

EDNA BITTELBRUNN

**FAMÍLIA RECOMPOSTA NA ESCOLA:
DEVORAR O MODELO, AMAR A DIFERENÇA**



Claude dessinant (1954)

EDNA BITTELBRUNN

**FAMÍLIA RECOMPOSTA NA ESCOLA:
*DEVORAR O MODELO, AMAR A DIFERENÇA***

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Soares
Ornellas.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Práxis Pedagógica
e Formação do Educador.

SALVADOR
2016

Bittelbrunn, Edna.

Família na escola : *devorar o modelo, amar a diferença* / Edna Bittelbrunn. - 2016.

244 f. il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador, 2016.

1. Escolas. 2. Família. 3. Segunda família - Aspectos psicológicos. 4. Recasados. 5. Lar e escola. 6. Pais e professores. 7. Psicanálise e educação. I. Ornellas, Maria de Lourdes Soares. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. III. Título.


CDD 371.192 - 23. ed.

FOLHA DE APROVAÇÃO


FAMÍLIA NA ESCOLA: DEVORAR O MODELO, AMAR A DIFERENÇA

EDNA BITTELBRUNN


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 08 de abril de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista
Universidade de São Paulo, USP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dra. Miriã Alves Ramos de Alcântara
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, IFBA
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França



Prof. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Ao meu pai Lourival Bittelbrunn (*in memoriam*), pelo afeto, pela aprendizagem da
infância, pela representação da lei.

A minha filha Maria Luiza: *e quando ela está do meu lado os problemas parecem
banais,... faço a lua, faço a brisa para Luiza.*

Chico Buarque e Francis Hime (1979)

AGRADECIMENTOS

Já correndo o risco de injustiça pela omissão, pelo esquecimento...

Agradeço às famílias Bittelbrunn e Zanatta/Rocha, pelos primeiros conceitos de família. Neste arranjo familiar inicial, fui criança, adolescente rebelde (com/sem causa) e jovem, sempre sob escutas cuidadosas de afeto. Agradeço em especial aos meus pais, Elodia Rocha e Lourival Bittelbrunn, por não medirem esforços para auxiliar em minha caminhada estudantil, pelo cuidado que sempre dispensaram na minha criação.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela seriedade na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, pela oportunidade de conhecer vários centros acadêmicos de excelência no país. Agradeço com carinho especial aos Prof^o. Dr. José Baüs, José Gonçalves Medeiros, Virginia Grunewald, pelas lembranças carinhosas. Transbordo esses agradecimentos para as colegas catarinenses.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Pós-Doutora, Maria de Lourdes Soares Ornellas, pela personificação da competência e humor inteligente, incentivo constante, não só dessas escritas, mas também da vida acadêmica (publicações, participações em eventos, debates) e pela disponibilidade para a escuta. Obrigada, professora, pela dedicação, ao compartilhar seu conhecimento, suas experiências, principalmente, na construção desse estudo.

À Larissa Ornellas minha co-orientadora pelo compartilhar saberes, decifrando e crescendo conhecimentos, pela leitura atenta neste percurso doutoral, constantemente disponível para além da interlocução teórica.

Aos membros da banca examinadora, aos professores Doutores Douglas Emiliano, Lívia Alessandra e Miriã Alcântara, pela valiosa contribuição desde os exames de qualificação até a defesa quase final; retirando do seu tempo o tempo!

À Universidade do Estado da Bahia, em especial, os campus XXII, XIII e I, onde compartilho a docência na educação superior e também ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC. Aos professores pelo

zelo em meu aprendizado, pelas leituras, debates, enfim pela transmissão do saber,
entendendo que não se fazem mestres sem mestres...

Ao professor Dr. Antonio Amorim e Maria Helena de Barros Moraes, pela
competência e incentivo, buscando mobilizar a qualificação da docência,
entendendo que o doutorado é uma das possibilidades para alcançar tal processo.

Às babás, auxiliares e queridas vizinhas, que me ajudaram a substituir o
insubstituível, mas assim o fizeram na minha ausência-presença como mãe. Foram
minhas “doulas” nos cuidados com Malu.

Ao grupo de Pesquisa Geppe-rs, pelo convívio, pelos momentos de discussão e pela
aprendizagem nas produções, trocas, grupos de estudos, conferências, entre outros.

À Associação de Psicanálise da Bahia, pelos ensinamentos da teoria Psicanalítica e
a alegria dos estudos, compartilhando saberes. Mas sei que é só o início, sei que
nada sei... Pelos que ocuparam o lugar do Sujeito suposto saber.

Um brinde às minhas amigas de todas as horas: Luciana Moreno, Ednalma Bastos,
Ivete Silveira, Mara Rabelo, Rosangela Cavalcanti, Joana Lima, Tatiana de
Carvalho, sabendo que *amigo é coisa para se guardar debaixo de sete chaves
dentro do coração, assim falava a canção...*

Aos meus colegas de doutorado, Maria do Socorro, Telma Cortizo, Leide Antonino,
que, com suas aproximações e distanciamentos teóricos, contribuíram para debates
em sala de aula e fora dela, sabendo que *cada um sabe a dor e a delícia de ser o
que é...*

Ao grupo de estudos Fundamentos em Psicanálise, que sob a liderança da prof^a Dr^a
Larissa Ornellas continua nos instigando saberes, nas tardes adoráveis da confraria:
Marcos Pessoa, Janaína Alves, Edney Garzedin, Camila Santos e Claudia de Mello
encontros saborosos para além do saber não sabido...

À comunidade escolar em que a coleta de dados foi realizada, em especial, aos
sujeitos que gentilmente se dispuseram a participar dessa pesquisa.

Às minhas alunas (os), que me incentivaram, ora com debates, ora com o silêncio curioso, a busca, a incompletude...

Agradeço às famílias recompostas, às mães que se dispuseram a participar dessa pesquisa, pelo acolhimento, nos mais diversos locais, abrindo parte de sua vida, seus desafios, seus afetos, para que eu pudesse fundamentar esta tese doutoral. Agradeço pelo carinho, tempo, conversa e, porque não, pelas histórias de vida que, de certa forma, mobilizaram novas formas de pensar as famílias, os casais e os filhos, no seu cotidiano de sobrevivências.

À Universidade Católica do Salvador, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, e também ao Grupo de Estudos sobre Família – sob a liderança da Prof^a. Dr.^a Miriã Alcântara, que acolheu minhas interrogações e ofertou colaborações frente ao meu objeto de estudo. À biblioteca da Universidade Católica, pela disponibilidade do acervo do Mestrado e Doutorado no qual me debrucei, e que muito contribuiu para essa construção, agradeço, sobretudo, às bibliotecárias atenciosas e solícitas.

RESUMO

Esta pesquisa doutoral *Família recomposta na escola: devorar o modelo, amar a diferença* teve como objetivo analisar de que forma a escola apreende os diferenciados arranjos familiares, que se pronunciam através dos alunos que acolhe, com destaque para a especificidade das famílias recompostas. Buscou-se discutir o espaço das famílias nas interlocuções com a escola e analisar as relações e/ou as denegações vividas pelos sujeitos envolvidos. Para tal, elegeu-se um estudo empírico, em escola pública de porte médio, contemplando pais em situação de recomposição (cinco mães e uma madrastra), professores (três homens e duas mulheres da série/ano em que os filhos dessas famílias estavam matriculados) e uma especialista em psicopedagogia. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, desenhos expressivos e entrevistas e foi realizada a análise qualitativa dos dados, tendo como referência estudos nas áreas de Psicanálise, Educação e Sociologia. A análise objetivou discutir, através de rituais escolares presenciados e construídos pelos sujeitos, como os conceitos de família originam-se e desenvolvem-se no contexto escolar. Os profissionais da educação relataram como escutam as famílias diferenciadas presentes na escola e os familiares apontaram suas experiências de acolhimento (ou não) pela escola. Os resultados obtidos foram alimentados pela literatura da área, a fim de levantar semelhanças e divergências, salientando que a contemporaneidade ainda não contempla um recuo necessário de pesquisas sobre famílias recompostas, em suas aproximações com a escola, que propiciem um conhecimento mais conciso desses objetos complexos. A análise dos instrumentos de coleta de dados nos direciona para um “entrelugar” de família e escola, onde relações cambiantes entre o tradicional e a abertura de diálogo frente a formatos diferenciados de família se apresentam. Há uma postura, por parte dos educadores, de chamamento de uma família nuclear (pai, mãe e filhos), com certo privilégio nos rituais escolares, mas também há a escuta de ruídos para a quebra desse paradigma frente a famílias que não obedecem tal composição (famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas, dentre outras). Afina-se tal investigação com a ideia de que a apreensão pela escola do conceito ainda merece maturação, e de como se estruturam e funcionam as diferentes configurações familiares, anunciando-se, então, um tempo de maturação e aprendizagem. Lembrando que as configurações diferenciadas de família já se expressam na escola e no contexto social, de forma majoritária. Averiguou-se, assim, que o mal-estar na escola apresenta várias facetas, uma delas que se insurge pela (não) relação com as famílias nas suas tipologias variantes e seu dinamismo.

Palavras-chave: Famílias. Famílias recompostas. Escola. Professores.

ABSTRACT

This doctorate research *Recomposed Family at school: devour the model, love the difference* had as goal to analyze how schools attach the different family settlement that could speak through the students who the school gets, especially the recomposed families. It aimed to discuss the place of the families dialoguing with schools and analyze the relations and/or the denegation lived by the involved parts. So that, it was chosen an empiric study in a medium-sized public school, studying parents in recomposed situation (five mothers and a step-mother), teachers (three men and two women who followed those students) and a psychopedagogue. As collected materials are drawings and interview and it was accomplished the qualitative analyses having as reference studying in Psychoanalysis, Education and Sociology. The analysis aimed to discuss, through school routine lived and thought by the subjects, as how family concepts originates and how they develop in the school context. The professional educators reported how they listened to the different families present at school and the families told their experience of welcoming (or not) by the school. The result were fed by the area literature to get similarities and divergences, highlighting that the contemporaneity still not see a necessary recoil of researches about recomposed families in their study in the schools which provides a deep knowledge about those complex objects. The analysis of the materials collected direct us to a “placebetween” family and school, where the relationships between the traditional and the open dialogue facing different formats of families show up. There is a posture of the educators who name nuclear family (father, mother and children), with such privilege in school routines, but also there is a listening of noises to a trying of braking this paradigm because of the families that do not follow such format (recomposed families, monoparent families, with two fathers or two mothers and others). So, this investigation concludes that this investigation needs more investigation with the idea that the capture by the school about the concept still needs to be maturated and learned. Remembering the different configurations of the families are present in the schools and in the social context as majority. This way, it was realized that the uneasiness in the schools shows many ways, one of them is in the relationship or not with the families in their many typologies and dynamism.

Key Words: Families. Recomposed families. School. Teachers.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación doctoral, bajo el título *La familia recompuesta en la escuela: devorar el modelo, amar la diferencia*, es analizar la manera como la escuela comprende las distintas estructuras familiares, según la opinión de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las familias que se han recompuesto. Se buscó discutir acerca del espacio de las familias en las interlocuciones con la escuela y analizar las relaciones y/o las denegaciones que han vivido los sujetos involucrados con dicha situación. Para tanto, se ha elegido un estudio empírico que se ha llevado a cabo en una escuela pública. Han participado cinco madres, una madrastra, cinco profesores (siendo 3 hombres y 2 mujeres) de las clases en donde estaban matriculados los hijos de dichas familias, además de una psicopedagoga. Se utilizaron dibujos expresivos y encuestas como herramientas de recogida de datos; se realizó un análisis cualitativo de los datos, teniendo estudios de Psicoanálisis, Educación y Sociología como referentes. El análisis buscó discutir, a través de los rituales escolares, cómo se han originado y desarrollado los conceptos de familia. Los profesionales e la educación han informado cómo han escuchado las familias en el ámbito de la escuela y cuentan acerca de sus experiencias de acogida (o no). Se alimentaron los resultados a través de la literatura, teniendo en cuenta identificar las semejanzas y divergencias, trayendo a la luz que en la actualidad no hay una necesaria distancia de las investigaciones acerca de las familias recompuestas en su relación con la escuela, con fines de conocer dichos complejos objetos. El instrumento de recogida de datos se orienta para un espacio familia-escuela, en donde se encuentran relaciones cambiantes entre lo tradicional y el diálogo acerca de distintas estructuras familiares. Hay una tendencia por parte de los educadores de tener en cuenta una familia nuclear (padre, madre e hijo) y respectivo privilegio en los rituales escolares; pero también se nota una quiebra de dicho paradigma ante familias que no siguen la estructura tradicional (familias recompuestas, monoparentales, homo-afectivas, etc). La presente investigación conlleva que la escuela aún necesita madurar su concepto acerca de cómo se estructuran y actúan distintas configuraciones familiares, anunciando un tiempo de madurez y aprendizaje, teniendo en cuenta que dichas situaciones ya son muy evidentes en la escuela y en el contexto social. Ante ello, se verificó que el malestar en la escuela tiene muchos aspectos, siendo uno de ellos como consecuencia de la (no) relación con las distintas tipologías familiares y su dinámica.

Palabras-clave: Familias. Familias recompuestas. Escuela. Profesores.

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale *famille recomposée à l'école: dévorer le modèle, aimer la différence* a eu comme objectif analyser comment l'école appréhende les différents arrangements familiales qui se prononcent au travers les élèves qui y font partie, plus particulièrement dans les familles recomposées. Nous avons cherché à discuter l'espace des familles dans ces échanges avec l'école et analyser les rapports et les dénégations vécues par les sujets participants de la recherche. Nous avons choisi de faire une étude empirique, dans une école publique de taille moyenne, avec des parents en situation de recomposition (cinq mères et une belle-mère); enseignants (trois hommes et deux femmes du niveau scolaire correspondant aux élèves de ces familles participantes de la recherche) et une spécialiste en psychopédagogie. Nous avons utilisé comme instruments de recherche, des dessins expressifs et des entrevues structurées, suivis d'une analyse qualitative des données, ayant comme présupposés théoriques, des études dans le domaine de la Psychanalyse, Sciences de l'Éducation et Sciences Sociales. L'analyse a eu comme but discuter au travers de rituels scolaires vécus et construits par les sujets, comment les concepts de familles se fondent et se développent dans le contexte scolaire. Les professionnels de l'éducation ont raconté comment sont accueillis les familles recomposées à l'école et les parents originaires de ces familles recomposées ont parlé de leurs expériences d'accueil par l'école. Les résultats obtenus ont été nourris par la littérature liés aux domaines théoriques de cette recherche, afin de soulever ressemblances et divergences, en mettant l'accent sur le fait que la contemporanéité ne présente pas encore un recul nécessaire des recherches dans le domaine des familles recomposées, et ses rapprochements avec l'école, auxquels puissent débiter dans une connaissance plus actualisée à propos de ce sujet de recherche si complexe. L'analyse des données nous adresse à un "entrelieu" entre famille et école, marqué par des échanges complexes entre le traditionnel et une possible ouverture de dialogue face aux divers formats de familles qui se présente dans la contemporanéité. Nous observons une prise de position de part les éducateurs à un modèle familial nucléaire, en privilégiant certains rituels scolaires et une résistance à rompre les paradigmes face à une famille qui fuit le modèle traditionnelle. (ex: familles recomposées; monoparentales; homoaffectives, etc.). Nous finissons par conclure cette investigation avec l'idée que l'appréhension par l'école du concept de famille recomposée a besoin d'être encore mûrie, pour comprendre comment ces familles se structurent et fonctionnent dans des différentes configurations, ce que nous demande un temps de maturation et apprentissage. Il faut rappeler que les configurations différenciées de famille se révèlent dans l'école et le contexte social de façon majoritaire. Nous avons constaté dans cette recherche que le malaise dans l'école présente plusieurs facettes: une des explications est liée au fait que l'école n'arrive pas à accompagner les diverses typologies variantes de famille et leurs dynamisme.

