociedade mensagens explícitas ou subliminares, que não é dele essa responsabilidade. Pode-se ilustrar essa realidade com o questionamento sobre quantos banheiros públicos são estruturados para que um homem possa utilizar um fraldário ou entrar com suas filhas pequenas. Essas, dentre tantas outras, são atividades naturalizadas em nosso meio social como sendo de responsabilidade feminina.

Apesar de educar a filha praticamente sozinho desde que ela tinha nove anos, Leandro manifestou, em diversos momentos da entrevista, a ideia de uma ‘falta’ que, para ele, assim como para boa parte da sociedade, institui-se na necessidade de uma figura materna por perto, o que pode ser observado no trecho em que lamentou a separação e a ausência de Ivone. Disse que faltaram referências femininas na vida da filha. Acreditava que essa lacuna deixada pela mãe fez muita falta. Queixou-se que, durante todo o período em que Isadora morou com ele, a mãe a visitava pouco e era ele quem insistia para que as visitas acontecessem.

Não se questiona a importância do afeto e da presença materna na educação de um filho, no entanto, vale a reflexão sobre quão naturalizada está em nossa sociedade a ausência paterna, ao contrário da materna, que costuma causar nas pessoas reações de espanto e indignação. Arrisca-se afirmar que os motivos para tanto passam muito mais pela manutenção da opressão do patriarcalismo sobre as mulheres do que de fato pela preocupação com a saúde emocional e psíquica das crianças e jovens. É muito difícil conceber que uma mulher tenha interesses individuais, como carreira e estudos, que se sobreponham ao cuidado dos filhos. Mas o mesmo não acontece se um homem dedicar mais tempo a outras esferas da vida, o amor pelos seus filhos não será questionado em razão disso. De forma muito espontânea, Leandro mencionou, por exemplo, que a posição de liderança na empresa o impediu de acompanhar de perto o desempenho de Isadora na escola, o que está presente na seguinte passagem em que ele não conseguiu acompanhar os estudos de sua filha durante a pandemia. Segundo ele, estava às voltas

com o novo trabalho, com um cargo de chefia na empresa e com muitos desafios profissionais que tomavam seu tempo. Relatou que *“simplesmente perguntava para Isadora se estava tudo bem, se ela estava cumprindo suas tarefas e ela dizia que sim”*.

Quem se espantaria ao ouvir do homem que ele se dedicou mais ao trabalho e menos aos filhos? Como seria ouvir a mesma frase de uma mãe? Como a escola receberia essas informações? Não existem respostas exatas, mas, se, para a mulher, é esperado que com o marido, com os filhos e com a casa, ela seja dedicada, cuidadosa, afetuosa, atenciosa e mais uma sorte de outros predicados, para o homem, esse agir é culturalmente indeterminado, o que, por si só, já assegura maior liberdade e a possibilidade de construir uma relação com os filhos com menos interferências ou julgamentos. A impressão que se tem é de que qualquer dedicação a mais, partindo dos homens, é vista com louvor e passível de aplausos pela sociedade, ao passo que a mulher, ao tentar conciliar as diversas áreas da vida como o casamento, a profissão e a maternidade, usualmente está com algum aspecto da vida a desejar, isso quando não abdica totalmente de uma coisa ou outra. Ou seja, antes mesmo de estar com algum aspecto em dívida, pode ter que renunciar a algo. Quando se é mulher muito cedo, aprende-se a optar por uma coisa ou outra: carreira ou filhos, ser bem-sucedida ou se casar, entre outras “escolhas”.

Nancy Chodorow (*apud* Unbehaum, 2000) aposta que a reprodução desses costumes na sociedade ocorre, porque mulheres foram maternadas desde sempre por outras mulheres. Assim sendo, a capacidade de cuidar dos filhos, por parte dos homens, tem sido sistematicamente reprimida. A autora critica as explicações que atribuem as estruturas de cuidado materno sob o ponto de vista biológico e defende a tese de que a família, ao produzir mulheres para serem mães e para se ocuparem dos processos familiares, estaria através das assimetrias de gênero afetando estruturas psíquicas e inconscientes. Para a autora, é fundamental que os processos de maternagem e as tradições familiares sofram modificações e que as práticas centenárias sejam rompidas, o que, para ela, depende basicamente de uma integração maior dos homens às atividades de cuidado com os filhos. Essa mesma autora lembra que a baixa remuneração do trabalho feminino no mercado serve como justificativa para a divisão injusta do trabalho doméstico nas famílias, já que, muitas vezes, a desigualdade socialmente construída faz com que não compense para a mulher trabalhar fora de casa. A maternagem, portanto, é associada a aspectos biológicos e psicológicos (necessidades que supostamente só a mãe poderia suprir aos filhos), ao passo que a paternagem é desvinculada do processo reprodutivo e definida culturalmente no sentido do homem enquanto provedor material e moral (UNBEHAUM, 2000). Embora ambos tenham plena capacidade para o cuidado, ainda prevalece a ideia de que o feminino

é superiormente dotado para esse tipo de função e é da mãe o “direito natural” sobre o filho (a), ideia essa que norteia inclusive as políticas de bem-estar social (UNBEHAUM, 2000).

Castro *et al.* (2012) trazem dados de uma pesquisa de 2006, realizada em 30 países, incluindo o Brasil, que mostra algumas mudanças em torno da figura paterna. Foi unânime entre os países a tendência no enfraquecimento da autoridade paterna e um quarto dos países atribuiu esse fenômeno ao fato de a mulher contribuir financeiramente com as despesas. No entanto, o papel tradicional do pai permanece pouco alterado, sendo a mulher vista como figura principal de cuidado, especialmente, quando se trata de crianças pequenas. Os mesmos autores trazem dados de uma pesquisa realizada em 2007 na cidade de Salvador, Bahia, que mostram a discrepância de duas a cinco vezes mais tempo dedicado pelas mulheres aos trabalhos domésticos em comparação ao tempo dedicado por homens. No geral, o pai que se dedica a algum cuidado com os filhos ou com a casa o faz de forma seletiva, de forma auxiliar ou complementar em relação à mãe. Os estudos citados apontam que as mulheres executam as tarefas principais, ao passo que a maioria das famílias citou o brincar com os filhos como a ação de cuidado mais executada pelos homens. As autoras completam que, da mesma forma que o trabalho doméstico do homem é considerado pelo senso comum como um apêndice, o ganho salarial da mulher pelo trabalho realizado fora de casa também adquire um caráter auxiliar, com menor importância se comparado com a profissão do homem. Entende-se que dados como esses são relevantes para o debate nas escolas e devem ser apropriados por professores e gestores, em prol de uma Educação mais justa, que contemple as desigualdades de gênero. Encarar as famílias como uma massa homogênea para as quais os valores possam ser os mesmos pode ser bastante prejudicial, especialmente para aquelas que já vivem algumas mazelas.