Mots-clés: Familles. Familles Recomposées. École. Professeurs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNJ	Conselho Nacional de Justiça
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP/LACRI	Universidade de São Paulo/Laboratório de Estudos da Criança
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fita Moebius	110
Quadro 1: Síntese das características dos sujeitos alusivas ao objeto de pesquisa.....	137
Quadro 2: Síntese dos sujeitos na família recomposta	140
Desenho 1: Sem título.....	173
Desenho 2: Minha família	175
Desenho 3: A família feliz	178
Desenho 4: Entrelaçados.....	179
Desenho 5: Família ideal.....	181
Desenho 6: A família volta a sorrir	182

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: COMEÇANDO OS (DES)ENLACES...	15
2	FAMÍLIAS PLURAIS: ONTEM E HOJE.....	31
3	A ARTE DE RECOMEÇAR: FAMÍLIAS EM RECOMPOSIÇÃO E A ESCOLA.....	57
4	CADA UM PARA O SEU LADO: AO LADO DE OUTRO?.....	74
5.	PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: TIMBRES E RUÍDOS ESCUTADOS.....	100
5.1	CONSTRUTOS DA EDUCAÇÃO E DA PSICANÁLISE PARA O CAMPO PESQUISADO	105
5.1.1	Na escola, <i>alguém na escuta?</i>	106
5.2	ALGUNS ESTUDOS SOBRE FAMÍLIAS E PROFESSORES: (DES)ENCONTROS	110
6	NA TRILHA DO MÉTODO: SINFONIA ENTRE O <i>DITO</i> E O <i>GRAFO</i>	130
6.1	A INSERÇÃO NO LÓCUS DA PESQUISA.....	131
6.2	LÓCUS DA PESQUISA	134
6.3	SUJEITOS DA PESQUISA	135
6.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	141
6.4.1	Entrevistas	141
6.4.2	Desenhos	146
6.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	148
6.5.1	Análise das entrevistas: professores	149
6.5.2	Família original estruturante	150
6.5.3	Retrato da família atual	153
6.5.4	A des-composição familiar	155
6.6	ANÁLISE DA ENTREVISTA: PSICOPEDAGOGA.....	166
6.6.1	Família original estruturante	166
6.6.2	Retrato da família atual	167
6.6.3	A des-composição familiar na escola.....	168
6.7	ANÁLISE DOS DESENHOS: PROFESSORES.....	173
6.8	ANÁLISE DO DESENHO: PSICOPEDAGOGA.....	182
6.9	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: FAMÍLIAS RECOMPOSTAS	185
6.9.1	Imagem do modelo familiar	185
6.9.2	Famílias recompostas e escola: aproximações/distanciamentos.....	189
6.9.3	Separação, recomposição e inibição/desejo de apreender	191
6.9.4	O lugar cambiante do padrasto	197
7	(IN)CONCLUSÕES	201
	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES.....	235
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO COLÉGIO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PAIS EM FAMÍLIAS RECOMPOSTAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9
	APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.2
	APÊNDICE D – CARTA AO DIRETOR	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.4

1 INTRODUÇÃO: COMEÇANDO OS (DES)ENLACES...

Inicialmente apresenta-se a imagem metafórica na obra de Picasso: *Claude Dessinant* (1954). O autor também fez chamamento para algumas análises do objeto; Picasso foi um destacado artista que durante seu ciclo vital apresentou uma vida amorosa de rupturas e enlaces, tendo consequências afetivo-sociais/jurídicas, tanto para as famílias originais quanto para as que formou, posteriormente, as recompostas. A sua história de vida tem presença paterna e materna significativa e a vida amorosa encena intensamente o processo de recasamento, seus conflitos e alegrias. Informa-se ao leitor que esta leitura perpassa alguns fragmentos de capítulos, mas será objeto de análise no decorrer do capítulo da (in)conclusão.

Para reconhecer o nascedouro dessa investigação, retoma-se parte da caminhada acadêmico-profissional da pesquisadora que, de certa forma, foi atravessada pelas intenções de desvelar aspectos referentes aos objetos de estudo da presente pesquisa doutoral. O marco inicial do interesse por entrelaçar educação e família deu-se no magistério, quando o estágio curricular proporcionou desconfortos e questionamentos a respeito da escolha da profissão apropriada. O caminho foi seguido no contraponto indeciso da faculdade de Pedagogia e diante da realização do estágio, quando novamente presenciava queixas dos professores referentes à indisposição da família dos alunos de participarem da vida escolar dos seus filhos. No curso de Psicologia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), surge a oportunidade de Iniciação Científica e a participação em um projeto que envolveu crianças com inibição no processo de apreender, intitulado: “Aprendizagem sem erros”, do laboratório de Linguagem e Comportamento Verbal. Ali, novamente recebíamos as queixas dos professores pela ausência dos pais em compartilhar ideias, dificuldades; não havia, segundo os professores da referida pesquisa, interlocução com as famílias, que resistiam a tal esforço.

Na trajetória acadêmica, diante da insatisfação com o curso de pedagogia ocorre a opção pela psicologia, escolha que soou desejante, e neste curso, novamente se apresentam as questões referentes à família e à escola. Uma dessas aproximações ocorreu em um projeto destinado à infância, intitulado: “SOS criança”, com apoio do conselho titular de Florianópolis-SC. O abandono e a violência que circulavam nos lares infantis eram desvelados e se seguia a intervenção do Estado

nas instituições de acolhimento, e assim, quando os pais eram julgados incompetentes ou incapazes de educar/criar seus filhos, outros eram requisitados para ocupar esse papel. Em seguida, após um longo processo investigativo, as crianças eram encaminhadas a outros familiares: padrastos, madrastas, tios, avós, padrinhos, que poderiam assumir o papel educativo, responsabilizando-se por elas. Tal experiência estimulou a discussão sobre a diversidade familiar que se apresentava diante da alternativa de recorrer a cuidadores para atender as crianças que se tornam vítimas. As denúncias de maus-tratos e de violência infantil, geralmente eram feitas pelas escolas e creches que essas crianças frequentavam, refletindo a relevância da escola no compasso das adversidades, traduzidas no combate à violência contra a criança na sociedade.

A pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia explicitou ainda mais o debate sobre pedagogia, psicologia e família. Neste investimento intelectual, foram priorizados saberes em torno do luto familiar e do manejo dos professores na escola. Logo após, as questões sobre família foram retomadas, no desvelar da violência doméstica, na especialização, com o estudo: *Violência doméstica contra crianças e adolescentes* (USP-LACRI), onde tive acesso a um conteúdo teórico avesso aos laços familiares ditos “equilibrados e sagrados”. Assim, o estudo apresentava cenários onde a família era protagonista em diferentes formas de transgressão contra crianças e adolescentes. É importante destacar o quanto este investimento intelectual foi fundante, uma vez que possibilitou articular a maturação do conhecimento sobre a família diante dos arranjos presentes em sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Os dizeres ofertados resignificaram narrativas, adquiridas anteriormente e referentes aos conceitos de infância/adolescência, dissolução e relacionamento familiar, fomentando a busca por aprofundar os saberes sobre a família. Esse empreendimento continuou a mobilizar e a perseguir a família, como objeto de investigação.

Na práxis pedagógica e no desempenho profissional, também ressoavam as chamadas ao objeto. Sua peculiaridade recaía sob a trajetória que lapidou a escolha da profissão. A docência na área de Psicologia, trilhada pelo caminho do magistério e a pedagogia, inicialmente negligenciada, agora se torna ofício. Salieta-se que motivos inexplicáveis conscientemente movimentaram a eleição da docência como

escolha profissional (denegação¹). Nos pressupostos teóricos do fundador da Psicanálise, Sigmund Freud, encontro argumentações para a opção realizada. O mestre nos recorda que somos fruto do inconsciente, e, por razões não tão lógicas, racionais, vamos nos constituindo enquanto sujeitos a partir da fase do espelho. Hoje, a professora universitária de uma instituição pública faz a contranarrativa do caminho antes inclinado à rejeição. Frente ao não domínio das explicações racionais, o lugar da docência ancorado na pedagogia e na psicologia chama a atenção como uma espécie de catalisador de situações que envolvem as questões de famílias plurais e professores em graduação (docentes em formação).

O ingresso no Mestrado da Universidade Católica do Salvador marcou e legitimou o objeto. Neste investimento, as escutas da família foram mantidas e aprofundadas sob a interrogação e o interesse de saber de que maneira se constituíam os laços familiares nas famílias monoparentais masculinas. Deste modo, a inclinação por apreciar um tema ainda pouco explorado neste cenário: a constituição pela monoparentalidade masculina, isto é, apreender de que modo os pais (homens) educavam seus filhos, sem a presença direta do feminino. Sabe-se que, historicamente, as mulheres são vistas como “naturalmente” propícias a educar, proteger², mas, quando os homens resolvem ocupar esse lugar, subvertem a ordem, causando estranhamento.

O enamoramento pelo cenário das famílias contemporâneas, pela via das famílias monoparentais masculinas, sinalizava questões que se aproximavam dos estudos de famílias em recomposição. Faz-se necessário um esclarecimento: a amostra de sujeitos despontava para o grupo de pais que, no processo de separação, percebiam o desejo de uma recomposição familiar, onde a família já insinuava outros desenhos, que não a tradicional família nuclear. Entende-se por papéis tradicionais de gênero a situação em que o homem é o único provedor financeiro enquanto a mulher se dedica às tarefas domésticas, incluindo, dentre os vários afazeres cotidianos, o acompanhamento escolar dos filhos. Uma observação quanto a seleção dos sujeitos,

¹ Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo, uma ideia cuja presença ou existência ele recalca. Assim, a denegação é um meio de todo ser humano tomar conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 145)

² Na tela *Claude Dessinant*, Françoise faz uma espécie de caverna, com seu corpo arcado; estudiosos dizem que a proteção com o corpo é característica da mãe zelosa e protetora.

participantes da pesquisa: muitos recasavam rapidamente e acabavam por não participar da pesquisa. O critério de seleção, nesta pesquisa de mestrado, era que o pai tivesse em convivência solitária por no mínimo dois anos, com o(s) filho(s). Tal convivência seria marcada pela ausência das mães, de avós, namorada, tias, babás ou qualquer outra pessoa que configurasse auxílio e coparticipação na divisão das tarefas domésticas. Salienta-se que pelo novo casamento dos pais (recomposição familiar) a construção da dissertação sofria entraves.

Hoje, frente aos estudos de famílias recompostas, analisa-se o fato da desistência de alguns pais em não participarem da pesquisa, por já terem outro lar, outra esposa e filhos, sendo manifesto o desejo da recomposição familiar, ao qual fizeram ato. Na pesquisa empírica, observamos que os homens são os que recasam mais rápido que as mulheres separadas, independente de classe social e nível intelectual. Dentre tantos fatores que podem justificar tal fenômeno pelo conceito diferenciado que o casamento possui para homem e mulher; enquanto homens definem como propulsor do bem estar as mulheres definem como “estressante” em pesquisa realizada por Carter, Mcgoldrick e outros autores (2001). Outro ponto estaria relacionada a guarda dos filhos, quando algumas mães poderiam deixar em suspenso o desejo de um novo relacionamento para suprir demandas domésticas da ordem do criar e educar, autores (SARAIVA; LEVY; MAGALHÃES, 2014) apontam para multiplicidade de papéis assumidos pela mulher após o período de separação, o que distanciaria o recasamento.

Assim, no percurso dos estudos sobre a família, em 2008, houve a defesa da dissertação intitulada: *Paternidade solitária: limites e possibilidades*, já vislumbrando a probabilidade de trabalhar saberes no reconhecimento dos diversos arranjos familiares, pois a família nuclear pouco contribuía, na contemporaneidade, para o entendimento dos laços familiares. Nesta pesquisa, foram reconhecidas as habilidades de cuidar dos homens (pais), diante das categorias de lazer, saúde e educação; sendo que as atividades profissionais e o sustento financeiro eram organizados de forma concomitante aos afazeres domésticos.

Diante do acúmulo de experiências profissionais e pessoais, já docente da Universidade do Estado da Bahia, aprovada em concurso público na vigência do ano de 2003, ingresso no Doutorado em Educação e Contemporaneidade, no ano de

2012, com o intuito de investigar a família na interface com a escola, especificamente as famílias recompostas. Este caminho foi construído durante a trajetória aqui apresentada, em uma escolha maturada pelos estudos e inquietações que orbitaram o universo familiar, em diferentes configurações. Assim, os estudos sobre a família recomposta foram sendo desenhados. Diante de cada pesquisa, artigo, apresentação, debate e discussão, de que participava, sobre a família, na contemporaneidade, percebeu-se, progressivamente, que seria possível realizar esse investimento.

A pesquisa justifica-se, não só por seu cunho acadêmico, mas, com atenção, se descobrem, nas escutas do cotidiano, nas relações pessoais, nos círculos de amizade e nos laços familiares, arranjos que apontam para a segunda união. No círculo de amigos, uma razoável parcela pronuncia-se entre o divórcio e uma nova união; em conversas com diferentes grupos sociais, observa-se o tema como atraente para a discussão e, constantemente, a opinião sobre as famílias recompostas é colocada: *casar de novo? – É muito comum, hoje em dia.*

Mediante ilustração pessoal, recordo o recasamento, na pertença familiar do meu avô materno, quando do falecimento precoce de sua companheira, contraiu matrimônio, rapidamente. Na transição para o novo casal, a segunda esposa encontrou um lar composto por sete filhos, numa fazenda, no interior de Santa Catarina. A madrasta acolheu os enteados, que hoje a admiram pela atuação, sendo a história sempre recontada na família, pela situação inusitada da passagem do estado de mulher solteira ao de esposa e madrasta de sete enteados. Segundo ela mesma conta, a princípio assustava-se, ao escutar vários chamados de “mãe”, e pedidos de auxílio, diversas vezes, durante o dia.

Frente à recorrência desse arranjo familiar, lança-se a reflexão: se no cotidiano, a prática de uma segunda união não é incomum, de que maneira as instituições, dentre elas a educacional, estaria apreendendo esse fenômeno? Estariam incorporando-o e legitimando-o, como uma das formas de vivência familiar, ou ainda haveria um estranhamento e/ou denegação? Redireciona-se então a investigação sobre famílias recompostas, localizando as reflexões, conceitos, conhecimentos e desconhecimentos, no ambiente educacional formal, na escola pública, pensando que este lócus seria muito propício a tal discussão. A intenção de

pesquisa na escola pública também responde a perspectivas de acesso democrático à educação, afinando-se com os ideais da universidade pública, instituição mantenedora deste programa de Pós Graduação e fonte originária de interlocuções.

Na continuidade dos andaimes para a tese doutoral, persegue-se o desejo de ter a educação entrelaçada com questões referentes à família, nos entrelugares. O desejo foi acolhido pela pesquisa de campo na instituição onde se realizou. Assim, o cenário para ofertar os subsídios relacionais foi um colégio público estadual, apontado como referência, por sua excelência em educação, em Salvador.

No processo de realização da tese, reflete-se constantemente na dimensão complexa da pesquisa, por abrigar objetos delicados de análise, e destaca-se a dimensão de tempo para Lacan (1953/1998): o instante de ver, tempo de compreender e o momento de (in)concluir...O mestre, na obra intitulada *Escritos*, remete-se ao artigo *Tempo lógico e a asserção da certeza antecipada - Um novo sofisma*, para analisar que cada sujeito constrói sua subjetividade nesses tempos lógicos. Na tópica do tratamento analítico alerta: não se deve levar uma análise longe demais! Faz-se uma releitura: e uma tese? O quanto deve chegar longe demais? O quanto deve ser volumosa para que apresente ilusão da completude? Assim, mesmo em pesquisas longitudinais, ou em outras onde o objeto seja pesquisado em profundidade, deixará “furos”, deixará algo a desejar...

Frente à construção da tese, no instante de ver, constatou-se, entre tantos outros aspectos, que as famílias, hoje, são bastante diferenciadas daquelas existentes em gerações anteriores. Nossos pais e avós tinham e recebiam outras experiências educativas domésticas e também formais, quando tinham acesso. No âmbito das relações de afeto nas uniões conjugais, por exemplo, o perfil de escolha era traçado sem muitas alternativas, e contrair matrimônio se colocava como destino, assim como a formação da família em um arranjo nuclear. Nos laços sociais mobilizados, percebem-se mudanças, de diferentes variações: socioeconômicas, culturais, implicando também em mudanças nos arranjos familiares. Na demarcação do tempo real, a (in)conclusão recai sobre a iniciativa de estudos que dialoguem com as famílias recompostas, que ganham visibilidade, mas expressão não tão saliente. Nesta premissa, afirma-se a presença das famílias recompostas na escola, pois existem do

mesmo modo que outras formas de expressão das famílias contemporâneas, porém se suspeita que ainda caminhem sob a sombra das famílias nucleares.