Percebe-se, então, que Leandro representa a personificação da mudança de costumes do homem que, em essência, ainda não compreendeu exatamente como se dão as novas possibilidades de sua masculinidade. Alguns autores afirmam que as mulheres já encontraram a expressão de novas feminilidades, mas que homens ainda estão incertos quanto aos seus papéis (WANG; JABLONSKI; MAGALHÃES, 2006 *apud* CASTRO *et al.*, 2012). Em sua entrevista, Leandro enfatizou o velho papel de pai provedor, custeando tudo o que Isadora precisa para viver. Entretanto, em relação à escola e às necessidades que passam por algo a mais que o dispor de dinheiro, estava desorientado. A solução, ao menos temporariamente, passou novamente pelo papel chefe de família que, contando com uma posição social favorável, pode contratar uma professora particular para ajudar a filha em tudo o que nem ele e nem a escola conseguiram de pronto atender.

Aparentemente, suas incertezas reverberam em fantasias acerca da falta de uma figura feminina para a filha, para aquilo que Leandro classificou como feminino, mas que talvez tenha mais relação com o conceito de vaidade e com o que tradicionalmente se espera de uma mulher, como gostar de fazer compras, usar rímel e vestido – coisas que Leandro mencionou como estímulos que atualmente partiam de sua namorada e da psicóloga da filha. Não se trata de questionar a falta que a figura materna possa fazer para Isadora, em termos de afeto e cuidados, mas de refletir o que está em jogo, quando Leandro faz uma relação de causa e efeito entre a ausência da mãe e o fato de Isadora não ser uma adolescente vaidosa ou com apreço a compras de determinados adereços. O pai relaciona a ausência da mãe muito mais ao fato de Isadora não utilizar determinados adornos que às características de sua personalidade como retraimento e insegurança, por exemplo. Embora não tenha sido diretamente verbalizada, sua fala parece sinalizar alguma preocupação quanto à sexualidade da filha e dúvidas quanto aos fatos de ter se separado ou de a mãe ser mais distante dela serem, por si só, definidores da orientação sexual de Isadora.

Por fim, Leandro manifesta a respeito das dificuldades da Educação pública de base na estruturação de novas formas de se garantir a qualidade do ensino em meio às restrições impostas pela pandemia. Certamente, a rede de ensino em que a filha se encontra matriculada teve seus esforços em torno dessa problemática, no entanto, ao falar com Leandro, o que aparece, concretamente, na visão do pai é que esses esforços foram insuficientes, o que se observa, quando ele afirma que *“a coordenadora pedagógica era atenciosa, mas que a escola não conseguiu se adaptar diante dos desafios impostos pela pandemia.”*

Mais uma vez, a pandemia se revela com consequências negativas mais brandas para as classes econômicas mais favorecidas. No caso de Leandro, ele conseguiu dispor de um investimento financeiro e contratar uma professora particular, quando foi alertado pela escola sobre a queda no desempenho de Isadora. Essa situação vai ao encontro do apontado por Dussel (2020) em estudo sobre diferentes pontos de vista acerca do ensino remoto durante a pandemia nos países latino-americanos. A autora mostra que, se de um lado, existem considerações de que o contexto pandêmico antecipou a Educação do futuro, sem tempo nem lugares definidos, que enaltecem a aprendizagem *on-line* em oposição ao ambiente escolar classificado como obsoleto, de outro lado, existem os autores que consideram o contexto pandêmico distópico, muito embora tenha se estimulado o melhor em termos de Educação à distância num contexto de emergência, o cenário escolar na pandemia é equiparável a um “salve-se quem puder”, que prejudica a dimensão pública e comum da Educação (DUSSEL, 2020). A primeira discrepância

apontada pela autora a respeito do ensino remoto são as desigualdades de conexão com a internet. Um segundo ponto presente no estudo alerta quanto a entregas técnicas muito aquém do prometido pelas plataformas de ensino à distância e que perdem na comparação com as possibilidades que o ensino presencial contempla. Perdem-se os olhares e um importante conjunto de rituais do dia a dia da escola que até mesmo por serem monótonos abrem espaço para a criatividade de cada um - o tempo do encontro faz o processo educativo menos centrado na oralidade, ao contrário das plataformas tecnológicas (DUSSEL, 2020). Apesar das críticas, não se desconsidera que algo bom possa acontecer a partir de rompimentos na hierarquização escolar, na medida em que outras culturas e saberes que circulam em meios não escolares são reconhecidos e um novo horizonte se abre por meio da expansão digital (DUSSEL, 2020). Por enquanto, essa ainda é uma realidade distante e não equânime no ensino público da maioria dos municípios brasileiros.

Conforme mostrado por Zordan e Domingues (2020), a pandemia exigiu dos educadores uma mudança urgente de paradigma, em que fossem repensados os conceitos da educação hegemônica, construída com vistas ao futuro. Esse formato mostrou-se insuficiente diante de vidas em risco e da supressão imediata dos corpos no coletivo. Fez-se urgente uma educação para o presente, com questionamentos acerca de quais valores nos regem para uma formação humana diante do total inesperado (ZORDAN E DOMINGUES, 2020). Aos que conseguiram manter alguma rotina de ensino em andamento durante a pandemia, o fato é que a transição da sala de aula para dentro dos domicílios e toda a materialidade relacionada às mudanças proporcionaram experiências inéditas em nossa sociedade. Ao que a autora diz

A escola e a sala de aula sempre foram ambientes sociotécnicos moldados por essa interação entre sujeitos humanos e espaços, artefatos ou tecnologias. O uso da lousa, do projetor, da voz ou do papel organiza diferentes interações. O que é interessante nesse momento é que mostra a importância do edifício escolar, das quatro paredes da sala de aula, das paredes com janelas, da lousa ou do projetor como forma comum de trabalho (DUSSEL, 2020, p. 5 *apud* DUSSEL, 2018).⁹

⁹ Original: “La escuela y la clase han sido, siempre, entornos socio-técnicos, conformados por esa interacción entre sujetos humanos y espacios, artefactos o tecnologías. El uso del pizarrón, el proyector, la voz o el papel organizan interacciones diferentes. Lo interesante de este momento es que muestra la importancia del edificio escolar, de las cuatro paredes del aula, de las paredes con ventanas, del pizarrón o el proyector como modo de trabajo en común (DUSSEL, 2018). Tradução nossa.

No caso dos nossos entrevistados, mesmo com um bom acesso tecnológico, o ensino remoto trouxe prejuízos, visto que ensinar e aprender vão muito além dos recursos materiais, o que se nota no trecho em que Isadora tinha pouca autonomia, que demandava muito dele. Citou, como exemplo, o fato de morarem muito próximos à escola, *“mesmo assim, tinha que pagar um transporte para levá-la, sendo que ela poderia ir a pé”*.

É provável que, com essas características, Isadora tenha uma necessidade maior da ajuda de um adulto que conduza a organização dos estudos, tanto que, após a contratação da professora particular, ela conseguiu resultados melhores na escola. Dussel (2020) menciona que, aparentemente, as aulas remotas retiram do estudante o compartilhamento de outras vozes infantis, da atenção em sala de aula que se divide entre os muitos atores, ao passo que, no ensino remoto, a centralidade do aluno está nele mesmo, no excesso da observação de telas, tudo isso atravessado pelas interferências do lar. A autora acrescenta que aos jovens, durante a pandemia, faltaram colegas com os quais pudessem dividir a carga da demanda adulta. Sem esse compartilhamento, cada estudante, em seu ambiente particular, encontra-se no centro da atenção dos olhares adultos, perde possibilidades de trocas afetivas fora do ambiente familiar e algo similar ocorre com os professores, em jornadas extenuantes de trabalho, durante as quais se sentem permanentemente sob avaliação e “muito observados pelas famílias” (DUSSEL, 2020, p. 6).

Esse é apenas um dos recortes possíveis a respeito da situação do ensino à distância, considerando-se a camada média da sociedade, com acesso aos recursos tecnológicos, visto que outros recortes de classe revelariam realidades muito distantes dessa. Pondera-se que o olhar cuidadoso ou até mesmo excessivo do adulto sobre o estudante, escapa aos limites do recorte de classe. Isadora é um exemplo, já que a família não apresenta nenhum estado de escassez significativo, no entanto, o tempo de atenção dos pais até determinado momento não supriu suas necessidades no que se refere às demandas escolares. Isso sofreu alterações após a conversa da coordenadora pedagógica com o pai. Dussel (2020) relata que o início da pandemia parece ter gerado nas escolas uma necessidade de preencher o tempo dos estudantes com uma gama variada de atividades, algo que gerou o esgotamento, inclusive já verificado em outras entrevistas durante o percurso desta pesquisa. A autora questiona se seria essa, de fato, a função na qual se resume a escola: um lugar de distribuição de informações e de tarefas escolares. Isadora e muitos outros jovens recusaram esse modelo, de alguma forma ao não corresponderem à entrega de atividades propostas pela escola apontam que querem mais da escola.

Utilizou-se anteriormente o conceito do enquadre psicanalítico no contexto da organização das atividades em sala de aula e entende-se que esse mesmo conceito auxilia a com-

preender também esse momento, no qual faltaram aos professores parâmetros para a organização das atividades que, antes da pandemia, estavam inseridas no contexto presencial da sala de aula. A maioria dos educadores ficou à deriva, principalmente nos primeiros meses, quando se acreditava que a quarentena seria breve. Alguns permanecem desorientados, mesmo passados muitos meses nesse contexto. Existem escolas que foram mais ágeis na compreensão sobre as mudanças e sobre a necessidade de revisão dos enquadres. Muitas tentaram reproduzir o que sempre foi feito presencialmente, de forma virtual, normalmente sem sucesso. A flexibilidade para mudar em função da realidade que se apresenta, assim como o enquadre na Psicanálise, é ampliada, conforme as necessidades demonstradas pelo paciente e confere vínculos organizadores, algo tão essencial ao processo do aprender. Leandro trouxe como exemplo a apresentação de atividades a serem respondidas pela filha e entregues para a escola, um formato que passado algum tempo não funcionou. Isadora reestabeleceu vínculos com o conhecimento a partir de um contato mais individualizado e frequente, depois de iniciadas as aulas particulares. Apesar de ter avaliado a escola regular como insuficiente e da modificação do enquadre não ter acontecido diretamente na escola de Isadora, Leandro conseguiu promover mudanças significativas somente a partir da atitude da escola que, percebendo algo errado com Isadora, chamou-o para uma conversa. Supõe-se que esse olhar da escola e a atitude para junto da família para pensar em revisão das condutas é algo aparentemente simples, mas que pode ramificar em outras ações que, ao final, revertam em resultados positivos. Imagina-se que, num caso como esse, se a escola não tivesse auxiliado o pai a lidar com a situação, possivelmente Isadora poderia ter sido retida ou sofrido alguma outra consequência negativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso desta pesquisa em meados de 2017, jamais seria possível supor os desafios que se apresentariam anos depois. A pandemia que começou no início do ano de 2020 impôs a necessidade de adaptações de grandes proporções, além de dificuldades para se encontrar participantes que concedessem as entrevistas. A impossibilidade de observação do dia a dia das escolas foi uma perda significativa. Quando da etapa de pesquisa de campo. Chegasse ao final desse caminho com a sensação de falta de experiências presenciais no chão da escola, do contato próximo com as pessoas, falta do olho no olho sem os atravessamentos dos pixels de uma tela que dificultam a identificação de parte das emoções. Com escolas fechadas, a pesquisa ficou paralisada por um período, a dedicação voltou-se então ao conteúdo teórico e, mais tarde, encontraram-se meios de dar continuidade ao trabalho, porém, de forma remota. Após o avanço da tão sonhada vacinação, foi possível realizar a última entrevista de forma presencial, seguindo os protocolos básicos de segurança.

Os primeiros passos foram em busca de famílias que fugissem à configuração nuclear, pai, mãe e filhos, no intuito de compreender como as escolas lidam com famílias não tradicionais, com as diferenças, em tempos cujas medidas conservadoras e algumas narrativas preconceituosas ganham força socialmente. A escola, como equipamento público e instrumento tanto de resistência quanto de manutenção de controle do Estado, posicionava-se de que forma? Em que medida suas ações rompiam ou alimentavam preconceitos? Como as famílias se sentiam nessa relação? Como a escola enxergava essas famílias? De que maneira esses olhares atravessavam o aprendizado dos alunos? Quais os impactos da relação família e escola, considerando família uma instituição diversa, na estruturação pedagógica de cada escola? Esses questionamentos estavam sempre presentes durante as investigações. O aporte teórico do trabalho buscou capacitar a pesquisadora e, agora, os leitores, para o entendimento daquilo que viria na sequência, as falas daqueles que vivenciam o dia a dia das escolas - gestores, professores e familiares. Suas narrativas, em alguns momentos, confirmaram ou apagaram ideias *a priori*, em outros momentos, acrescentaram ideias novas e moveram os rumos da pesquisa para caminhos não previstos. Um dos pontos não conjecturados, entretanto, muito apreciado, foi o contato com três municípios distintos e suas redes de ensino. Foi através dessas narrativas que a pesquisa ganhou vida e movimento. Conhecer as diferenças que se constroem nas redes municipais de ensino, mesmo sendo cidades tão próximas, verificar as peculiaridades e pontos em comum dos atores escolares de cada território foi bastante enriquecedor.