Diante das mudanças atravessadas por importantes mobilizações pessoal-histórico-sociais, cabe lembrar o advento da saída de algumas mulheres do ambiente doméstico para o mercado de trabalho, quando uma parcela das mulheres começou a dividir as despesas do lar com seus parceiros. Portanto, com as mulheres/mães se presentificando no espaço público, dividindo o mercado de trabalho com os homens, a dinâmica familiar foi ressignificada, insurgindo a necessidade de designar e compartilhar a educação dos filhos com outros parentes ou cuidadores, creches, escolas e instituições. Com a saída da mulher para o mercado de trabalho o espaço doméstico teve nova configuração, as tarefas do lar se reorganizam, mas, em uma comparação temporal, ainda temos, na atualidade, a mulher acumulando tarefas públicas e domésticas, apesar de ainda permanecer como a principal protagonista deste último espaço. (MOREIRA et al., 2012)

Portanto, a família, que sempre esteve em processo de transformação, também expressa, na contemporaneidade, tais mudanças através dos papéis cambiantes de gênero, tanto nas tipologias como nos relacionamentos estabelecidos entre seus membros. Vale lembrar Turkenicz (2011), quando relata que as tendências e a caracterização das famílias ocidentais estão relacionadas com o aumento da expectativa de vida, o menor índice de natalidade, a maior participação da mulher no mercado de trabalho e o elevado índice de divórcios e separações.

Os indicadores demográficos revelam a progressiva diversidade dos arranjos familiares no Brasil. (IBGE, 2010) Na caracterização de um fenômeno familiar contemporâneo, podemos presenciar o crescente número de famílias recompostas, monoparentais e chefiadas por mulheres, a rarefação das famílias numerosas, o colapso da família patriarcal, dentre outras diferenças. (AZAMBUJA, 2011; FINARDI; LIMA, 2011; JACQUET; COSTA, 2004; PETRINI; MOREIRA; ALCÂNTARA, 2003) Porém, tais modelações da estrutura familiar não são suficientes para entender, por exemplo, como esses lugares sociais estão se constituindo, em termos das relações intrafamiliares, em outros contextos de desenvolvimento extra familiares, e, no caso aqui pesquisado, no ambiente escolar.

Diante de dois contextos fundamentais para a constituição do sujeito, o âmbito das questões sobre família e escola, é objetivo geral desse estudo:

- Analisar de que maneira a escola, em sua dinâmica, apreende as diferentes configurações familiares, especificamente as famílias recompostas.

Enquanto os objetivos específicos buscam:

- Escutar o lugar que as famílias ocupam no contexto educacional;
- Identificar que concepções a escola tem da diversidade familiar;
- Analisar de que modo os pais se sentem acolhidos (ou não) pela escola diante do pertencimento ao arranjo de famílias recompostas.

A pesquisa assenta-se teoricamente em um diálogo entre Educação e alguns conceitos da Psicanálise, no que tange aos aspectos subjetivos dos espaços: o professor, a transferência e a identificação, os afetos e os desafetos (laços e desenlaces amorosos), a desautorização, a constituição do sujeito, o lugar dos filhos/enteados; entre outros constructos que orbitam tal objeto e, conseqüentemente, foram requisitados ao longo do processo investigativo. Diante da proposta de realização da pesquisa, um anúncio de complexidade e também de ancoragem se presentifica, sob as lentes da Psicanálise e da Educação, trabalhando saberes que permeiam e (des)articulam a relação entre família e escola.

Desse modo, para a apreciação das diferentes escutas propostas por esta pesquisa, buscar-se-á um “casamento contemporâneo” entre a Educação e a Psicanálise. A Psicanálise explicando o que é educar e os aspectos que envolvem a educação. (KUPFER, 2000) As escutas, tanto das relações no âmbito educacional quanto familiar, podem ser feitas e analisadas sob essa vertente teórica.

O estudo parte do pressuposto de que, investigando a escola como instituição facilitadora de mudanças sociais, concomitantemente à família, será possível conhecer aspectos que subsidiam a dinâmica da educação (formal e informal) dita contemporânea. Para tal, o problema da pesquisa emerge:

- Em que medida os sujeitos da pesquisa apreendem as diferentes configurações familiares, em especial, as famílias recompostas?

A presente investigação ainda debate as tipologias diferenciadas de famílias, apontadas pela realidade sociocultural, tentando responder a lacunas de estudos na temática: famílias recompostas e escola, na amplitude das discussões, que ultrapassem o modelo burguês-nuclear de família, e se coadunem com uma educação que contemple a diversidade e a inclusão.

Para as questões norteadoras dessa investigação, a pesquisa qualitativa coloca-se como adequada. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas e desenhos.

A entrevista foi do tipo semiestruturada aprofundada, isto é, aberta, com roteiro para a obtenção de informações a respeito da instituição escolar, em relação ao conceito e ao processo de relacionamento com a família, com questões sobre as temáticas: conceito, situações, composição e relacionamento das famílias recompostas pertencentes ao grupo específico da sala de aula. Dois roteiros foram construídos, um para atender aos profissionais da educação e, o outro, para os pais recasados. (APÊNDICES A e B) Foram entrevistados cinco professores, uma especialista em Psicopedagogia e seis pais de famílias recompostas. Na amostra de pais, foram especificamente as mães que atenderam ao chamado; estas eram provenientes de classes populares.

Os desenhos expressivos e não projetivos foram realizados com os professores, ao final das entrevistas, como instrumentos de aprofundamento, a fim de auxiliarem a análise. Estes contemplarão o conceito que os sujeitos têm de família, acrescentando e esclarecendo constructos subjetivos e acontecimentos relacionados à família. Após o término do desenho, os sujeitos redigiram uma história de mais ou menos dez linhas acerca da ilustração, expressando a imagem produzida.

Quanto aos sujeitos/pais entrevistados, foi solicitado que falassem da situação de recomposição familiar e de seu relacionamento com a escola. As mães e madrastas de famílias recompostas contaram como se veem acolhidas (ou não) nessa relação com a escola. Sabe-se que tal relação é continuamente grifada e solícita pelos atores envolvidos, para a obtenção do êxito no processo de ensinar e apreender.

Para adentrar o tema, que envolve dois contextos complexos, realizou-se um ensaio do estado da arte de tais pesquisas, levantando o tema no portal da CAPES,

através da utilização das palavras: famílias recompostas e recasadas, para situar a abrangência da pesquisa frente à literatura brasileira. De 2003 até o ano de 2012, foram encontradas 6 teses doutorais, discutindo o recasamento, porém há diversidade de sub temas também em dissertações interligando áreas como: Teologia, Pedagogia, Serviço Social, Direito e Psicologia. Dentre as teses e dissertação produzidas, encontra-se: *Um estudo sobre o recasamento no Brasil* (Elisa Schuch Woods/PUCRJ); *Os recasados nas famílias reconstituídas* (Rosamélia Ferreira Guimarães/PUCSP); *Percepções e expectativas dos adolescentes diante do recasamento de suas mães* (Angélica Dotto Londero Wagner/PUCRS); *Filhos, pais, padrastos: relações domésticas em famílias recompostas das camadas populares* (Felipe Watarai/USP); *Família, parentalidade e época: um “nós” que não existe* (Daniela W. Teperman/USP). No portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram identificadas mais duas pesquisas. Estas são intituladas: *O exercício da paternidade após separação; um estudo sobre a construção e a manutenção do vínculo afetivo entre pais e filhos na família contemporânea e Construções familiares: um estudo sobre a clínica do recasamento.*

Sabe-se que a produção científica não se restringe as pesquisas citadas, há investigações contínuas que podem ser desmembradas em categorias como: dinâmica e processos das famílias recompostas; laços entre pais, padrastos, mães, madrastas e filhos; intervenção clínica junto á famílias recompostas, entre outros pontos.

Vale citar que a contemplação do assunto pela literatura se inicia na década de 1980 no Brasil; porém, nas literaturas inglesa e francesa, há caminhos trilhados a partir dos anos de 1970. Na literatura estrangeira, em geral, há um maior registro da amplitude do tema das famílias recompostas, exceto em sua relação com aspectos educacionais formais.

Sobre a relação de famílias recompostas e o ambiente educacional, não foi encontrada ainda uma pesquisa que estudasse tal entrelaçamento. Os temas recaem sobre as novas estruturas de relacionamentos entre casais, as posições de padrastos e madrastas, irmãos/coirmãos, a representação da lei para suporte jurídico das relações de parentesco e de uniões (des)feitas, etc.

A complexidade do conteúdo e a tímida discussão do tema – escolas e famílias recompostas –, na especificidade da literatura brasileira, não deveriam

sublinhar a situação de ausentar-se nas pesquisas, negligenciando o ato de estudá-los. Quase sempre, a falta de paradigmas que iluminem o entendimento e as interpretações dos novos e diferentes relacionamentos, entre filhos, pais, padrastos, madrastas e outros, provocam comparações entre a família tradicional nuclear e as demais, que, por vezes, podem ser consideradas como disfuncionais e fontes de problemas, nos contextos sociais e pedagógicos.

Para ilustrar conteúdos, são utilizados, em alguns capítulos, fragmentos de músicas e poesias. No capítulo *A arte de recomeçar...*, registram-se fragmentos da música de Ivan Lins e Vitor Martins (1979), *Começar de Novo*, e recortes das poesias de Paulo Leminski (2013), além de Millôr Fernandes (1997) e Álvaro de Campos (1923), heterônimo de Fernando Pessoa, que, de alguma forma, convidam à escuta desse estudo. A música e a poesia enredam-se nessa construção, também *a fim de não deixar a letra só*, nas palavras de Caetano Veloso (2003), talvez num convite tímido para que a arte e a ciência se engendrem, tentando afirmar a possibilidade de uma escrita mais prazerosa.

No capítulo 2 – *Famílias plurais: ontem e hoje* – discute-se como as diferentes configurações familiares apresentam-se na atualidade, resgatando sua constituição histórica. Nele, também o termo “novo” receberá discussão. Inicialmente, são descritas e debatidas as diversas famílias, na tentativa de desmistificar a hegemonia demarcada pela família nuclear e, posteriormente, essas famílias são analisadas na interface com a instituição escolar. Apresenta-se, ainda, a demarcação de saberes a respeito da escola e da diversidade escolar.

O capítulo 3 – *A arte de recomeçar: famílias em recomposição e a escola* – apresenta uma (des)construção de conceitos e a caracterização da formação da família recomposta, desde a ruptura do casal original até a nova união. Nele, entrelaçaram-se conceitos, norteando a família recomposta, o processo de separação, a questão do luto e novamente a existência de outro casal. As incursões na leitura psicanalítica, promove-se a tentativa de elucidar rupturas e adaptações, na família em recomposição, correlacionando-a a possibilidades de influência, com diferentes intensidades, na vida escolar do aluno. A transição para o recasamento, e o próprio casamento, é o que se pretendeu discutir neste capítulo; a intenção é descortinar conceitos de famílias recompostas, a partir de percepções da educação

formal, no ambiente escolar. Assinalam-se a escola e a família como espaços de ensinar e apreender, refletindo-se sobre a premissa pedagógica, no que diz respeito à proposta de formação biopsicossocial do aluno: uma intenção que extrapola os muros da escola. O capítulo discute, ainda, pesquisas e estudos sobre as famílias recompostas, como especificidade, em seus formatos e suas diferenciadas teias de relacionamento.

O capítulo 4, nomeado de: *Cada um para o seu lado: ao lado de outro?* – assinala discussões específicas quanto ao processo de separação e recomposição familiar; desde a decisão de ruptura da relação conjugal, perpassando processos e indo até a readaptação aos diferentes membros e situações da família recomposta. Contemplando tais discussões acrescentam-se, ainda, implicações da escola na separação e no processo de recomposição, implicando de certa maneira os alunos. Debate-se ainda se haveria um suporte que a escola poderia ofertar neste cenário de transição, de dissolução do casal e de desmembramento da família nuclear para a recomposta.

Psicanálise e Educação: timbres e ruídos escutados é o título do quinto capítulo. Neste são articulados conceitos sobre tal relação. A Psicanálise é discutida como teoria elucidativa, que dará suporte aos aspectos pertinentes à educação e à família, e, nos subtítulos: *Construtos da educação e da Psicanálise para o campo pesquisado* e *Alguns estudos sobre famílias e professores: (des)encontros*, alimentam-se a discussão, tendo em vista especificar a relação (ou a ausência desta) que enredam os dois objetos. Conceitos e crenças de ambas as partes são explicitados e discutidos, na tentativa de decifrar o lugar do mestre frente às adversidades que movimentam a sala de aula.

No capítulo 6: *Na trilha do método...* são demonstrados os caminhos metodológicos utilizados, assim como é feita a descrição de instrumentos que pudessem responder às questões norteadoras da relação entre famílias recompostas e escola. O texto discorre sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, assentada na justificativa teórica, bem como descreve o local, os sujeitos e os instrumentos utilizados na investigação. Acrescenta-se a esse capítulo a *Análise e interpretação dos dados*, destinado a resgatar falas e traços expressivos dos profissionais da educação (professores e a especialista em

psicopedagogia) e os pais, buscando-se trabalhar saberes na discussão do problema da pesquisa. Tal discussão é imprescindível para averiguar os conceitos de família, resgatando a história familiar original e atual; e desvelar as interlocuções estabelecidas entre as diferentes configurações familiares, entrelaçando conceitos da teoria psicanalítica. Os dados coletados foram analisados através de categorias descritivas e analíticas, enquanto os desenhos estão imbricados às próprias leituras feitas pelos sujeitos, sob o manto da literatura específica de desenhos, família e psicanálise. A análise frente aos dados coloca-se nas interlocuções, com a família e escola; acompanhando, paralelamente, a discussão sobre a especificidade do processo de recomposição familiar.

No capítulo *(In)conclusões*, proponho as observações do trabalho, nas etapas que atravessaram a construção da tese, apontando os limites e os avanços dos estudos, e resgatando possíveis achados para o problema de pesquisa. Houve a pretensão de discutir objetivos que foram alcançados e avaliar o que ainda poderia ser necessário à investigação, o que pode ser almejado como continuidade de investigações.

Num gesto de aceno frente às finalizações, resgato a ideia de que os professores, quando não atentam para a realidade social no cotidiano prático (isto inclui a história familiar impressa nas manifestações atitudinais dos alunos), alimentam a falácia de uma democracia, que, batendo à porta da escola, não a adentra... No movimento da práxis pedagógica, raros são os ensaios de manejo para com as famílias diversificadas que já se encontram na escola. Os paradoxos apresentam-se, então: a escola acolhe as famílias, mas não as diferencia. Muitas vezes coloca-se como coadjuvante da cegueira social, outras vezes, oferece escuta, proporcionando interlocuções com familiares e agregados. Outras considerações são feitas ao trabalho da especialista em psicopedagogia, junto aos familiares dos alunos, na mediação de diferentes questões.

Ainda envolvendo aspectos da (in)conclusão, a família encontra-se na ruptura, na divisão de lugares, distancia-se da equidade almejada pelos professores. Os lugares de escuta ofertados pela escola são limitados às reuniões, chamados para a reclamação do comportamento do aluno/filho. No caso dessa escola, relata-se uma peculiaridade: há dois anos, os pais insatisfeitos com o saber-fazer (*savoir faire*) do professorado realizaram uma supervisão voluntária. Essa supervisão

constituía-se de averiguar quais os professores faltantes e quais os que estavam correspondendo às expectativas de ensino dos pais e alunos, os pais se faziam presentes na chegada e saída dos professores, também na atenção aos conteúdos repassados ou não em classe para seus filhos. Em uma visão panorâmica, algumas atitudes e/ou exceções apontaram para lampejos de mudanças, ações muitas vezes solitárias dos professores, que procuram conhecer seus alunos e adentram o assunto família, através de atividades e diálogos, em sala de aula. Isso pode ser observado na análise dos conteúdos (quando se referem ao acolhimento inicial das classes, em sala de aula, nas atividades das disciplinas, nos diálogos do plantão pedagógico, por exemplo) e outras ações unilaterais dos mestres quando na dinâmica da aula resgatam pontos de debates sobre as famílias na contemporaneidade.

É necessário relembrar que, no atual tempo social, há diferenciações e variações permeando o contexto familiar. O estudo aqui coloca-se pertinente diante das mudanças familiares apreciadas no desenho, na construção dos laços conjugais e rede de parentesco, visíveis não só nacionalmente. A família nuclear deixa a primazia, não sendo mais a única forma de se traduzir uma família, da mesma maneira que o casamento tradicional, longo e indissolúvel, contrasta com outras formas de união entre duas pessoas, no intuito de formar uma família. Diante das transformações nas taxas de divórcios, separações e segundas uniões (ou mais), as famílias recompostas apresentam-se como um fenômeno cada vez mais presentificado na sociedade, em diferentes segmentos e instituições, entre elas a escola, onde alunos representam e fazem eco dessa realidade familiar.