Jango (2017) lembra que a escola, como instituição social, comporta e lida em seu interior com a diversidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que tem por objetivo central

educá-los, expressa desigualdades e se constitui por contradições, já que também é instrumento de mudança da realidade que oprime. É na escola que o sujeito pode entender a realidade, como ela se constitui, de que forma ele está inserido nessa realidade e quais os meios para transformá-la. Muitas famílias, especialmente as mais pobres, depositam na escola a única esperança de mudança de uma realidade adversa. Essas questões são refletidas nas muitas histórias registradas nesse estudo, uma delas a de Vera, que mostra como a escola pode ser acolhedora, provedora, uma instituição que se faz além do ensinar, ao mesmo tempo em que para um dos filhos, uma outra escola se apresentou insuficiente no momento de fazer com que o garoto realmente se sentisse parte integrante da instituição de ensino e nela reconhecesse as suas capacidades, reconhecesse através do conhecimento adquirido dentro da escola as possibilidades de expansão da vida. Ao contrário, para esse menino, a escola refletiu como um espelho defeituoso, que mostra apenas parte dele, a das limitações e dificuldades, para as quais o auxílio não chegou e o resultado foi mais uma evasão somada às altas estatísticas brasileiras.

As contradições se apresentam também pelos relatos dos professores. Assim, destacam-se Rubens e Lúcia, ambos professores em início de carreira, com ricas trajetórias acadêmicas, para quem a escola se constitui, nesse momento, de formas tão distintas. Para um, espaço de opressão e desesperança; para outra, lugar de vida e possibilidades. Diante dos dados coletados com os professores e gestores, constata-se que essas representações do contraditório estão de fato no dia a dia das escolas, continuamente, em meio a situações emocionalmente intensas, permeadas por desafios. Na escola periférica em que Lucíola trabalha, por exemplo, foi visto como a exigência de atestados médicos para os alunos ausentes era usada de forma ameaçadora, enquanto a mesma coordenadora, por outro lado, mostrava-se atenta e cuidadosa com o aluno febril e com fome, que passava mal fora da sala de aula. Esses contrastes indicam que nada é definitivo ou exato, quando se trata de relações humanas, ademais as escolares.

Sobre o período da pandemia, vale destacar que a ausência de espaços de escuta que contemplem os diversos atores escolares se fez evidente, especialmente na fase anterior ao início da vacinação, como foi possível verificar pela narrativa do professor Rubens. A impressão de que a entrevista serviu ao descarregamento emocional intenso que parecia sufocá-lo em seu trabalho solitário de ensino durante aquele período foi bastante forte. Conclui-se que, assim como ao paciente em estados desintegradores de personalidade é fundamental ter as suas necessidades reconhecidas pelo analista (ROSENFELD, 1988), também no espaço educativo é importante que a instituição promova ambientes de acolhimento e reflexão para que as angústias sejam pensadas, conseqüentemente aplacadas e, sobretudo, colocadas em movimento para que

possam finalmente serem transformadas. Possibilidades de escuta bem como trabalhos coletivos podem recriar no indivíduo experiências de um ambiente ideal e suficientemente bom, como a experiência materna positiva. A comunicação verbal dos sentimentos e ideias aliadas à abertura para modificar as práticas de trabalho podem promover laços no ambiente e devolver ao professor a autonomia, além de estados menos infantilizados e defensivos.

A pesquisa mostrou o quanto a sociedade mudou e com uma velocidade para a qual as escolas parecem sempre aquém e, em alguns momentos, reféns dos avanços que surgem em consequência. A pandemia expôs essa realidade de forma brutal. Escolas e famílias que há pouco tempo tentavam eliminar ou ao menos reduzir o tempo de exposição dos jovens aos meios tecnológicos, por exemplo, abruptamente, tiveram praticamente como únicos recursos de ensino o celular, a internet, os tablets e notebooks. Aqueles que não contavam com esses recursos ficaram em grande parte à deriva, alguns praticamente excluídos do direito de aprender. Essa é somente uma pequena ilustração sobre a rapidez com que as mudanças de rota aconteceram dentro das escolas nesses últimos anos. No entanto, a mudança que mais interessava para essa investigação era a respeito das configurações familiares. Essas ocorreram de forma mais lenta talvez, porém não menos impactante. O que parece permanecer, mesmo com tantas mudanças, são as situações de desigualdade e violência de gênero. Esses dados foram sinalizados por quase todos os entrevistados, mas obtidos com consistência no relato de Vera. Castro *et al.* (2012) chamam atenção para dois aspectos bastante estáveis em meio a ampla diversidade histórica e cultural de sistemas familiares: a presença da família como unidade social básica de sobrevivência e a atribuição quase que exclusiva à mulher da responsabilidade pelos cuidados do lar e dos filhos. A realidade socialmente imposta com dureza para as mães se desvela nas escolas, através das dificuldades expostas pelas crianças e adolescentes.

Sobre a diversidade das famílias, os dados obtidos com os gestores e professores confirmam a escassez de trabalhos realizados dentro das escolas que tragam esse tema como objeto de reflexão. O que aponta para a conclusão de que a escola lida diariamente com um objeto desconhecido para ela: a família. Ou seja, a escola é palco e reflexo de mudanças sociais intensas, entre elas, as mudanças nas configurações familiares e suas formas de viver e, no entanto, não encontra meios de se aprofundar para compreender melhor essas relações. Quando acontecem trabalhos que tangenciam temáticas sobre família, muitas vezes, são interrompidos, repentinamente, por questões políticas, como contou Lúcia ou então são realizados com pouca conexão com a escola, como apontado por Lucíola. Na escola de Lúcia, a interrupção se deu devido à falta de repasse de verba para a equipe da universidade privada que costumava realizar os projetos. Já na escola de Lucíola, o trabalho de curta duração era realizado pela unidade de

saúde do bairro e, aparentemente, com pouca ou nenhuma interação junto aos professores. Dessa forma, o que se pode afirmar por meio dos dados obtidos é que há um longo caminho a ser percorrido e muito a melhorar, quando se trata de diversidade e famílias na relação com a escola. O que ficou evidenciado é que algumas iniciativas individuais bastante sensíveis partem daqueles profissionais atentos às necessidades de seus alunos e familiares, e fazem do papel de educador algo além do ensino de conteúdo.

Villela e Archangelo (2017) lembram que, nos primeiros anos de vida escolar, a relação do professor com o aluno é o principal fator que trará a sustentação necessária ao seu desenvolvimento enquanto estudante. Ao crescer um pouco mais, são as atividades escolares que assumem o protagonismo. Entretanto, diante de dificuldades emocionais severas, é preciso a compreensão de que pouco irão valer atividades pedagógicas de qualidade, se não forem desenvolvidas ações em nome do bem-estar emocional desse aluno. Os autores apontam para questões que ressaltam a importância do destacado por Vera e Alice: o contato com professores que deram um sentido especial e qualitativo ao que se desenvolvia dentro da escola, um “caráter educativo que não coincide com os processos de aprendizagem”, que vai além (VILLELA E ARCHANGELO, 2017, p. 199). É quando a escola ou o professor se propõe a olhar cuidadosamente para tudo aquilo que pode impedir o aluno de realizar suas atividades. Vera rompeu com um ciclo de violência que já durava alguns anos, após denúncia e acompanhamento da escola. Também obteve dos atores escolares apoio em diferentes fases da vida para educar, alimentar e proporcionar momentos de lazer para o filho. Alice contou com o suporte de uma professora que ajudou a alavancar os anos de atraso nos estudos da filha, além de atuar para aplacar sentimentos de dor e rejeição em situações corriqueiras de sala de aula. Já Adriana encontrou no ensino médio uma escola estruturada para acolher o filho trans, bem como orientar a família sobre as questões burocráticas pertinentes. Todos esses dados fazem coro aos estudos sobre a escola significativa, que não se encerra no ensino das tarefas contidas nas páginas dos livros didáticos.