A relação família e escola, sob o eixo das famílias recompostas, coloca-se como uma das inquietações contemporâneas. Nesta premissa, se faz salutar investigar como as configurações familiares influenciam a formação de sujeitos: de como estes se colocam e se veem diante da trama social. A produção literária nacional tem se colocado interessada nas relações de família e escola, contudo não apresenta expressividade quanto ao entendimento de quais seriam os diferentes arranjos familiares contemporâneos (dentre eles, as famílias recompostas), e seus lugares no ambiente escolar.

Entende-se que essa investigação amplie redes de discussão, quando se relaciona este empreendimento intelectual, pertencente a um programa de pós-graduação, à proposta de pesquisar a educação na contemporaneidade. Isto é, estudar a educação como um fenômeno contemporâneo que não pode se furtar a reconhecer na família as interlocuções necessárias e procedentes. A complexidade do tema continua sendo um desafio e não justifica a exclusão de tal linha de discussão diante dos aspectos educacionais. Geralmente, as pesquisas restringem-se a aspectos pedagógicos formais, reduzindo o conceito de educação formal a didática, currículos, práticas pedagógicas e outros. A proposta dessa investigação recai na contemplação de fenômenos hodiernos, que evocam o reconhecimento de mudanças nas configurações familiares que incidem no contexto educacional.

Nas pesquisas sobre fatores familiares no Brasil, encontramos muito mais questionamentos do que respostas; afinal a escola às vezes demonstra um discurso resistente e até queixoso sobre a família e, outras vezes, não percebe ou até desconhece formas de se relacionar e organizar seus rituais escolares frente às diferenciações familiares. Na diversidade familiar, acolher uma mãe da família monoparental feminina, por exemplo, pode ser diferenciado do tratamento frente a uma família recomposta, homoafetiva ou nuclear. O entendimento da escola e dos profissionais da educação poderia ser, entre outros, desvelar que lugares são ocupados naquele arranjo e quem se presentifica, isto é, perceber as intensidades de cuidados compartilhados por pais, mães, padrastos, tios, padrinhos, avós e tantos outros, investigando os laços de afeto ali existentes.

A psicanálise propõe-se a ler alguns desses laços familiares, pois esses elementos, internalizados pela identificação (ou não), contribuem para a constituição dos sujeitos: suas atitudes, seus valores e seus traços psíquicos. Nesse caso, independente do conteúdo de afetos que transita no lugar família, ela ainda cumpre o seu papel de influenciar os seus integrantes, em diferentes fases do ciclo vital. Pelo olhar da psicanálise, encontramos leituras para o contexto educacional, nas variantes que circundam a relação professor, aluno e demais envolvidos na trama educacional e familiar.

Sabendo antecipadamente que a finalização da tese, na sua complexidade, resgatará a incompletude para novos reinícios de investigação, compartilho a frase de João Cabral de Melo Neto (1994): *é difícil defender só com palavras, a vida!* (da obra *Morte e vida Severina*, 1968/2006). Reinterpreto, acrescentando: É difícil, difícilíssimo falar de família e educação somente pela letra, pelo simbólico, pela palavra, é preciso um mais ainda...

2 FAMÍLIAS PLURAIS: ONTEM E HOJE...

Neste capítulo, apresento tentativas de situar a família frente a algumas mudanças no contexto histórico-social, traçando um breve percurso temporal dos diferentes conceitos que permeiam os arranjos familiares.

As famílias contemporâneas ou, como sugere Teperman (2014, p. 17), *as novas configurações familiares*, possuem um diferencial ainda mais singular, quando comparadas, em suas características, dinamismo e estrutura, com as famílias ditas tradicionais. (ROUDINESCO, 2003; TURKENICZ, 2011) Uma observação se faz ao significante tradicional, este se refere para descrever uma estrutura proveniente do patriarcado, incluindo pai, mãe e filhos. Essa discussão realizada por Roudinesco (2003) se refere à fase tradicional da família, no entanto postula que na sua organização estrutural podemos encontrar uma definição, o contraste ocorre quando se pretende estabelecer o enquadre no dinamismo interno, nas prerrogativas subjetivas, razão pela qual a autora faz uso do termo 'dito' tradicional. Já o conceito de famílias contemporâneas, que inclui famílias monoparentais, recompostas, multiparentais, homoparentais, unipessoais, dentre outras, remete a diferenciadas formas de se conviver no ambiente doméstico e que, apesar de não se originarem neste mesmo tempo, começam a apresentar visibilidade e discussões apenas na atualidade.

Diante da diversidade de tipologias familiares, é frequente a expressão: “a família mudou”, que pontua o fenômeno hodierno. No entanto, estudiosos relatam que a família sempre esteve em mudança e os diferentes modos de viver socialmente, assim como os diferentes modos de produção, respaldam algumas concepções de família em épocas distintas. (JACQUET; COSTA, 2004)

Resgato alguns períodos históricos, aos quais observa-se o modo de viver e sobreviver no campo, por exemplo. Neste os membros da família trabalham juntos, em atividades de subsistência, distintamente das fases pré-industrial e industrial, que nos apresentam grandes mudanças na família e também nos papéis do pai-provedor e de seus membros. A família do século XVIII vivenciou o processo pré-industrial, no qual homens e mulheres se dedicavam ao trabalho, em casa e no campo, produzindo, desse modo, o próprio sustento e consumo. No sistema econômico rural, esperava-se do pai que ele exercesse poder sobre a família, fosse

até mesmo pouco afetivo, desde que assegurasse o crescimento dos filhos com o apropriado senso de valores, honra e religião. (PRADO; PIOVANOTTI; VIEIRA, 2004; TURKENICZ, 2011)

Em seguida, temos o período de industrialização, em que a força do trabalho se localiza fora de casa, quem se encarrega do sustento financeiro tem a denominação de provedor do lar e, a princípio, nas culturas ocidentais coloca-se o homem nessa função. A ele é destinado o espaço público caracterizado pela busca do sustento. À mulher são destinados o gerenciamento da casa e a educação dos filhos (espaço privado). Essa configuração Roudinesco (2003) apontaria como a fase tradicional da família, onde o poder estava com o homem (pai) e a ordem patriarcal se estabeleceria em um sistema quase imutável. Os papéis tradicionais de gênero indicavam os lugares a serem ocupados pelo homem (pai/marido), a mulher (mãe/esposa) e os filhos.

Faz-se necessário apontar as assimetrias que permeiam tais descrições histórico-sociais em relação à família. No Brasil, não era incomum, na indústria paulista brasileira, até o início do século XX, convertendo-se em contraexemplo dessa linearidade: homem – provedor – público, que mulheres e crianças servissem de mão de obra para o sustento da casa. (SARTI, 2005) Os filhos e mulheres (mães/companheiras) eram rapidamente empregados, muitas vezes agenciados pelos pais e maridos, cujos baixos salários não eram suficientes para manter a família. As mulheres e crianças eram requisitadas pela indústria e exploradas pelos empregadores industriais, porém, ao mesmo tempo em que contribuía financeiramente para o sustento da família, não declinavam de suas atribuições no âmbito doméstico.

Na fase moderna, destaca-se uma lógica afetiva nas relações de casal e família. O parceiro amoroso, antes arranjado e negociado pelos familiares, agora se escolhia. Além do casal dividir as responsabilidades, o poder/direito sobre os filhos, o lar já não se mantinha como um território privado da família, pois se observa a interferência do Estado (a entrada do 3º social). Destacando esse momento histórico-social, Teperman (2014, p. 84) relata:

A família 'moderna' constituída no final do século XIX e meados do XX representa uma ruptura em relação ao modelo tradicional. Fundada no amor romântico, a família passa a ordenar-se a partir da escolha. [...] A família tradicional representava uma célula estável remetida ao mundo imutável. A partir da possibilidade de escolha, os laços conjugais passam a ser fortalecidos e os casamentos arranjados diminuem significativamente. Assim, a autoridade patriarcal, predominantemente na família tradicional, cede espaço à divisão do trabalho e da responsabilidade pelos filhos entre os esposos e a introdução do Estado como responsável pela educação das crianças.

A citação acima mostra que além da ascensão do amor romântico, da escolha do parceiro, o ambiente, na esfera privada da família, ganha outros contornos, com a participação do Estado mediando os laços, principalmente a supervisão/educação dos filhos. Mudanças anunciadas na divisão de tarefas, onde a responsabilidade de educar/criar era exclusividade das mães, agora prezavam a divisão e o diálogo do casal. Numa breve comparação, quanto à promessa de divisão de tarefas e responsabilidades, no ambiente privado, a depender do contexto, a mudança relatada sobre a família no século XX, ainda é tímida. Podemos encontrar resquícios de sua não realização, quando refletimos sobre a divisão de tarefas e a responsabilidade dos filhos entre os maridos (homens): há predominância *do feminino no educar*, pois as mulheres ainda realizam mais atividades de cuidar do que os homens, contribuindo tanto para o sustento financeiro quanto para a realização de atividades domésticas. (BIASOLI-ALVES, 2008; REIS; RABINOVICH, 2008; ROCHA-COUTINHO, 2011)

Nessa premissa, observa-se que a almejada divisão de tarefas no lar, nas dimensões de gênero, coloca na pauta de discussões a atuação e o desempenho masculino e a noção de paternidade. O pai, que antes se manteve protegido e distante dos problemas relativos à educação, no ambiente doméstico, posto que a mãe ocupava esse lugar, era praticamente "licenciado" para se eximir de assuntos que remetessem à tarefa de educar. Agora, na contemporaneidade é chamado a participar de atividades tidas no passado e no imaginário social como pertencentes exclusivamente ao universo feminino, o que sugere novas formas de pensar o lugar social de pais/mães e demais integrantes da família. (GIDDENS, 2005; NOLASCO, 2001; MONTGOMERY, 1998; SILVEIRA, 1998)

Na investigação sobre a origem dessa premissa da mulher-esposa-mãe, Cavalcanti (2005) relata e discute alguns episódios históricos dessa configuração. Recorda que a educação das mulheres da elite (chamada de educação de “sala”), no Brasil colonial, foi voltada, para além de conteúdos da literatura, para as artes e os bons modos, pois era preciso ser uma exemplar esposa e mãe, constituindo-se numa excelente opção de casamento para os também abastados pretendentes. Essa relação do feminino ao educar/criar, não se restringia às classes mais favorecidas, pois as mulheres da camada popular se revezavam entre amas de leite³, escravas e empregadas do ambiente doméstico, construindo a crença de que as mulheres estariam intrinsecamente relacionadas aos cuidados dos filhos e das crianças.

Vale lembrar o protagonismo feminino nos processos de mudança na ordem familiar. A socióloga Evelyne Sullerot, citada por Lebrun (2004), corrobora tal situação, refletindo que, com a quebra da pedra angular sobre a qual foi edificado o sistema patriarcal, a mulher se tornou aquela que decide sobre a natalidade, adquirindo certo empoderamento, pois escolhe o homem com quem ela fará o seu filho e ainda pode escolher o período que estima ser mais favorável ao seu projeto. (LEBRUN, 2004, p. 28) Tal mobilização reconfigura as relações familiares e da mulher, possibilitando outras inserções nos espaços público e privado.

Resgatando a representação feminina presente na obra de Picasso escolhida para ilustrar esta tese doutoral, observa-se que Françoise Gilot, a mãe, é aquela que acolhe os filhos, protegendo-os numa espécie de arco, na perspectiva dos traços do desenho de sua expressão corporal e exprime auxílio nas atividades que estes parecem realizar. De certa forma, Françoise Gilot representa esse lugar da mulher na maternidade e nos cuidados; mas sabe-se que parcela das mulheres já não se exime de uma vida além do lar. Nas pesquisas que reverberam o feminino nesse lugar de cuidados infantis, destaca-se o trabalho realizado pelas psicólogas Fanti e Ristum (2008), na investigação dos cuidados de crianças por babás, familiares e professoras, corroborando com a preposição da diminuta admissão dos homens nesta esfera, além da pesquisa realizada com 150 famílias residentes em Salvador

³ Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2004) amas de leite seriam as mulheres que amamentavam a criança alheia quando a mãe biológica está impossibilitada de fazê-la, em contraste com a ama seca; mulher que cuidava das crianças sem amamenta-las. Martins (2012) destaca que no Brasil as famílias abastadas no sec.XIX faziam amplo uso dos serviços de amas escravas no aleitamento e cuidados dos seus filhos.

(CARVALHO et al., 2012) que constatou que a mãe é a cuidadora principal, e, nos poucos casos em que ela não se encontra nesta posição, delega esse lugar a outras mulheres, a avó materna, a tia ou aquela que servirá de babá, ajudante.

Vale dizer que a relação do feminino com o educar vem sendo atravessada, não apenas pela ocupação dos espaços públicos pelas mulheres, mas pelo desejo do homem de participar de aspectos relacionados ao educar e ao criar, iniciativa que acontece, porém, lentamente, o que pode, muitas vezes, fazer do lar e do processo de educar e criar um lugar de disputas, na contemporaneidade.

No momento presente, os laços familiares, reiterando o enunciado, continuam no terreno do mutável e, no final do século XX e início do XXI, vamos presenciar as novas configurações (TEPERMAN, 2014), ou a família pós-moderna (PETRINI, 2013), caracterizando a fase da contemporaneidade. Nesse cenário, a família pode ser entendida através da leitura de diferentes tipologias, cuja tradução sugerida por Roudinesco (2003) seria como o laço que se organiza a partir de um nascimento ou de uma criança. A autora ainda sugere que família poderia também ser aquela que une ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relação íntima. (ROUDINESCO, 2003, p. 19) Apontando aspectos não só no contexto filial, mas do casal, implicando satisfação pessoal. Nesta perspectiva, os indivíduos elegem seus companheiros, cônjuges, e decidem se devem permanecer juntos, apresentando relativa diferença dos laços iniciais, que dependiam da escolha de outros e a permanência do laço se colocava como regra social-moral, assegurada pela inexistência da lei do divórcio e pela moral cristã vigente, apregoando a não dissolução dos laços sagrados do matrimônio.

Essa breve análise percorreu as mudanças na família, em um percurso político-histórico-social que tentou ser linear, mas sabe-se, antecipadamente, que paradoxos e contradições sempre estariam presentes, nos diferentes tempos, e isso inclui os dias atuais, que apontam para a ausência de uniformidade na tipologia e na estruturação da família.

Diante da diversidade e complexidade do objeto, é prudente observar que conceituar a família, agregando a amplitude de fatores que a conformam, não é tarefa simples, pois há uma dificuldade declarada em não se admitir um único conceito. As dificuldades podem ser traduzidas pelas diversas estruturas e

configurações apresentadas, pelas relações intrageracionais que ela abriga, pela divisão de papéis de gênero, pelas diferentes formas de maternidade, paternidade, filiação e parentesco, considerando também toda a mobilidade e o dinamismo da sociedade e de seus atores sociais.

Pode-se refletir sobre o ato de procriar filhos como ilustração mutante do transcorrer histórico e social. A pesquisadora Fuks (2011) recorda que a decisão de ter filhos foi sendo liberada dos embaraços acarretados pela sexualidade, com o advento da pílula, nos anos de 1960; ganhou novos contornos com a reprodução assistida, ao ponto desse dispositivo ter conseguido desvincular a procriação do ato sexual. Porém, diante de relevantes e recorrentes mudanças, não se negligenciou a ausência de responsabilidade dos pais pelos filhos gerados. Corroborando tais mobilizações sociais, que se presentificam na contemporaneidade, se pode pensar em um amplo diferencial, sem precedentes, das novas formas de viver e morrer. Dentre estas, já podemos considerar a possibilidade de: congelamento por formol e outras técnicas de conservação do corpo em aparatos tecnológicos, bem como armas químicas e bélicas que abreviam a vida em um rápido espaço de tempo, a qualificação do maquinário de manutenção da vida além de descobertas de medicamentos de prolongamento do coma e outros aparatos científicos, antes inimagináveis, que ressignificam também as formas de se conceber e viver em família.

Na contemporaneidade, o tema família, nas suas diferentes formas de existir, apresenta certa tensão, pois, como nos alerta Turkenicz (2011, p. 25): não se estranhe a ausência de categorias analíticas para conceber tais arranjos. Tais categorias costumam ocorrer bem depois do fenômeno existir. Mesmo sem nomenclatura ou definições preconcebidas, alguns arranjos sofrem, no jugo social, uma posição de marginalização, rejeitando-se a concepção de arranjo familiar. Neste emaranhado discursivo, nos indícios de negação do conceito de família plural, encontramos as famílias formadas apenas por irmãos; algumas formadas por pessoas sem vínculos consanguíneos; crianças criadas/educadas por família monoparental ou homossexual; famílias formadas pela recomposição, em segunda ou mais uniões sucessivas, e outras formas de se conviver em família.

Nessa pluralidade, a palavra família também pode abrigar as conotações de irmandade, unidade, sendo utilizada nas várias conotações que assume. Em

Salvador-BA, é bastante usada para fins de lazer, cultura, e para delimitar experiências que entrelaçam festas e vivências, como relata Machado (2003, p. 152), em seu debate sobre o uso da palavra família:

É muito comum ouvir as expressões 'Família Gandhi', 'Família Araketu', 'Família Ilê Ayê', 'Família Crocodilo', 'Família Rubro-negra', 'Família Tricolor' nas ruas de Salvador durante o carnaval e mesmo na sua preparação, nas muitas festas e promoções que se multiplicam durante o ano todo nas diversas regiões do país.

Pela citação acima, o conceito e a utilização do termo família também se faz abrangente, agrega formas de relacionamento para fins culturais e comerciais, ditando modos de vivência encontrados nos núcleos familiares (imaginário de afeto/harmonia) cultivados e transportados para tais grupos e associações.

A complexidade da questão, no âmbito da temática da família, não se restringe, nem se esgota em uma única abordagem, ao contrário, requisita diferentes conjuntos e aportes teóricos de análise. Para tal, recorro à teoria psicanalítica, através de Jaques Lacan, em sua obra *Os complexos Familiares na formação do individuo* (1938/2008), que, entre outras discussões, nos alerta para o fato de que a família não deve ser estudada isoladamente do contexto onde está imbricada, olhar este que suscita laços com os estudos de caráter social:

É na ordem de realidade constituída pelas relações sociais que se deve compreender a família humana. Se, para assentar esse principio, recorreremos às conclusões da sociologia, ainda que a soma dos fatos com os quais ela ilustra ultrapasse nosso tema é porque a ordem de realidade em questão é objeto próprio dessa ciência. (LACAN, 1938/2008a, p. 15)

A citação de Lacan (1938/2008a) nos remete a pensar que as relações são cambiantes, atravessadas e formadas no tecido social, ainda que o tema transcenda tal análise sociológica, sugerindo aproximações e distanciamentos passíveis de realização frente a outros aportes teóricos.

Assim, não há como negar que as mudanças familiares são influenciadas pelos diferentes momentos histórico-sociais que as perpassam. Nesta perspectiva Jacquet e Costa (2004, p. 13) pontuam o dinamismo familiar:

Nas últimas décadas, a família tem sido teatro de múltiplas mudanças, que foram constatadas a partir de dados de natureza bastante diversa. Indicadores sócio-demográficos apontam para a diversificação das formas e situações familiares mediante o registro de regressão da taxa

de fecundidade, traduzida como a vontade de limitar o tamanho da prole, resultando assim, na rarefação das famílias numerosas. Uniões consensuais, crescimento regular de divórcios e separações [...] mudanças nas concepções de casamento e união.

As mudanças familiares apontadas acima são corroboradas pelos dados estatísticos e pelas pesquisas que elencam o dinamismo dos arranjos, de diversas ordens, porém não são suficientes para tentar entender as mudanças nas questões de inter-relacionamentos e subjetividades. Nesse sentido, falar em família é repensar novos significantes, sabendo que o significante dessa palavra é inseparável da experiência que se tem em sua própria família. Qualquer tentativa de um conceito generalista, dilui-se nas variadas formas de subjetividade ali circunscritas. As dinâmicas familiares, em suas especificidades e tipologias, podem ser desveladas e discutidas para uma melhor apreensão das tramas vivenciadas.

Nas delimitações estatísticas admite-se que as relações intrafamiliares ficam bastante permeáveis à dinâmica social, mas tal admissão vai de encontro a amplos questionamentos, no campo da subjetividade, que é a sua fonte de investigação. Nos exemplos, podemos encontrar interrogações na formação de laços, no estabelecimento de diálogo, negociações, na criação-educação de filhos, no sustento compartilhado, entre outros aspectos que fazem parte da explicação conceitual do que seja a família contemporânea.

Na correlação com a dimensão social, podemos ver a família como um tipo específico de instituição, com sua própria cultura e formas específicas de lidar com a vida; nela, os integrantes possuem modos diversos de se relacionar. Também podemos caracterizá-la como um espaço para lidar com toda ordem de afetos, prazer/desprazer, dor/alegria psíquica, e um lugar de intercâmbios de experiências da (e para a) vida; ambos contribuindo ou não para o *mal-estar* dos seus integrantes. Quanto ao mal-estar que pode gerar sofrimento, Freud (1929/2006) aponta que as relações com os outros seres humanos são fontes constantes de ameaça para possível sofrimento. O mal-estar estaria na insuficiência de nossos métodos para regular as relações humanas, não só na família como também no Estado e na sociedade.

No curso da vida, mesmo que a humanidade se incline a perseguir *eros*, o princípio do prazer, não há como prever, regularizar e evitar o desprazer (*thanatos*), o sofrimento, daí a instauração do mal-estar.

Esse mal-estar pode reverberar na família, ecoando uma nostalgia de modelos que nos foram apresentados, nas palavras da psicanalista Maria Rita Kehl (2003, p. 165):

O mal estar vem da dívida que nos cobramos ao comparar a família que conseguimos improvisar com a família que nos ofereceram nossos pais. Ou com a família que nossos avós ofereceram a seus filhos. Ou com o ideal de família que nossos avós herdaram das gerações anteriores, que não necessariamente o realizaram. Até onde teremos que recuar no tempo para encontrar a família ideal com a qual comparamos as nossas?

A citação recorda que muitas vezes as mudanças intergeracionais pelas quais a família passou ainda não foram assimiladas por seus componentes. Estes se remetem a uma busca desmobilizadora de um ideal familiar, esse ideal percorre a linha do tempo e atravessa gerações, sem que nenhuma delas o tenha alcançado, mas persiste no elo passado/presente, contribuindo para o mal-estar e perpetuando-o.

Outra questão que se apresenta sob o manto do mal-estar e que permeia modelos e formas de manejo familiar para este ideal ser alcançado, é a busca dos pais por manuais prescritivos, para que alcancem seus melhores desempenhos no criar/educar seus filhos.

O mercado capitalista inflaciona a oferta de material a respeito e a insistência dos pais em fórmulas, métodos e orientações, que lhes assegurem bom desempenho na maternidade/paternidade, ganha ressonância. No que tange à família, há uma busca incessante, pelos pais ou cuidadores responsáveis pelas crianças, de manuais e profissionais que os auxiliem a apaziguar tal sofrimento, em busca de uma família “perfeita”, o que poderia, segundo Teperman (2014, p. 15), ocasionar ainda mais frustração, pois: *não há como dizer que uma família é ideal, ou melhor. [...] não existe um modo de todos se converterem em bons pais.*

A busca incessante pela família “feliz e perfeita” reflete-se, e não deixaria de fazê-lo, nos dias atuais, cuja ordem poderia ser entendida pela perseguição incessante do prazer (*gozar a qualquer preço*), onde a angústia e o desprazer

devem ser evitados a qualquer preço. Muitas vezes, essa família idealizada pode ser confundida de modo estrutural com a tipologia nuclear, naturalizando-a, entendendo que a única forma de pleitear o bem estar seria em uma família assim estruturada. Essa tendência comparativa pode ser justificada pela sua hegemonia, durante quase todo o século XIX,⁴ mas supõe outras formas de interpretação, no contexto atual.

Essa premissa não se circunscreve apenas a uma representação do senso comum, pois Bruschini (2000, p. 50) acrescenta:

A tendência à naturalização da família, tanto no nível do senso comum quanto da própria reflexão científica, que leva a identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar de toda família e à percepção do parentesco e da divisão de papéis como fenômenos naturais, criou, durante muito tempo, obstáculos de difícil transposição para sua análise.

O mal-estar não seria o único entrave a percorrer o ideal de família. A autora Bruschini (2000) coloca que a discussão da família, pelo viés da naturalização, propõe barreiras, não só sociais, aos processos de se admitirem outras formas de laços familiares, mas também obstáculos à discussão e à elaboração de saberes, de ordem científica, que mobilizem as discussões geradas pela análise da diversidade.

É salutar dizer que introduzir a pluralidade das famílias na agenda social e científica não significa negligenciar o sentido da família como um lugar de destaque na constituição do sujeito. A família é definida por Lacan (1938/2008a) como uma estrutura hierárquica, que prevalece na primeira educação, presidindo os processos fundamentais da constituição psíquica, se organiza numa promessa de estruturação subjetiva, desempenhando um papel fundamental na transmissão da cultura, e mesmo admitindo-se que outros grupos sociais o façam, a família se apresenta como primordial. Lacan (1938/2008a, p. 19) interessa-se pela família, tomando-a como objeto e circunstância psíquica, e nessa especificidade de estudos sobre a família fala dos complexos familiares, termo que abandona, posteriormente, para se referir às *constelações familiares*. A nomenclatura adotada posteriormente por Lacan (1938/2008a), para analisar a família, a “constelação familiar”, foi inspirada nos

⁴ No Brasil, vale destacar que a família nuclear patriarcal brasileira, deste século XIX não existiu sozinha. Pelo domínio do poder (Coroa e Igreja), a família não podia ser discutida pela organização dos negros, índios e outras etnias. Como os brancos eram minoria, nesta época, em termos numéricos quantitativos, estima-se que as organizações familiares eram variadas e de certa forma ignoradas. Sugestão de leitura para o desenvolvimento dessas questões: *Colcha de retalhos: estudo sobre a família no Brasil*, de Antônio Augusto Arantes.

astrólogos, englobando entre os seus componentes as lendas, as tradições familiares e os traços que especificam a união de seus pares. Teperman (2014, p. 30) discute que a noção de constelação familiar pode ser entendida como anterior ao nascimento, onde se *situa a pré-história do indivíduo*. Nesta pré historia poderiam estar subtendidos considerações de estudos sobre o bebê e seus entornos na história de vida do próprio casal (ou ausência deste) ou de quem aguarda pelo integrante em gestação.

Atribui ao complexo um caráter social, cultural, em oposição ao instinto, que se encontra na ordem do biológico, o que servirá de aporte para a discussão da consanguinidade *versus* a parentalidade, além do percurso de mudanças na cultura humana, implicando a família.

Assim, para maior debate do conceito de família, seja na adoção primeira dos estudos pelos “complexos familiares” e, logo após, nas “constelações familiares”, Lacan explana o conceito de cultura, para questionar os impulsos de ordem biológica na fundamentação dos conceitos e entornos da família, entendendo como: *comportamentos adaptativos de variedade infinita que são assim permitidos. Sua conservação e seu progresso, por dependerem de sua comunicação, são, antes de tudo, obra coletiva e a constituem.* (LACAN, 1938/2008a, p. 8)

Exemplificando a sobreposição da cultura frente ao instinto (biológico), nos estudos sobre a família, Teperman (2014) recorre à história do direito romano, onde o pai poderia (ou não) instituir como herdeiro um estranho, sendo a filiação biológica somente considerada quando seguida pela afirmação da palavra. Observo que, para Lacan (1938/2008a), há distinção, quando descreve a posição dos instintos e da cultura frente às discussões sobre a família; na tradução para os acontecimentos contemporâneos, essa posição não é unificada/generalizada. Assim, a premissa de analisar aspectos relacionados à família está imbricada à tensão entre a prevalência do laço social e aspectos consanguíneos, por exemplo, o pai consanguíneo ainda exerce uma hegemonia em decisões judiciais e no discurso social, para com as responsabilidades filiais.

Na perspectiva psicanalítica, a família habita como condição de resíduo,⁵ ou seja, *a condição mínima para a transmissão dos elementos necessários para que haja sujeito*. (TEPERMAN, 2014, p. 20) Essa transmissão familiar é da ordem do inconsciente, o que se transmite não é necessariamente pronunciado ou formalizado, sendo uma singular posição em relação aos geradores e à geração.⁶ A mesma autora considera que a Psicanálise não elege modelos ideais de família, em detrimento de outros, e que este corpo teórico deve ser diferenciado de disciplinas e dispositivos que:

[...] preconizam que determinada forma de família é mais adequada para a educação das crianças, enfatizando que não existe uma forma de organização familiar ideal que possa garantir as condições necessárias para a constituição do sujeito e que o modelo de família nuclear nunca foi sinônimo de normalidade. (TEPERMAN, 2014, p. 14)

Reitera, ainda, que não cabe eleger nem a família nuclear, tampouco outras tipologias, como sinônimos de adequação, normalidade.

As mudanças no quadro da família também recaem sob o modelo nuclear. Sabe-se que modelos diferenciados da família nuclear estão cada vez mais expressivos, porém, na atualidade, esse modelo é transbordado por outras e diferenciadas relações (dentro e fora do espaço familiar), divergindo do anterior, isto é, a família nuclear atual ressignificou sua dinâmica de funcionamento.

Dados estatísticos provocam algumas reflexões sobre a família diante dos padrões parentais. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) aponta que a família nuclear deixa de ser dominante, e, apesar da diferença ser pequena, o censo indica que as diferentes formas de convívio configuram 50,1% das famílias brasileiras.

⁵ Cito Teperman (2014, p. 74-75), quando retrata a questão do resíduo como o que resta ao que permanece irreduzível, enfatizando que não há como impedir a existência de algo irreduzível, nas posições de pai e mãe, mesmo que destas não haja garantias, impossibilitando, de certa forma, um investimento no exercício de uma parentalidade competente e asséptica.

⁶ Lacan (1938/2008a) revisitando os estudos sobre família atualiza os complexos familiares que teriam um caráter organizador, no desenvolvimento psíquico, propôs incluir os fenômenos conscientes em seu estudo das relações dos complexos com a família.

Esses dados demonstram também o crescimento da diversidade de arranjos familiares:⁷ no ano de 2000, eram apontados 11 tipos de laços de família; em 2010, esse número cresceu para 19 tipos encontrados. Nesses laços, são percebidos: casais sem filhos, três gerações sob o mesmo teto, netos com avós e casais com filhos de pais diferentes (famílias recompostas).

Na atualidade, mesmo que a diversidade seja mais visível, a família nuclear ainda representa expressiva parcela da população; todavia, há uma grande diferença em sua dinâmica de funcionamento: os papéis masculinos e femininos sofrem alterações significativas, comparados à família nuclear tradicional, na qual cada um tinha um papel estabelecido, dentro e fora do lar. Estes papéis eram pouco mutáveis, entretanto, entre as mudanças, na contemporaneidade, podemos observar que “o dever de cada um” está sendo substituído por compartilhamento, havendo flexibilidade nos laços e o compartilhamento dos conceitos de educar, o manejo de tarefas, chamado a atenção para um perfil diferenciado. Nas famílias nucleares contemporâneas, podemos perceber que papéis dos integrantes e seus desempenhos frente a eles são bastante diversificados: a divisão de tarefas e as relações de gênero são diferentes da família nuclear do século XIX em comparação as famílias do século XX.

Para ilustrar essa questão, temos quadros de cuidados e papéis diferenciados dos modelos tradicionais, por exemplo, alguns pais (homens) estão em casa realizando tarefas domésticas, enquanto as mulheres trabalham fora, invertendo os tradicionais papéis de gênero. Nas relações filiais, o envolvimento paterno pode ser mais constante, os homens mostram-se participativos, envolvidos, em relação a décadas passadas.

⁷ Esses dados coadunam com a reportagem *Comportamento, pai, mãe e filhos? famílias podem ser de outras formas* do jornal *A Tarde* de 11 de maio de 2013, na qual, em uma enquete, discutem-se as variadas formações do grupo familiar. No caderno infantil, nas páginas 1, 4 e 5, com o subtítulo: *como é a sua família?* – as crianças ofertam seus depoimentos sobre viver só, ou com um dos pais, com a avó, enfim fala-se da diversidade e da democracia desses arranjos. Na reportagem, ensaia-se uma discussão pública, via meio de comunicação popular, o que, de certa forma, contrapõe-se à hegemonia conceitual que veículos de massa têm sobre a família. Também há interlocuções com a reportagem *Retratos de família*, da revista *Nova Escola*, ano 30, n. 285, de setembro de 2015, onde é apontada a diversidade familiar, com muitas tipologias ainda sem nomeação. Essa discussão ainda englobou a escola frente às diferentes configurações familiares, contando com a colaboração de pesquisadoras de diferentes universidades: Universidade do Estado da Bahia (Edna Bittelbrunn); Universidade Estadual de Campinas (Carolina Aragão Escher) e Universidade Federal de Ouro Preto (Rosa Maria da Exaltação).