Ao reunir os dados obtidos com os entrevistados, chega-se à conclusão de que a escola não tem se debruçado sobre o tema da família com toda a ênfase que os desafios postos pela contemporaneidade exigem. Apesar da intensa convivência entre as duas instituições formadoras dos jovens, escola e família, a troca de experiências ainda se revela em desequilíbrio. Percebe-se isso quando, praticamente, todos os entrevistados confirmaram números muito baixos de encontros ao longo do período letivo, isso não apenas durante o contexto da pandemia, cujos objetivos, muitas vezes, resumiam-se a transmissões de recados, entre outros assuntos esvaziados de reflexão. Como mencionado anteriormente, as reuniões entre família e escola

refletem desigualdades de poder. Ao passo que, em escolas privadas, muitas vezes, esse jogo de poder se apresenta pelo viés do clientelismo e do poder financeiro que vem dos pais, na escola pública, esses mecanismos podem ser mais sutis ou pulverizados, pois não está em jogo o poder de barganha do dinheiro, mas nem por isso são menos nocivos. Em determinadas situações, a escola se mantém com uma suposta superioridade diante dos pais, como detentora do saber, em outras, são as famílias que, especialmente nos municípios menores como os da pesquisa, manipulam em benefício próprio algumas supostas vantagens pela facilidade de acesso que possuem aos políticos locais.

Silva (2019), em uma pesquisa sobre ambientes socioeducativos com jovens em privação de liberdade, afirma, sobre situações de violência contra crianças e adolescentes no Brasil, que existe uma generalizada indisponibilidade de pensar nas desigualdades e outras consequências geradas pelos nossos modos de viver. Os laços entre as pessoas que, em tempos mais estáveis, eram sustentados por pactos coletivos de solidariedade, nas sociedades contemporâneas, são substituídos pelo consumismo e por individualismos. Equivocadamente, esse descompasso gera insegurança nas pessoas que, por sua vez, culmina em clamores conservadores e preconceituosos, enquanto as verdadeiras causas continuam camufladas. Essa ideia é trazida para o contexto deste estudo para pensar que se os espaços compartilhados por crianças e jovens são necessariamente da escola e da família, salvo algumas exceções, como a de jovens institucionalizados, são nesses espaços em que se deve estimular o pensar crítico, reflexivo e aprofundado sobre os fenômenos vividos. É importante recobrar a disponibilidade para pensar sobre o que nos cerca para que não se perca a amplitude dos múltiplos significados da escola.

Apesar de ser uma instituição voltada para o exercício do pensar, apresentou-se, na pesquisa, poucos exemplos de espaços de reflexão nas escolas, de trocas de experiências e de aprofundamento sobre as relações. Muitas vezes, os professores e pais se viram sozinhos com os seus dilemas, quando poderiam ter intercambiado apoios e pensamentos. Entende-se que a escola não pode se furtar à sua principal tarefa, de transmissão de conhecimento e cultura, no entanto, não se pode perder a dimensão humana de vista, que se perde, quando se é forçado a cumprir protocolos mecanicamente, como em uma grande linha de produção. Perde-se a dimensão humana na escola também, quando se acredita ser possível traçar uma linha fixa sobre o que é tarefa da escola, o que é de responsabilidade da família ou de outras instâncias sociais que estão fora dos muros da escola (VILLELA E ARCHANGELO, 2014). Tudo aquilo que existe na sociedade, de alguma forma, ultrapassa esses muros e não há como se esquivar. Especialmente em tempos de retrocesso, deixar de debater alguns assuntos pode inclusive ser arriscado, no sentido de se compactuar com atrocidades.

Entende-se como uma necessidade que as formações de professores abordam continuamente temáticas para além das questões cognitivas e estritamente pedagógicas. É importante expandir, de forma consistente, os conhecimentos voltados para melhor entendimento das emoções, das relações entre os atores escolares, alunos e comunidade e, sobretudo, ampliar a compreensão a respeito das diferentes concepções de família e como se dão os impactos dessas concepções nas práticas pedagógicas. Esses temas parecem silenciados e, às vezes, até temidos dentro da escola atualmente. Muitos assuntos se convertem em tabus, criando verdadeiros muros entre as pessoas. Castro *et al.* (2012) acrescentam:

o quanto é necessário ainda descrever, documentar e analisar crítica e comparativamente, em diversos recortes disciplinares, para que se possa alcançar novas compreensões sobre os caminhos das transformações na família e seus impactos sobre o lugar de homens e mulheres no contexto familiar (...). (CASTRO *et al.*, 2012, p. 25).

Olhar para a diversidade das famílias faz parte das lacunas de ações reflexivas que surgiram entre os pesquisados. O trabalho indicou que faltam capacitações técnicas voltadas ao tema, espaços de escuta entre os atores escolares, ficando a cargo da sensibilidade individual de cada gestor, a condução de situações que mereceriam serem estudadas com maior profundidade. Programas educacionais e de capacitação que contemplassem a diversidade das famílias e fossem garantidos por meio de políticas públicas. O que vemos, hoje, ao contrário, são datas comemorativas e eventos dentro da escola que ainda tratam de um único e específico tipo de família. Essa observação não esgota outras análises possíveis, a partir dos dados expostos, mas ilumina uma parte considerada importante ao entendimento da realidade que as escolas públicas e as famílias vivem hoje.