O envolvimento paterno, segundo estudiosos (PRADO; PIOVANOTTI; VIEIRA, 2004; VIEIRA; MACARINI, 2011), é definido pelo modo como o pai interage com os seus filhos, nos termos de alimentação, vestuário, saúde, ou o quanto o pai se envolve em atividades que fazem parte da rotina dos filhos, como levar e buscar na escola, em festinhas, nos parques e outras. Os autores citados revelam que os pais caminham para elevar as estatísticas de envolvimento parental, mesmo que as mulheres ainda dediquem mais tempo à criação/educação dos filhos.

Nas questões contemporâneas de debate sobre a família, há peculiaridades, como, por exemplo, as famílias sem filhos, que clamam pela nomeação de família, e se denominam *sem filhos para o bem do planeta* (*Green Inclinations, No kids*), sendo um movimento que declara que procriar aumenta em até 470% o total de carbono que uma mãe emite durante a vida, e que não ter filhos é vinte vezes mais eficaz que ter práticas de sustentabilidade, tais como reciclar lixo, usar fraldas de pano, economizar água. (COSTA, 2012)

Não adentrarei esta complexa correlação entre não procriação e sustentabilidade, mas trago o exemplo do pensamento do *Green Inclinations, No Kids*, de maneira ilustrativa e curiosa, remetendo a alguns questionamentos: não ter filhos remete a uma consciência de sustentabilidade e economia de agentes poluentes? Os filhos impactariam de forma negativa o meio ambiente? Países com baixos índices de natalidade seriam declarados mais sustentáveis? De que maneira se colocam frente ao mundo globalizado que estão inseridos? Enfim, essas interrogações incitam ainda mais o debate, em diferentes vertentes, englobando o estudo de famílias, sendo exemplificadas no texto para uma reflexão sobre o tema. A família mostra-se de forma diversificada e inesgotável como fonte de análise e de estudos.

Outra forma da diversidade familiar, sublinhada pela contemporaneidade, são os lares compostos por idosos que moram sozinhos. Dados do IBGE/*Censo Demográfico* de 2000 já apontavam para a redução de mulheres idosas vivendo na casa de filhos e/ou na de outros parentes. Camarano (2003), em sua pesquisa, comenta que é crescente a proporção de idosos vivendo sozinhos, tanto homens quanto mulheres, e que uma das razões desse fenômeno seria a ampliação dos benefícios garantidos pela seguridade social, bem como a melhoria das condições

de saúde. As mulheres predominam entre a população idosa, dada a menor taxa de mortalidade destas frente aos homens. (GOLDANI, 1999)

Poderíamos pensar que, no desmembrar da família extensa, os idosos, que antes moravam e eram acolhidos pelos filhos ou outros parentes, agora preferem a moradia própria, apresentando certa independência quando assim podem dispor dela. Na tese doutoral: “Enfim só: um olhar sobre o universo de pessoas idosas que moram sozinhas”, o mito do abandono e da solidão é desvelado e discutido, na pesquisa empírica de Mirela Castro Camargos (2008), porém a autora pondera ser inegável que, com o avançar da idade, apareçam vulnerabilidades físico-emocionais e socioeconômicas, mas o momento em que se iniciam, bem como a sua intensidade, são diferenciados e influenciarão na decisão da moradia solitária. Pensando nesse novo modo de viver dos idosos, resgatando pesquisas de longevidade, frente a perspectiva de pró atividade Camarano (2003, p. 1) comenta, na introdução de seu artigo: “Já não se fazem mais sexagenárias como antigamente”. Declarando as mudanças ocorridas no ciclo mais avançado de vida diante das relações familiares.

A discussão sobre tipologias de família recebe mais uma configuração, englobando os idosos (até onde a não dependência e a autonomia permitirem), desejosos de seu espaço, assim como a diversidade dos casais sem filhos, dentre tantos outros que se anunciam, requisitando novos esforços de estudos e pesquisas sobre a pluralidade de famílias, na contemporaneidade.

Assim, falar de família requer infinitas formas de perceber suas estruturas, internas e externas, sendo uma condição plural que exige a observação de vários fatores com os quais a definição delimitada, de um conceito, não abarcaria suas características.

Em meio às diversidades e às mudanças tão efetivas do século XXI, podemos pensar que a família não se absteve desse cenário, contudo, no seu conceito mais abrangente, e inter-relacional, espera-se que ela contribua para a constituição dos

sujeitos, oferecendo formação social e subjetiva para os seus.⁸ Premissa essa, tendenciada pela escola, quando relata sua participação na constituição dos sujeitos e propõe uma educação *integral* dos mesmos, registrada tanto nos documentos da escola quanto na oralidade. Isto é, a escola, nos seus objetivos, dita uma formação que não se restringe aos conteúdos, ela almeja, junto com a família, *formar* cidadãos.

Nesta busca pela cumplicidade na formação/constituição do sujeito, a escola tende a eleger a família ainda como a única responsável pela formação dos alunos (biopsicossocial). Entretanto, no que condiz ao aspecto da socialização, percebemos que a família não se resume na única responsável pela socialização dos seus filhos; ela divide essa função com instituições religiosas, esportivas, a comunidade, amigos, isto é, vários sistemas de socialização coexistem. Essa divisão, que constitui a diversidade da socialização em espaços antes negligenciados, é ponto característico da contemporaneidade, e o aluno pode encontrar-se em formação e socialização em outras culturas, além da familiar. (BARBOSA, 2007)

Discutindo não só a socialização, mas imbricada a esta socialização a constituição do sujeito, recorro à Psicanálise, com Lacan (1938/2008a), quando, a partir da concepção do estágio do espelho, discute que a criança passa por processos de identificação que podem lhe proporcionar bases para sua formação psíquica, sua constituição. No início, aliás, antes até do seu nascimento, ela já ocupa um lugar na família, ela é anunciada/falada. Assim, o filho que se anuncia está diante do que Lacan (1938/2008a) denominou pré-história, envolto em histórias, tradições familiares, nos laços que especificaram a união⁹ ou não dos genitores, enfim, nas condições variáveis que antecedem o seu nascimento, nominadas por Lacan (1938/2008a) de constelações familiares.

⁸ Quanto às mudanças nas famílias e suas diferenciadas nomeações (monoparental, recomposta, homoafetiva e outras), recorro Voltolini (2014), quando relata que, de tempos em tempos, as sociedades democráticas submetem os termos com os quais designam relações, instituições e classificações, a uma revisão, de forma a adequar tais termos às ditas novas realidades, que já não se conformariam a antigas noções e, por assim dizer, nomeações.

⁹ O termo “união” é utilizado no decorrer da pesquisa para designar o encontro entre dois adultos com intuito de formar uma família: não com a conotação que necessariamente pressupõe o estado de harmonia, ilustrando as variantes de relacionamento; tanto o casamento com registro civil quanto a união estável que se forma no ‘plano dos fatos’ (termo jurídico). Segundo o dicionário Houaiss (2004) da língua portuguesa, união se refere a contrato, ajuste, convenção entre duas pessoas e qualquer relação comparável a de marido e mulher, que confere o status de casados: vínculo conjugal entre homem e mulher, casamento, conúbio.

Já em seu curso de vida, a mãe possui um lugar privilegiado. Nessa constituição com o Outro, o lugar da mãe é diferenciado, a criança estabelece um laço de dependência, alienação ao desejo materno do qual há a pretensão de separação, mais tarde, fato esse importante para sua constituição, percebendo-se e estruturando-se na singularidade, como sujeito.

Retomo que, partindo do princípio de que o “eu” é constituído e desenvolvido, a partir da imagem que o outro faz da criança/para crianças, cada criança pode dispor de diferentes *ideais do eu*, termo psicanalítico, ao qual reflete os desejos, perspectivas, enfim, ideais atribuídos aos filhos pelas figuras parentais.

Podemos adentrar o conceito pensando que o sujeito necessita de referências para se constituir, transformando e catalisando esses ideais recebidos de diversos outros em sua construção para então ter a própria percepção de seu “eu” ideal. Esses outros que sustentam suas referências são aqueles que ocupam um lugar no convívio com a criança: pais, padrastos, cuidadores, demais terceiros. Esta condição de identificação pode ser marcada por diversas figuras parentais (ou não), sendo aquelas que servem de espelho, para que aconteça a projeção e o retorno, que levam a criança a estruturar sua própria imagem.

Porém, durante a nossa existência, e não só na infância, somos atravessados por diversos outros, que influenciam nossa constituição: meio social, professores, figuras parentais. Arrisca-se dizer que talvez o que a Psicanálise apresenta da constituição do sujeito, atravessado por diversos outros, protagonistas dos contextos sociais aos quais os sujeitos estão conectados. Estar conectados com os outros e com o ambiente assemelha-se ao que a Sociologia discute sobre a experiência de socialização por outros grupos, além da família, com dimensões diferenciadas para o sujeito.

Nos aspectos relacionados à constituição e à socialização do sujeito, vale ressaltar que a família tem seu lugar singular. Independente da tipologia do núcleo familiar, encontramos nela uma gama de afetos ambivalentes, gratificantes ou não: (des) proteção, acolhimento, abandono, amor, raiva rancor; entre outras variantes. Espera-se, no entanto, que a família produza cuidados, proteção, aprendizagens e outros subsídios para a formação dos afetos e da identidade. (GOULART, 2005)

2.1 ESCOLA E DIVERSIDADE FAMILIAR

De que maneira os educadores pensam a família e seus membros? Como reconhecem algumas mudanças na constituição familiar?

Recordo uma palestra, proferida¹⁰ pelo psicanalista Marcelo Ricardo Pereira, que, ao relatar as falas de professores sobre questões diversas relacionadas às causas da precarização da educação, incluindo as questões familiares, percebeu que estes docentes não possuíam nenhum comprometimento (ou interesse) em aprofundar o debate. Em seus discursos, relacionados a diversos temas: família, violência, drogas e inibição da aprendizagem, por exemplo, assemelham-se a comentários da mídia televisiva popular, com conteúdo quase superficial, alarmista, similar a alguma conversa informal ou comentário trivial de algum parente: *a família perdeu seus valores; os alunos não têm família; a droga está tomando conta da sociedade.*

A respeito desses comentários, reflete o psicanalista, os professores culpam a família, dizendo que ela está desestruturada, *que não tem mais pai, que 'só tem padrasto, só tem padrasto'*. A fala dos professores, trazida na conferência do psicanalista, reverbera a discussão anterior de que a família “verdadeira” deve incluir: pai, mãe e filhos, padrastos. Para estes profissionais, outros arranjos podem não ser bem-vindos, tendo em vista estruturar uma família que ofereça suporte à aprendizagem. Os comentários dos professores também resgatam elementos da formação docente, que poderia ser desejosa de aperfeiçoar saberes, desejosa de promover mudanças, e não permanecer na abstinência da busca *do saber não sabido.*

O discurso dos professores pesquisados pelo psicanalista, na culpabilização de outros, é uma forma de se “demitirem” de sua condição de desejan-tes na transmissão de saberes, sujeitos que se retiram do cenário e antecipam a depressão, pelo não enfrentamento das questões que permeiam o cotidiano escolar, nas palavras do pesquisador Marcelo Ricardo Pereira: *caem antes da queda.* Logo, o interesse em mobilizar diferentes questões, interligadas ao processo de inibição do desejo de aprender e a aspectos relacionados à qualidade do ensino, é declinado. O discurso sobre famílias, sua constituição e responsabilidade, no âmbito desse

¹⁰ Conferência intitulada *Deixe-me falar! A fala e a falta na educação*, realizada no VI Colóquio Estadual de Psicanálise e Educação e II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação, em 29 de maio de 2015, na Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA.

arsenal de questões, talvez não extrapole o senso comum, mesmo porque os professores pesquisados disseram incluir, como leitura cotidiana, mantras, autoajuda e revistas semanais. Estas leituras pertencentes ao senso comum talvez sejam as que sirvam de sustento a sua formação e no manejo pedagógico de diferentes questões, na contemporaneidade destes profissionais, suscitando problematização das consequências no ato pedagógico.

Restringindo sua formação às leituras citadas, talvez alguns professores desconheçam questões contemporâneas imbricadas à dinâmica familiar. Na urgência familiar, poderíamos observar o quadro desenhado pela diversidade e contemplado nos dados do IBGE (2010). Nestes dados, que refletem uma escola inserida no social, percebe-se que algumas famílias de alunos que frequentam a escola não reverberam o modelo nuclear, mas correspondem a diferenciados arranjos familiares: a monoparental feminina, as adotivas, as extensas, as recompostas, as homoparentais, e tantas outras que ainda não são nomeadas (enteado convivendo com padrasto/madrasta, avós/pais, madrinha/padrinhos com afilhados, tias que são mães etc.).

Porém, nem sempre essas diferenças são percebidas, no entorno das instituições; os conceitos de família parecem esperar *um vir a ser*; proposições parecem conjugar a família num tempo ainda passado, mesmo que a constatação de diversidade se apresente no momento atual, mas aguardando certa certificação. A constatação da diversidade de tipologias da família poderia implicar discussões mais democráticas sobre o tema, tarefa bastante complexa, mas possível; uma preocupação implicada à colocação de Teperman, quando se refere a demandas alarmistas quanto ao futuro e consequências da diversidade familiar: *hoje já é o amanhã!* (TEPERMAN, 2014, p. 80) Trata-se de mobilizar investigações e análises atualizadas, que visem discutir tais tipologias, rejeitando a paralisia de previsões e suposições que inviabilizem as discussões sobre os laços familiares possíveis, presentes nos diversos segmentos sociais, entre eles as instituições escolares.

No presente, parece existir um esforço e a busca acirrada de excelência na educação, isto é, como elevar a educação doméstica ao nível da perfeição, perseguindo um ideal inalcançável. As questões envolvendo os professores e familiares de alunos podem estar orbitando aspectos que preconizam um modelo

normativo e asséptico, isto é, existiria um manual prescritivo da competência familiar. Neste manual, haveria instruções, regras, enfim, um discurso a ser obedecido, que resultaria em um pré-julgamento do que seria uma família funcional, rejeitando e atribuindo opiniões excludentes aos demais modelos familiares.

Frente a questões sobre o ideal familiar perseguido pelos pais e reverberado nas falas dos professores, Teperman (2014) preconiza que essa tarefa estaria no campo do impossível. Assim, mesmo que haja uma frequente demanda clínica de sujeitos querendo “o saber” sobre seus filhos, uma atenção deveria ser dispensada aos profissionais que recebem tais demandas, observando o modo como se posicionam frente aos anseios familiares, dispensando o saber dos pais, ao mesmo tempo em que inflacionam o saber dos profissionais (psicólogos, psicanalistas, terapeutas e psicopedagogos, entre outros). Na análise da pesquisadora, é tentador para estes profissionais darem respostas a esses pais, e muitos o fazem, sem que haja fissuras, dúvidas, pois se colocam no lugar dos detentores desse saber.

Nos diálogos família-escola, se os professores que ali atuam, delegam a culpa pela precarização do aprendizado e do ensino aos pais, estes, quando convidados a responder pelos comportamentos de seus filhos, tidos como inadequados, podem também devolver as queixas para os professores. A troca, nos diálogos entre profissionais e pais, professores, especialistas, pode ser traduzida como um momento de tensão, acompanhando aspectos que circundam o mecanismo de defesa da negação. Os pais ou cuidadores não assumem como sua a partilha de problemas e se negam, diante das consequências atitudinais dos filhos, com o receio de serem julgados como negligentes, podendo esvaziar sua condição de educadores, elegendo outros e até mesmo a própria professora, como agente responsável pela inibição do processo de aprender dos seus filhos.

As duas instituições educativas, a família e a escola, apesar de se apresentarem como dois contextos fundamentais para a constituição do sujeito, *não compartilham da mesma demanda de cuidados, possuem distinções quanto à responsabilidade, proteção, expectativa, prevenção, orientação, dentre outros.* (CARVALHO et al., 2012, p. 70) A relação família-escola esvazia o lugar da complementaridade, tão requerida nos discursos pedagógicos e que poderia protagonizar (a familiares e professores) lugares, se assim fosse da ordem do desejo

de suplementação, abandonando a ideia de completude entre família e escola. Ao invés disso, poderiam estabelecer relações de intercâmbio de experiências, discursos que acrescentariam, ampliariam ou aperfeiçoariam o fazer educacional.

Nesses intercâmbios, poderiam circular semi-saberes provenientes de ambos os lados, e alguns pais ou responsáveis poderiam discutir suas questões de ensino, seus desejos e até a rejeição, por parte de alguns pais, provenientes de diferentes configurações familiares, por estas serem percebidas como as mais fragilizadas para acatar as queixas pedagógicas do tipo: 'só tem padrastos, só tem padrastos'.

No ambiente educacional, há um conteúdo formativo não alcançado pela família, pela estrutura, por exemplo, de uma matriz curricular, de disciplinas a apreender, que a maioria dos pais não se habilita a lecionar (exceções aos programas de Home School, dentre outros). Além de diferentes modelos de relação que se estabelecem gerando outros tipos de consequências e comportamentos. A ressalva é necessária, para desmistificar a ideia de que a escola é a continuidade da família (e vice-versa), quando podemos pensar que são demandas diferenciadas de cuidados/de educação, que não se excluem, porém são necessidades provenientes de diversas ordens subjetivas. Propõe-se essa discussão, quando se relaciona os processos de cuidados parentais primevos e a transferência, em sala de aula.

Se, por um lado, temos uma demanda docente apática frente às questões envolvendo familiares e apreender, por outro, há os que se mobilizam frente ao saber não sabido. Pressupõe-se que, no tempo presente, muitos professores recorram, como leitura formadora, aos contos, histórias e livros infantis, tendo em vista desvelar e até acolher o que está em processo na sociedade, na tentativa de explicitar às crianças outras abordagens, seja para entender os tipos familiares e, muitas vezes, a própria experiência com a família. Sendo a infância um período singular na constituição do sujeito, a mobilização dos diversos arranjos familiares através das leituras poderia iniciar-se nesse período. Na riqueza de contribuições, que remetem a ideia de democracia familiar à literatura infantil, ofereço, para exemplificar, o livro *Alles familie*, ganhador do prêmio alemão de literatura infantil juvenil *Deutscher jugendliteraturpreis*, de 2011, no qual, com muito cuidado, de forma clara e esteticamente convidativa, as autoras destacam as diferentes formas de se viver em família. Traduzido, em 2013, no Brasil, a contracapa resume os

personagens do livro em suas famílias e em seus relacionamentos nada convencionais:

De vez em quando, Lucas briga com a irmã Elisa. Júlia não tem irmãos, mas tem tudo em dobro. Davi tem um três quartos de pai que ele adora. Carla e Maurício têm duas mães e dois pais. Caroline está muito triste e não quer ter outra mãe. Paula ganha duas festas por ano: a de aniversário e do dia da sua chegada. O pai de Maurício chama-o de Pituquinho, porém todos têm algo em comum: pertencem a uma família, e toda família é única! (MAXEINER; KUHL, 2013)

O livro contempla as famílias e os seus modos de viver, crianças que são criadas por avós, são adotivas, vivem com pais do mesmo sexo, se dividem em guarda compartilhada, vivem com um só dos genitores (pai/mãe), fazem parte de famílias recompostas, além de descrever novas nomenclaturas para padrastos, madrastas, no mundo, e discutir os afetos/desafetos que enlaçam as famílias.

Retornando à discussão, pelo ângulo da literatura acadêmico-científica, diante da discussão que iniciei na página 43 a respeito da formação dos professores pelo psicanalista Marcelo Ricardo Pereira, *para além dos mantras, revistas semanais e livros de auto ajuda*, a ideia de diversidade relatada por diferentes pesquisadores da temática família muitas vezes não encontra eco nos saberes dos professores. Interrogações emergem: estariam os professores interessados em vislumbrar a realidade familiar, em suas diferentes tipologias?

Se o desejo contempla essa questão, Bruschini (2000, p. 50) nos alerta que: *o primeiro passo para estudar a família deveria ser o de dissolver sua aparência de naturalidade, percebendo-a como criação humana mutável*. A pesquisadora acrescenta que a diversidade de conceitos é a característica de aportes teóricos que acompanham a família, na contemporaneidade, seja na Antropologia, na Sociologia, na História e na Psicologia.

Na perspectiva sociológica, Scott (2001) discute a inexistência de uma família “arrumadinha”. Destaca a insistência de um modelo único de família universal, em detrimento de outras formas e arranjos, e lembra que esse modelo é citação constante no discurso da mídia e/ou político. O pesquisador afirma:

[...] a ideia de família tem um lado curiosamente sincrônico e pode suscitar uma imagem de indiferenciação, o que promove em alguns autores, uma cegueira temporária à referência de classe e de segmentos sociais diferentes. Há livros e constituições federais que

insistem que a família é a base de tudo, e esta ideia remete a uma noção de homogeneização que parece estar mais sagrada do que muitas das crenças que as religiões professam. (SCOTT, 2001, p. 95)

Corroborando a citação acima, observa-se que os meios de comunicação, através das mídias impressa e digital, favorecem a imagem da família como um modelo unicamente nuclear. Especificamente em datas comemorativas, como o dia dos pais, trazem uma imagem ideológica dos homens/pais, nas tipologias de: provedor, protetor da prole, patrono do lar, amigo e próximo afetivamente dos filhos, e sempre na conjunção nuclear: pai, filhos e mãe.

Veículo provocador de consumo, a mídia, em sua diversidade (TV, jornais, revistas, rádios), associa a venda de produtos a ideia de um/a pai/mãe idealizado/a na perfeição da bondade, de forma a provocar nos consumidores a sedução, via mensagens positivas de pais que merecem ser presenteados. Ao mesmo tempo, exclui o debate das múltiplas tipologias de família, o que favoreceria a representação da imagem das mesmas, reforçando a unilateralidade de uma configuração hegemônica.

Seguindo o apelo midiático, dos quais muitos professores se nutrem, instalado na sociedade orientada pelo capitalismo, Guareschi discute que as propagandas do dia dos pais, por exemplo, demonstram vários tipos de pais: *existe o pai jovial e esportivo, o pai trabalhador; o pai executivo*. A autora observa, então, a posição desse homem pai: *essas propagandas sempre mostram uma situação onde o homem é dominante, tanto afetiva como sexualmente* (GUARESCHI, 2004, p. 41), descartando um diálogo que possibilite outras atuações do homem, como a negociação dos papéis domésticos desempenhados.

Existem exceções, indicando outras possibilidades de atuação, veiculadas pelas mídias escritas, digitais e televisivas, tais como: **Programa (Rede Record) – “Veja casos de homens que assumiram tarefas antes consideradas femininas”, 02 de setembro de 2013, Portal iG (Coluna Delas/ Comportamento) – “Corintiano, fã de rock e dono de casa”, 20 de março de 2013; Programa COMENTÁRIO GERAL (TV Brasil) – “A palavra é: casa!”, 29 de fevereiro de 2012; da Revista MRV – “Homens encaram trabalho doméstico”, abril de 2011; Programa PAPO DE MÃE (TV Brasil) – “Avó, babá ou creche – com quem deixar meu filho? Existe opção ideal?”, janeiro de 2011; Revista Weekend, Guarulhos e Jardins/SP – “Um perfeito dono de casa”, 25 de novembro de**

2010; Revista Supermercado Moderno – “Quando os homens vão ao supermercado”, 30 de novembro de 2010; Jornal O ESTADO DE SÃO PAULO, Caderno Suplemento Feminino – 19 de setembro de 2010; Programa MULHERES, da TV Gazeta(SP) – outubro de 2009: “Homem sexo frágil: será que o machão está mudando?” Programa VEJAM SÓ, da RIT TV – outubro de 2008: “Inversão de papéis: estamos preparados?”; Revista L’uomo Brasil – agosto de 2008, p. 74-75: “Mais homens de avental em casa”; Programa FANTÁSTICO, da Rede Globo – 27 de janeiro de 2008: “Lugar de homem é na cozinha? O crescimento dos donos de casa!”.¹¹

Nessas reportagens, o homem interage com o ambiente doméstico, em diferentes tarefas: lavando roupa e louça, limpando a casa, cuidando de crianças e desenvolvendo outras atividades relacionadas. O conteúdo tenta desmistificar papéis tradicionais de gênero, apresentando indícios de mudança na pluralidade das dinâmicas familiares do espaço privado.

A imagem estereotipada de um pai provedor e extradoméstico (público) impede que sejam feitas outras reflexões, a partir da realidade de famílias que contam com a divisão democrática de tarefas domésticas e financeiras. Reforça, ainda, o equívoco do modelo nuclear patriarcal, no qual o homem centraliza seu papel de poder/dominação frente aos demais integrantes da família.

Nas suas diversas formas (grupo conjugal, rede de parentesco, unidade doméstica e outras), as famílias podem se apresentar como instituições bastante diferenciadas, em outras sociedades e em diferentes momentos históricos. Assim, podemos pensá-la na contemporaneidade, como uma organização que possui um conceito bastante aberto, ainda, em sua estrutura e funcionamento:

A família de hoje nada mais é que o retrato de uma sociedade que dribla dificuldades da melhor maneira que pode. Há casos de garotos que sofrem as consequências de serem, sozinhos, a própria família ou, em outros casos, de serem uma família composta por dois irmãos. E até mesmo assim não são incomuns os casos nos quais os irmãos cuidam muito bem uns dos outros, não devendo quase nada à tradicional família com todos os ‘elementos’. (FINARDI; LIMA, 2011, p. 1)

¹¹.As reportagens estão registradas e disponíveis no site:<www.donosdecasa.com/blog/clipping
Acesso em: 13 jul. 2013.

Os autores acima exemplificam os dados já registrados, isto é, a família, em sua formação, é urgentemente funcional e cambiante, resta saber se essa concepção é percebida também na escola. No ambiente escolar, docentes e profissionais da educação repetem o discurso de que a família é uma instituição diferenciada e essencial à formação dos sujeitos.

Em virtude dessa premissa, a escola (como justificativa) teria um papel quase secundário ou nulo, no que diz respeito à educação formal. Assim como no senso comum encontramos o ditado “*A educação vem de casa*”, a função da escola é deslocada para *passar conteúdos*, dar procedimento aos conteúdos curriculares, nos quais a família pode ser apresentada de uma forma única, pouco se admitindo a diversidade e a existência de famílias em que irmãos cuidam de irmãos, avós respondem por mães, e tios também ocupam lugares de cuidadores. Enfim, a realidade apontada por Finardi e Lima (2011) nem sempre é concebida.

Vislumbram-se, nas gerações presentes e nas futuras, possibilidades para uma análise menos restrita da diversidade familiar, pois é uma realidade que muitas crianças e adolescentes já vivem, e, possivelmente, a literatura, nas suas discussões e nos seus esclarecimentos, poderá favorecer esse repertório ou se continuará na defesa de um modelo único de família, cristalizando e isolando suas outras expressões, o que propicia, de certa forma, o preconceito. Diante dessa discussão sobre a não apreensão das novas configurações familiares, na escrita deste capítulo, demonstramos o quanto está enraizado o conceito de modelo único familiar, questão a que me debrucei até de forma incisiva, pois, percebo que ainda não encontra eco no dia a dia. Resgato, nas palavras de Freud, uma premissa de mudança, pois o psicanalista teria se pronunciado, quando pessoas, não entendendo a singularidade da teoria psicanalítica, a criticavam e a rejeitavam, de forma preconceituosa. Assim, pontua:

Nada pode ser feito contra os preconceitos. [...] A coisa mais sensata a fazer é esperar e deixar tais preconceitos aos efeitos da erosão do tempo. Um dia, as mesmas pessoas começam a pensar acerca das mesmas coisas de uma maneira bem diferente de antes; e a razão por que não pensavam desta maneira, anteriormente, continua sendo profundo mistério. (FREUD, 1915-1916/2006c, p. 462)

Esta citação do pai da Psicanálise nos leva a pensar que o preconceito bordeja reflexões sobre a instituição familiar, quando se tenta engessar a família num

modelo de desenho único. A dimensão temporal, isto é, os volumes de discussão, pesquisa, experiência, com o passar do tempo, poderiam proporcionar e maturar outras linguagens sobre a família que atravessem o pré-conceito, fomentando, através de diferentes escutas, outros conceitos.

Assim, os resquícios sublinhados no pensamento de modelo ideal, no imaginário coletivo e na literatura, mostram que, pela tendência a naturalizar a família e idealizá-la, outros arranjos seriam, e talvez continuem sendo, negligenciados (discussão iniciada no capítulo 2). Estudos e investigações sobre a diversidade familiar, no caso das famílias recompostas, podem, por exemplo, encontrar barreiras. Recorrendo à historicidade dessas famílias, podemos encontrar evidências de que, por um longo período, as famílias recompostas permaneceram, de certa forma, discretas e não legítimas pois eram marcadas pela dissolução nuclear inicial do laço conjugal, quando o casamento deveria continuar indissolúvel, na máxima religiosa de: *“até que a morte os separe”*. Diante também de um período histórico, caracterizado pela falta de um aparato legal para a separação, casais não eram bem-vistos na condição da quebra desse núcleo, e a constituição de uma nova união, sob a égide da lei, estaria dificultada. A lei do divórcio (Lei nº 6.515/1977) vem diferenciar esse quadro e, de certa maneira, mudar a situação dos recasamentos no Brasil.

Na condição de recasamento, alguns pares, que desejassem uma nova união, geralmente de classe econômica favorecida, se dirigiam a outro país para recasar, sendo um dos mais procurados o Uruguai, que já permitia tal procedimento. Mesmo sem ter valor jurídico, no Brasil, os casais se nutriam desse ritual, talvez como uma resposta social/religiosa. (OLIVEIRA; CERVENY, 2010; TURKENICZ, 2011)

O capítulo a seguir *A arte de recomeçar...* discute o processo das famílias recompostas, incluindo a dissolução da união, expressando esse significado da família em sua diversidade, e perseguindo a necessidade de experimentar o desejo pela via do objeto perdido.¹²

¹² O fato de estar em ‘falta’ chama-se desejo. Segundo Ornellas (2013a, p. 25): *O objeto de desejo é o objeto de desejo do Outro, e o desejo é sempre de outra coisa, que é o que falta ao objeto primordialmente perdido e que, portanto não pode ser preenchido por nenhum objeto. Reencontrá-lo não seria outra coisa que usufruir uma satisfação equivalente àquela originária.*

3 A ARTE DE RECOMEÇAR: FAMÍLIAS EM RECOMPOSIÇÃO E A ESCOLA

Este capítulo discorre sobre a tentativa de conceituar as famílias recompostas e todo o seu processo, discutindo este conteúdo junto a questões relacionadas às aproximações e distanciamentos da educação, especificamente no que se refere ao manejo do professor.

Para ilustrar parte dessa pesquisa doutoral, resgato fragmentos da canção de Ivan Lins e Vitor Martins *Começar de novo* (1979); sendo que, em uma interpretação específica, pode se perceber o esforço do recomeço, depois que o objeto de amor perdido:

Começar de novo e só contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Sem tuas garras sempre tão seguras
Sem o teu fantasma, sem tua moldura.
Sem tuas escoras, sem o teu domínio.
Sem tuas esporas, sem o teu fascínio.
Começar de novo e só contar comigo
Vai valer a pena já ter te esquecido
(LINS; MARTINS, 1979)

Na estrofe da canção apresentada, assim como no processo de recasamento, há um momento marcado pela perda: a separação; o desprendimento do casal de origem. Essa ruptura e os afetos que a circundam, por si sós, já se pronunciam como temática ampla e complexa. Mas o processo se estende e se percebe um momento de solidão (*começar de novo e só contar comigo*) possível de se presenciar antes do reinício de uma nova relação. Se a letra da música proposta por Ivan Lins e Vitor Martins coloca-se na afirmação do possível fim da relação: *vai valer a pena ter te esquecido*, frente ao par amoroso, concordando com o anúncio do fim, os afetos ambivalentes do par amoroso nem sempre são tão resolutos, e representam o amódio,¹³ em que a relação se amalgama como na letra da música. Conflitos

¹³ Embora, inicialmente, Freud já considerasse a existência de dois impulsos básicos: o sexual e o agressivo, também chamados mais tarde de pulsão de vida e pulsão de morte (*eros* e *thanatos*), observa que, em todos os eventos que ocorrem, encontramos essa dualidade, e que estes geralmente se encontram fundidos, embora não necessariamente em quantidades iguais. (MORGADO, 1995; ORNELLAS, 2005) Mais tarde, a expressão amódio foi definida por Lacan, no seu neologismo, no “Seminário Mais Ainda-20”, (1972-1973/2008), como afetos tecidos de forma ambivalente e ambígua, de prazer e desprazer.

anteriores e outros, formados a partir da existência de diferentes componentes das famílias de origem e a nova, são constantes e suscitam a atenção de estudo.