É interessante destacar que momentos de maior gravidade dentro da escola parecem quebrar algumas resistências entre as pessoas e despertar, na maioria dos casos, uma disposição maior para os cuidados mútuos, como demonstrado pelos participantes da pesquisa. Vera e Alice são alguns exemplos, quando vivenciaram respectivamente a violência doméstica e dificuldades no processo de adoção das filhas. Mas parece mais interessante destacar a percepção de Rubens e Lúcia a respeito das famílias de seus alunos durante o período da pandemia. Diante de situação tão adversa, a despeito do distanciamento de corpos imposto pelo risco de contaminação, apareceu, nesses exemplos, a oportunidade de maior aproximação das famílias, através da qual os professores afirmam terem obtido reconhecimento positivo a respeito de seus trabalhos. Os professores afirmaram que, diante da disponibilidade para a realização de múltiplas tarefas junto às crianças, os pais perceberam o valor e a importância de suas presenças. Algo do cotidiano anterior ao período do isolamento social parece promover um afastamento entre

os professores e as famílias. Talvez a correria do dia a dia com as obrigações de trabalho, talvez uma necessidade menor da intervenção dos pais nas tarefas escolares. Supõe-se que, como foi mencionado pela professora Lúcia, os pais entenderam o quão árdua eram as obrigações dos professores naquele momento e muitos se mostraram gratos e parceiros dos educadores. Com isso, entende-se que as rusgas que se formam entre família e escola são, em grande parte, frutos do afastamento e da falta de conhecimento aprofundado sobre a realidade de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAPEE Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Nota técnica sobre atribuições da (o) psicóloga (o) escolar e educacional.** Disponível em <https://abrapee.wordpress.com/page/2/> Acesso em 28 abr. 21

ACOSTA, T. **Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas.** Revista Bagoas. Estudos gays: gênero e sexualidades. v. 13, n. 20, p. 65-94. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/16898>. Acesso em 08 nov. 2019.

AGÊNCIA BRASIL. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em 31 outubro de 2021.

ALEXANDRINO, Ronaldo. **A suposta homossexualidade.** 2009. 212 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=472725. Acesso em: 5 dez. 2021.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. Em: MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986.

ARCHANGELO, A. **O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ARCHANGELO, A.; WALDE, E. Pensamento sitiado: portas de entrada para um diálogo sobre fundamentalismo a partir do filme **A Vila**. Em: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.

ARCHANGELO, A.; VILLELA, F. C. B. Even when things go well they are difficult. In: **Psychodynamic perspectives on working with children, families and schools**. O'Loughlin, M. (Org.) Maryland: Jason Aronson, 2013

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2015.

BADINTER, E. **Um amor conquistado. O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BATISTA, D. E. Reflexões sobre o livro *O declínio da transmissão na Educação: notas psicanalíticas*. Um elogio à escola pública, laica e gratuita. Em: VOLTOLINI, R. (Org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

BARBOSA, L. M. R. **Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à Educação ou via de privatização**. Educação & Sociedade. Centro De Estudos Educação E Sociedade - Cedes, v. 37, n. 134, p. 153 – 168, 2016. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/324383>. Acesso em 21 de set. de 2020.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BION, W. **Atenção e interpretação**. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

BOURDIEU, P. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
 _____ A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.010**, de 3 de agosto de 2009. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do

Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm#:~:text=L12010&text=LEI%20N%C2%BA%2012.010%2C%20DE%203%20DE%20AGOSTO%20DE%202009.&text=%C2%A7%202o%20Na%20impos-sibilidade,Art. Acesso em: 08 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Resolução nº 14/2014**, de 24 de outubro de 2014. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_cpa_educacao_infantil.pdf. Acesso em

CANO, M. A. T.; SILVA, C. A.; SILVA, T. A. V. B. **Brincando de casinha: o trabalho doméstico, familiar ou não, de crianças e adolescentes do sexo feminino na cidade de Franca – SP**. Investigação. Revista Científica da Universidade de Franca. v.6, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/investigacao/issue/view/38/showToc> Acesso em: 03 nov. 2019.

CARDOSO, A.M. A benção paterna. Em: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família e Educação. Olhares da Psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008.

CARVALHO, M. C. B. O trabalho social com as famílias. Em: GALEANO, Paula (Org); NOBRE, F. *et al.* **Famílias e conexões territoriais: uma experiência no enfrentamento das desigualdades na zona leste de São Paulo**. São Paulo: Fundação Tide Setúbal, 2016.

CASTRO, L. F. R. F. **A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21102013-163346/pt-br.php>. Acesso em: 08 de novembro de 2021.

CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; CAVALCANTI, V. R. S.; COSTA, L. A. F.; FRANCO, A. L. S.; MENEZES, J. E. X.; MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; RABINOVICH, E. P. Gênero e família em mudança: uma revisão com foco em cuidado parental. Em: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. DE CAMPOS (Org.) **Dinâmica familiar do cuidado. Afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos.** Coleção família contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2012.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, agosto de 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf> Acesso em: 12 out. 2020.

COURTINE, J. Impossível virilidade. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. **História da Virilidade. Vol. 3 A virilidade em crise? Séculos XX-XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEUS, F. R. DE. O conceito “aporofobia” de Adela Cortina: reflexões sobre a sistêmica aversão aos pobres e a pobreza. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v.2, n.1, p. 123-136, 2020 ISSN: 2675-8385. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/12232>. Acesso em 02 de novembro de 2021.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2021.

DINIZ, C. S.; QUARESMA, A. G. Evasão de jovens do ensino médio: causas intraescolares segundo os evadidos de uma escola pública. **Revista Camine**, Franca/SP, v.8, n.2, p.113-134, 2016. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1930>. Acesso em 06 de novembro de 2021.

DUPAS, M. A. **Psicanálise e Educação. Construção do vínculo e desenvolvimento do pensar.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2008.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância. A escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUSSEL, I. The digital classroom: a historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. In: GROSVENOR, I.; RASSMUNEN, I. R. (ed.). **Making education: material school design and educational governance**. Cham: Springer International Publishing, 2018, p. 173-196.

_____. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocalizados. **Práxis educativa**. v. 15, p.1-16, 1, ago. 2020.

FARIA, V. L. B. de; SALLES, F. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v.17/18, p.9-79, 2001/2002.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução do coletivo Sycorax. São Paulo: Ed. Elefante, 2004.

FERRARA, J. A. Diálogos entre colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas** 2019, n. 27, v.2, e54394, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: Acesso em 28 jul. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. C.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T. O que revelam os estudos sobre a relação família-escola. Em: **Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios**. Sordi, M. R. L.; Jürgensen, B. D. C. P.; Santos, H. A. (Org.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FIGUEIREDO, L. C. **O sintoma social no Brasil: mal-estar e subjetividade brasileira**. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional “Novos territórios e novas subjetividades”, Mestrado de psicologia social, UFRS – Simpósio Internacional “Mal-estar e subjetividade”; Mestrado em psicologia da UNIFOR, março de 1998 (mimeo), 1998.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade. A vontade de saber.** Vol. I. Série saber e sociedade. São Paulo: Editora Graal, 1985.

_____. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Ed. Standard Brasileira, das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

_____. A negativa. In: FREUD, S. **O ego e o id e outros trabalhos.** Ed. Standard Brasileira, das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1969b.

_____. Projeto para uma psicologia científica (1950[1895]). In: FREUD, S. **Publicações pré-analíticas e esboços inéditos.** Ed. Standard Brasileira, das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume I. Rio de Janeiro: Imago, 1969c.

_____. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess (1950[1892-1899]). In: FREUD, S. **Publicações pré-analíticas e esboços inéditos.** Ed. Standard Brasileira, das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume I. Rio de Janeiro: Imago, 1969c.

GALLO, S. A Vila: Microfacismos, fundamentalismo e Educação. Em: GALLO, S.; VEIGANETO, A. (Org.). **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009

GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Org.) **Educação do preconceito. Ensaios sobre poder e resistência.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

GALEANO, P. (Org.) **Famílias e conexões territoriais: uma experiência no enfrentamento das desigualdades na zona leste de São Paulo.** São Paulo: Fundação Tide Setúbal, 2016.

GILLÉRON, E. **A primeira entrevista em psicoterapia.** São Paulo: Unimarco, 1996.

GOMES, C. R. S.; MONTEIRO, K. de J. As datas comemorativas na educação infantil: análises das práticas docentes. **Horizontes Revista de Educação**, 2016, v. 4, n. 7, p. 152-173.

Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5928>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social, humilhação política. Em: SOUZA, P. B. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GUZZO e PENTEADO (2021) Escolas fechadas pela pandemia: a presença necessária da psicologia ao lado da educação. Em: SORDI, M. R. L. de; JÜRGENSEN, B. D. da C. P.; SANTOS, M. H. A. dos (Org.). **Qualidade da escola pública: perspectivas e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

HALPERIN C, CERVO LM, MILMAN C, RIBEIRO A, NOGUEIRA E, LITVIN E. Reflexões sobre a bissexualidade em Freud e Winnicott. **Revista Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre** 2007, n. 1, v.9, p.77-93. Disponível em: <http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Reflex%C3%B5es-sobre-a-bissexualidade-em-Freud-e-Winnicott.pdf> Acesso em 12 jul. 2020.

HAROCHE, C. Antropologias da virilidade: o medo da impotência. In: **História da Virilidade. Vol. 3 A virilidade em crise? Séculos XX-XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro Demográfico de 2010. Famílias e domicílios. Características da população e dos domicílios. Resultados da amostra. ISSN 0104-3145. Rio de Janeiro, p.1-203, 2012.

INÁCIO, M. D.; MANDELBAUM, B. P. H. **Território e famílias pobres: o espaço como lugar de subjetividade e como orientador de políticas públicas**. Apresentação oral em grupo de trabalho no Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 2011. Disponível em: http://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Territrios_e_Famlias_pobres.pdf Acesso em: 26 dez. 2018.

JANGO, C. F. **Aqui tem racismo. Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KLEIN, M. Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. In: M. Klein. **Inveja e gratidão e outros trabalhos** (1946-1963). (4ª. Ed.). (E.M. Barros, L.P. Chaves e col., Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1948).

KOLTAI, C. O estrangeiro, o racismo e a educação. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Org.) **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação. O mestre do impossível.** Série pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1992.

LACAN, J. **A família.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1987.

_____. **O Seminário**, livro V: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAENDER, N. R. A construção do conceito de superego em Freud. **Revista Reverso** 2005, n. 52, ano 27, p. 63-68. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v27n52/v27n52a09.pdf>. Acesso em 26 jan. 2020.

LAJONQUIÈRE, L. Os filhos de hoje são de quem? Notas sobre uma confusão em torno do pai. Em: VOLTOLINI, R. (Org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação.** São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

LAMANNO-ADAMO, Vera Lúcia C. Violência doméstica: uma contribuição da Psicanálise. **Ciência & saúde coletiva**, v. 4, p. 153-159, 1999.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco.** Tradução de Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEVY, R. A noção de sintoma na criança. Em: VOLTOLINI, R. (Org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS, L. Currículo e planejamento na educação infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: Filosofia e Educação**, 2018, v. 23, n. 1, 137-153. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5388>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. São Paulo: Ed. Rocco, 1998.

MACHADO, A. F. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia** 2019, n.2, vol. 10, p. 56-75. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49118> Acesso em 09 out. 2021.

MAHONEY A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **Henry Wallon – Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

MANDELBAUM, B. P. H. Os processos de socialização e a família no trabalho de Sylvia Leser de Mello. **Revista Psicologia USP** 2006, n.17, vol. 3, p. 19-32. Disponível em: http://www.scielo.br/sévielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642006000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 dez. 2018.

_____. **Trabalhos com famílias em Psicologia Social**. 2010. Tese (Livre Docência em Psicologia Social dos fenômenos histórico-culturais específicos) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.47.2013.tde-18022013-083442. Acesso em: 13 out. 2019.

MANDELBAUM, B; SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L. Violência e vida familiar: abordagens psicanalíticas e de gênero. **Revista Saúde e Sociedade** 2016, n. 25, vol. 2, p. 422-430. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12902016000200422&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 dez. 2018.

MENEZES, J. E. X. Cuidado: pai e mãe a bordo – compreensão freudiana do vínculo. Em: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. DE CAMPOS (Org.) **Dinâmica familiar do cuidado. Afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos.** Coleção família contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2012.

MEIRA, M. E. M. **Como e por que melhorar as relações entre família e escola.** Anotações do II CONEFAM Congresso nacional de educação familiar. Disponível em <http://2cnefam.gmembers.com.br/login/> . Acesso em 10 jun., 2016.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Cadernos da diversidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOGUILLANSKY, R; NUSSBAUM S. Bem-estares e mal-estares do amor no casal moderno. **Revista Brasileira de Psicanálise** 2017, n.2, vol. 51, p. 33-54.

MORAES, P. M. O debate entre promoção social e Educação: demandas, conceitos e problematizações. **Humanidades e Inovação** 2021, n. 39, vol. 8. Disponível em: <https://revista.unittins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5750>. Acesso em 09 de dezembro de 2021.

MORENO, G. L., BATISTA, C. V. M Adoção, acolhimento e devolução: um olhar e uma escuta a criança. **Cadernos de Comunicação.** Universidade Federal de Santa Maria, 2020, n.2, v.24, p. 2-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/44420>. Acesso em 08 de novembro de 2021.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NASCIMENTO, F. K. **Crianças e adolescentes transexuais brasileiros: atributos associados à qualidade de vida.** Dissertação (mestrado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto na Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-04062019-162907/publico/FERNANDAKARLANASCIMENTO.pdf> Acesso em: 11 out. 2020.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRM-gQC44QDQzQsCYrFhVN5M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 de outubro de 21.

NOBECOURT, S.; DREYFUSS, J-P.; DOLTO, F. Debate. In: NASIO, J-D. (Org.) **O silêncio em Psicanálise**. Campinas: SP, Papirus Editora, 1989.

NOGUEIRA, I. B. Psicologia e racismo. Uma autocrítica necessária III. Em: SILVA, M. V. O. (Org.) **Psicologia e Direitos Humanos. Subjetividade e exclusão**. Brasília, DF: Casa do Psicólogo, 2004.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terexistir. **Revista sul-americana de Filosofia e Educação** n. 31, mai-out, 2019, p. 53-70. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>. Acesso em: 09 out. 2021.

O Silêncio dos Homens. Direção Ian Leite e Luiza de Castro. São Paulo: Monstro Filmes, 2019 (60 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. Acesso em 20 de abril de 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Julia. Kishimoto, Tizuko Morchida. Pinazza, Mônica Appenzato. (Org.). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. C. A fragilidade das referências. Em: NAZAR, J. **As novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2009.

PASCAL, M. A. M.; SCHWARTZ, R. Mulheres brasileiras: cotidiano, história e conquistas. In: PEREIRA, B. R. (Org.); NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.). **Inclusão e exclusão. Múltiplos contornos da Educação brasileira**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

PATTO, M. H. S. Q. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PEREIRA, M., SILVA, M. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Revista Linguagens & Cidadania**, 2016, n.14, vol.1. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

PINO, A. Infâncias e cultura: semelhanças e diferenças. Em: GALLO, S.; SOUZA, R. M. (Org.) **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

RAPPAPORT, C. R. Socialização. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. (Org.) **Psicologia do desenvolvimento. A idade escolar e a adolescência**. Volume 4. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1982.

RAUPP, M. D.; DURLI, Z.; CORAL, E.S.; NEIVERTH, T. A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. Em: FLOR, D. C.; DURLI, Z. (Org.) **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

RIBEIRO JUNIOR, J. C. N. **A festa do povo. Pedagogia da resistência**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. Em: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.) **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ROSENFELD, H. A. **Impasse e interpretação**. Fatores terapêuticos e antiterapêuticos no tratamento psicanalítico de pacientes neuróticos, psicóticos e fronteiriços. Tradução Paula Maria Rosas. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

ROSSETTI, S. S.; ARCHANGELO, A. Escola, uma instituição devoradora? Em: ARCHANGELO, A. (Org.) **Professores que não jogaram a toalha**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ROUDINESCO, E. (Org.) **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

RUSTIN, M. **A boa sociedade e o mundo interno. Psicanálise, política e cultura**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

SAMPAIO, R. S. **Do universal ao particular: uma discussão sobre o masculino na Psicanálise**. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia do departamento de psicologia da PUC-Rio, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652010000200020. Acesso em: 25 mai. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Disponível em <https://www.sao-paulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/saude-promove-novo-dia-v-de-vacinacao-neste-sabado-16/>. Acesso em 16 out. 21.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

_____. **Educação. Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Editores Associados, 2007.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, vol.10, n. especial, p.147-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em 21 de abril de 2021.

SILVA, R. C. dos S. **Relações substitutivas no ambiente educacional socioeducativo. Paradoxos entre limite e espaço**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1640873669092>. Acesso em: 21 de dezembro de 2021.

SILVA, S. G. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Revista Psicologia Ciência e Profissão** 2006, n. 26, vol. 1, p. 118-131. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/369323594/a-crise-do-masculino-genero-pdf>. Acesso em 25 mai 2019.

_____. **Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos**. Trabalho de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização em Sexualidade Humana), pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003 Acesso em: 25 mai. 2019.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 2020, v. 24. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/339673056> A influencia do Banco Mundial e da OCDE na educacao basica no Brasil e no ensino de geografia. Acesso em: 11 de dezembro de 2021.

SOUSA, M. de F. G. de. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. **Linhas Críticas**, 2000, v. 6, n.10, 95-110.2012 Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2837>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

SOUZA, E. *et al.* **Projeto Transexualidades e saúde pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans**. Núcleo de direitos humanos e cidadania LGBT. Departamento de antropologia e arqueologia UFMG. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/55199/Desktop/Textos/transexualidade%20e%20saude%20publica%20no%20brasil.pdf> Acesso em 12 out. 2020.

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

TEIXEIRA, L. C. Função paterna, fratria e violência: sob a constituição do *socius* na psicanálise freudiana. **Psico-USF**, 2002, v.7, n. 2, p.195-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/TZwSrL9vQQVQZGW5qRcVm5n/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 08 de dezembro de 2021.

TOMBOLATO, Mário Augusto. **Desvelando a família homoparental: um estudo sobre os relatos de casais homossexuais com filhos**. 2014. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110913>>. Acesso em 25 de maio de 2019.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. de M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, 2016, v.2, n.2, 150-164. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

TOMELIN, V. **Relações autoritárias em Educação - um estudo de caso**. 1984. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251921>. Acesso em 14 julho 2021.

UNBEHAUM, S. G. **Experiência masculina da paternidade nos anos 1990: estudos de relações de gênero com homens de camadas médias**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012. Disponível em: https://repositorio.usp.br/single.php?_id=001104425&locale=pt_BR. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

VAGOSTELLO, L.; OLIVEIRA, A. DE S.; SILVA, A. M.; DONOFRIO, V.; MORENO, T. C. DE M. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paideia**, 2013, v. 13, n. 26, 191-196 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2003000300008>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

VIEIRA, R. S. **Homoparentalidade: estudo psicanalítico sobre papéis e funções parentais em casais homossexuais com filhos**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-19072011-084912/pt-br.php>. Acesso em: 25 mai. 2019.

VIGARELLO, G. **Virilidades esportivas**. Em: CORBIN, A.; COURTINE, J.J.; VIGARELLO, G. (Dir.). História da virilidade. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v.3.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. Livro 1. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **A escola significativa e o aluno diante da atividade**. Livro 3. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. **A escola significativa e a família do aluno**. Livro 4. São Paulo: Loyola, 2017.

VIVANCO, J. C. C. **Relatos de uma barbarie: la violencia contra la mujer en el Ecuador**. Dissertação (mestrado) Universidade Andina Simón Bolívar, Equador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4496>. Acesso em: 07 de dezembro de 2021.

VON ZUBEN, N. A. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. Em: **Sala de aula: que espaço é esse?** MORAIS, R. (Org.) Campinas, SP: Papirus, 1986.

VYGOTSKY, L. **A história do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WANG, M. L.; JABLONSKI, B.; MAGALHÃES, A. S. Identidades masculinas: limites e possibilidades. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 19, p. 54-65. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/243>. Acesso em: 24 de dezembro de 2021.

WINNICOTT, C. Introdução por Clare Winnicott. In: WINNICOTT, D. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOUNG-BRUEHL, E. **The anatomy of prejudices**. Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

ZELIS, O. **El orden simbólico y la concepción de símbolo en Lacan y Pierce**. Artigo apresentado no VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-044/877> Acesso em 28 de dez. 2020.

ZELMANOVICH, P. A equação família-escola: entre o reenvio da impotência e a dialética alienação e separação. Em: VOLTOLINI, R. (Org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

ZIMMERMAN, D. E. **Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Os quatro vínculos. Amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na Psicanálise e em nossas vidas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZOLTY, L. O psicanalista à escuta do silêncio. In: NASIO, J-D. (Org.) **O silêncio em Psicanálise**. Campinas: SP, Papirus Editora, 1989.

ZORDAN, P.; DOMINGUES A. V. Parar pandêmico: Educação e vida. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2 jul. 2020.