Dentre os diferentes/novos arranjos familiares, é admissível citar as famílias recompostas. O termo *família recomposta* recebe outras nomeações como: recasadas, reconstituídas, famílias mosaico, famílias misturadas, em inglês *step families*, e ainda encontramos, na literatura, o termo como família refeita, reorganizada, reestruturada, mista, simultânea, sinérgica, combinada, binuclear, enfim há várias nomenclaturas e não podemos afirmar que esses termos são os únicos que se referem a essa tipologia familiar. (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; OLIVEIRA; CERVENY, 2010; SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012; WATARAI, 2010)

Os autores citados no parágrafo anterior observam a grande prevalência do prefixo “re”, que, com o auxílio do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2004), observamos remeter à ideia de repetição, recomeço, mudança de *status* e, ao mesmo tempo, indicar recuo, volta. Os termos são diversos, todavia a ideia da condição de reestruturação (no caso de família reconstituída) não é bem aceita, pela dificuldade de análise interna da relação. O termo reconstituído, por exemplo, é questionado, pois: “*quem a reconstituiu?*” Antes caberia saber da situação (de conflito) dos parceiros, do casal conjugal. Como se explicaria a reconstituição, se isso realmente ocorresse? São termos que não se podem validar como nomenclatura; porém encontram-se em uso em alguns estudos.

Neste estudo, utilizar-se-á a nomenclatura: famílias recompostas, nomeação respaldada, em grande parte da literatura brasileira e internacional, e, quando a referência for apenas ao casal, utilizarei o termo recasamento, isto é, quando um dos dois parceiros já possui uma união (ou mais), após uma separação conjugal.

Desta maneira, na segunda união ou mais, os autores citam diferentes tipologias das famílias recompostas: a) famílias com adultos divorciados e um deles têm filhos; b) ambos têm filhos; c) divorciado; (a) casado com parceira(o) que já vem de uma família recomposta; e d) pai ou mãe tornam-se viúvos e recasam logo.

Apesar da vasta nomenclatura e da falta de um consenso para essa especificidade de família, há um entendimento a respeito do conceito. Poderíamos entender que o conceito de famílias recompostas incluiria a condição da existência

de pelo menos um filho do relacionamento anterior, excluindo, então, casais sem filhos que se recasam; a configuração e as relações são muito diferentes quando não há filhos. (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; PEREIRA, R., 2002; OLIVEIRA; CERVENY, 2010; SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012)

Se, na contemporaneidade, as famílias recompostas apresentam-se de certa forma como uma tipologia bastante representativa, elas não se originaram nesse momento.

Apesar da visibilidade atual, os recasamentos originando famílias recompostas já aconteciam em séculos passados (final do XVIII e início do XIX), muitas vezes não revelados pela moral cristã frente à legitimação da família nuclear, remetendo ao único modelo aceitável, a *sagrada família*. Quanto ao surgimento do termo/conceito “família recomposta”, Cutsem (2001, p. 12) terapeuta sistêmico, recorda que: *em dicionários franceses antigos foi encontrada a expressão “double lien” (dupla união) que se referia a sucessões complicadas em famílias com posses*, no intuito de garantir sistemas de heranças e bens entre as famílias abastadas e sua descendência.

Os dados históricos revelam que as famílias recompostas formadas após viuvez eram muito comuns até a metade do século XX, pois o índice de mortalidade era muito alto, no estágio médio da vida, devido ao não controle de doenças, da higiene, das infecções, sendo também frequentes as mortes no parto, dentre outros motivos.

As famílias ficavam sem pai/mãe, surgindo a necessidade de um novo e rápido casamento, para suprir necessidades do cuidar/educar ou prover financeiramente a ordem doméstica, não sendo incomum o casamento do viúvo com a irmã da falecida, a ex-cunhada. (TURKENICZ, 2011) Assim, apesar das diferentes formas de recomposição familiar, a viuvez e o recasamento com cunhado/cunhada pode ser apontada como a tipologia mais antiga de família recomposta. (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; OLIVEIRA; CERVENY, 2010; WATARAI, 2010) Um adendo pode ser feito quanto aos termos padrasto, madrasta e enteados, como nos explicam Saraiva, Levy e Magalhães (2014, p. 82):

Os termos clássicos – padrastos, madrastas e enteados – foram criados para nomear relações decorrentes da orfandade de uma criança, geralmente em períodos pós-guerra, e continuam a ser utilizados para designar os personagens que compõem o

relacionamento estabelecido entre o novo par amoroso de pai/mãe e os filhos da união anterior.

Na atualidade, sabe-se das inúmeras formas de inclusão de um novo par amoroso, além das questões de orfandade, mas a nomenclatura persiste, como originalmente constituída, e, na ausência de designação em outros termos, aceitamos a herança da nomeação.

Perseguindo a premissa investigativa em torno das famílias recompostas, deparou-se com um exemplo peculiar que agrega separação e luto para a dissolução do casal e sua recomposição, no século XIX, presenciada na família original de Sigmund Freud. Resgatando tal história familiar, encontramos, na figura paterna Jakob (1815-1896), três sucessivos casamentos, sendo a dissolução do primeiro casamento por separação (de Salv Kanner), o segundo por viuvez, especula-se entre alguns biógrafos devido ao suicídio de sua esposa (Rebecca), e o terceiro com a mãe de Freud (Amália). Rebecca teria então cometido o suicídio quando sua relação com Jakob já não se sustentava; mesmo assim, nutria grande paixão pelo marido, que a deixou, alegando ser considerada incapaz de gerar um filho. (CUTSEM, 2001; SCHULTZ; SCHULTZ, 2006)

Freud, além dos seus irmãos, tinha duas meias-irmãs, do primeiro casamento do pai, as quais possuíam a mesma idade que sua mãe, porém não cultivava nenhum contato mais próximo com estas. Algumas hipóteses (CUTSEM, 2001, p. 132-133) sugeririam que *os dois primeiros casamentos de Jakob não pareciam influenciar a vida cotidiana da família de Freud. Alimentando o aparente desejo do pai de recriar um sistema familiar sem qualquer ligação com o anterior.* Porém, diante do resgate passado-presente, pesquisadores nos alertam para certas distinções entre as famílias recompostas, isto é localizar este arranjo familiar nas redes de relacionamentos, no contexto sócio-político-cultural que está inserido, observando também a historicidade no processo de recomposição.

Mesmo que algumas similaridades acompanhem as famílias recompostas, nos seus processos de dissolução e nova composição, do passado para o presente, há diferenças que também devemos analisar. No intuito de entender as diferenças dessas famílias, na contemporaneidade, alguns autores ressaltam que as famílias recompostas, formadas por padrastos, madrastas e meios-irmãos, já existiam no passado, mas muitas vezes há uma diferença estrutural/funcional, no presente: a

mudança nessa estrutura surge efetivamente quando os pais biológicos estão vivos e levam uma vida separada ou inserida em outra família. (SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 436) Entrelaçam, desta maneira, dois ou mais núcleos familiares, de forma direta ou indireta.

Nesses ajustamentos entre as famílias recompostas e seus membros, entre os atuais e os da família de origem, são apontados vários afetos ambivalentes, que permeiam as relações, entre eles o desejo de não se manter nenhum vínculo com a família anterior (da maneira que suscitava o pai de Freud, Jakob, e tantos outros pares) e que, talvez, no movimento contemporâneo (direito de família, reivindicações de paternidade, pensões e outros suportes financeiros), essa possibilidade esteja enfraquecida, porém viável. As pesquisadoras Saraiva, Levy e Magalhães (2014, p. 85) relatam que, quando os casamentos originais foram dissolvidos pela imersão em situações conflituosas, impera a lógica da substituição: *ocorre a tentativa de reconstrução de uma nova família, apagando as referências da família anterior.*

Quando a família recomposta não está diante da perspectiva de substituição, ela deseja estabelecer laços com a família anterior, assumindo a coexistência de relações pautadas tanto na consanguinidade (família original) quanto nos laços sociais (novos membros); essa assunção requer um redesenho, pelo alargamento da trama dos relacionamentos familiares. (SARAIVA; LEVY; MAGALHÃES, 2014) Tal redesenho envolve madrastas, mães, enteados, filhos, pais, padrastos e todos os que de certa forma têm influência na transição dessas famílias. Nessa intenção, Dias pontua alguns laços e a efervescência de situações de afeto que podem emergir:

A madrasta é vista como alguém que deve amar e cuidar; mas quando o faz, recebe represálias ciumentas da mãe biológica; o filho é visto como alguém que deve sair de casa para as visitas ao pai, deve ser bem tratado e gostar do encontro, mas se gosta demais ou de menos, desperta hostilidade por parte do cônjuge que detém sua guarda [...]. Do mesmo modo, às vezes, a sogra é solicitada a amar a nova mulher e desgostar da 'ex'. (DIAS, 2006, p. 154)

Pela citação acima, os membros estão interligados por vários afetos e, no desenrolar dos seus desempenhos, na demonstração desses afetos, podem não ser interpretados do modo que gostariam, pelos demais sujeitos do laço familiar, suscitando, muitas vezes, constante manejo das situações, nos diferentes encontros familiares. A madrasta, por exemplo, é frequentemente submetida a um posto

educacional secundário, sendo, de certa forma, desautorizada, entendimento que reflete a primazia da mãe consanguínea: *quem manda mesmo na hora H é a mãe* (DIAS, 2006, p. 153), sendo que anúncios de conflitos podem surgir nas adaptações da madrasta diante dos códigos e das regras provenientes das decisões do ex-casal. As mães, então, seriam as detentoras das decisões filiais, o que implica a primazia da autoridade no lar, não só frente às madrastas, pois as mães também podem não atribuir qualquer autoridade ao padrasto em relação à educação dos seus filhos. Uma das justificativas seria a ampla gama de responsabilidades que a mãe da família recomposta abarca. Nas investigações revisitadas por Saraiva, Levy e Magalhães, é presenciada essa posição aglutinadora da mãe na família recomposta:

As mães que recasam costumam assumir um maior número de tarefas se comparado às mães de família intacta, responsabilizando-se inclusive pela manutenção material e pela autoridade perante os filhos do casamento desfeito. Essas mulheres sentem-se com mais poder de decisão do que em seus primeiros casamentos. [...] as mulheres encontraram estratégias silenciosas e informais para exercerem seu poder no lar e manterem o domínio efetivo dentro da família. (SARAIVA; LEVY; MAGALHÃES, 2014, p. 91)

Porém, esse lugar de destaque das mães pode ser dissolvido ou reduzido, quando o padrasto contribui de forma efetiva para o sustento do lar, isto é, quanto maior for a participação do padrasto no provimento financeiro da família maior será seu reconhecimento como referencial de autoridade. Sendo admissível, então, a correlação sustento financeiro e exercício da autoridade, aqui traduzido como maior participação na dinâmica, interferências e decisões familiares. O padrasto também sofre interferências do antecessor (ex-marido da atual companheira), para sua atuação no novo arranjo familiar, mas tais interferências são menos aceitas pelos enteados, quando estes recebem apoio financeiro do pai biológico.

Se o padrasto necessita estabelecer seu lugar na família recomposta, com o novo membro feminino, com a madrasta, não é diferente. A madrasta pode dispor de vários acolhimentos e impedimentos oferecidos pelos demais integrantes, nesta trajetória que se refere às delimitações do território de relacionamentos. No redesenho familiar, quando o pai é quem recasa, as adaptações da madrasta aos membros da família original também suscitam observações.

Nos atendimentos clínicos de famílias recompostas que a psicóloga Maria Luiza Dias (2006) descreve em seu livro *Famílias & terapeutas: casamento, divórcio e*

parentesco, as madrastas, por exemplo, podem ser punidas, quando as enteadas demonstram mais atenção por elas do que pelas mães biológicas. Esta punição pode ser reverberada pelas tentativas de afastamento físico, pelas mães biológicas frente às madrastas, dificultando o contato nas visitas. As mães biológicas podem interferir, demarcando suas atitudes perante as filhas, com visitas menos frequentes à nova casa do pai, assim como em passeios, reuniões e festividades que incluam a participação da madrasta, dentre outros conflitos interpostos à família que se recompôs.

Nesses conflitos relacionados às questões de manifestar afetos/desafetos por um ou outro par do casal, Oliveira e Cervený (2010) apontam para o termo conceitual de “lealdade dos filhos” aos membros da família original frente aos da família recomposta. Assim, a diversidade, a intensidade de sentimentos conflitantes e sua ambiguidade geram conflitos de lealdade. As autoras explicam que alguns filhos, ao aceitar e formar laços de afeto com a madrasta, se sentem traindo a mãe e, também, ao expressar sentimentos pelo padrasto, estariam traindo o próprio pai. Essas são situações, além de outros conflitos parento-filiais, que perpassam os membros da família recomposta, em diferentes momentos de seu convívio, sob o prisma das triangulações familiares.

Porém, a autora supracitada acrescenta, de forma otimista, a participação dos filhos e enteados e relata que os filhos de pais separados, de certa forma, resolvem essas questões e parecem driblar tensões entre a família original e a recomposta. Comenta que, em algumas situações, irmãos e meios-irmãos até trocam experiências de manejo, com a pretensão de amenizar alguns conflitos gerados pelos ciúmes maternos. Dias (2006) registra a habilidade de seu analisando, ainda criança, em ensinar o irmão a se comportar, por ocasião das visitas à casa paterna recomposta:

Quando você for diga: ‘mãe não se preocupa, não se preocupa!’
Quando voltar, qualquer coisa você diz assim: ‘Mais ou menos, mais ou menos!’ Por que se você sofrer muito a sua mãe vai fazer uma coisa horrível com seu pai e se você gostar muito, a sua mãe vai ficar muito brava. Então você vai fazer assim, ó: ‘mais ou menos, mais ou menos, tudo bem, tudo bem!’ (DIAS, 2006, p. 149)

Neste processo, as crianças são mobilizadas a buscarem estratégias ditas adequadas a esse constante deslizamento de papéis e posições, para driblar situações de ciúmes entre a nova e a ex-esposa do pai. Dias (2006, p. 150) caracteriza as crianças destas famílias por um tipo de “comportamento camaleão”, que explica:

[...] mudam de cor ou cara conforme o ambiente, pois que precisam se adaptar a diversas posições familiares: quando estão com a mãe e sua nova família, quando estão com o pai e sua nova família, quando estão com a família na casa de uma avó, com a outra avó, etc. (DIAS, 2006, p. 150)

Na citação da autora, as crianças envolvidas no processo de recomposição familiar apresentam participação ativa, almejam, no manifestar de suas ações, linguagem, atitudes, que as relações deixem de sublinhar os conflitos e permitam a convivência entre os membros da família original, nos laços já existentes, e a família recomposta, nos laços refeitos.

Vale dizer que, apesar dos filhos buscarem habilidades para lidar com a demanda diferenciada de cuidados, a existência de tensões entre os cuidadores e suas atribuições, em se tratando de dois ou mais núcleos familiares, é quase uma constante. Os filhos podem estabelecer uma aliança cambiante, entre pais, padrastos, mães, madrastas, e, por ventura, entre outros cuidadores, o que nem sempre pode orbitar em uma atmosfera tranquila. As orientações, provenientes de diversas fontes, e as diferentes demandas a serem atendidas podem, de certa forma, produzir dúvidas na criança, quanto aos referenciais a serem lidos.

Os adultos que fazem as mediações no mundo simbólico para as crianças podem, em curto espaço de tempo, ser “substituídos” por outros, o que, na opinião de alguns pesquisadores de famílias recompostas, modificaria o período de adaptação da criança nesta nova configuração familiar, e também poderia influenciar seu aporte de referenciais simbólicos, dificultando a formação de laços intergeracionais. Os laços frágeis entre adultos e crianças merecem atenção singular, sabendo que são eles, os adultos, que emanam mensagens para a imersão do sujeito no mundo simbólico, para que este consiga interpretá-lo, dando condições para que este sujeito consiga ler o mundo das pessoas e das coisas. (KUPFER, 2014) Desta maneira, nas inferências sobre a (in)adaptação dos filhos e enteados no arranjo familiar recomposto seria possível considerar a precarização e contra pontos nas demandas de cuidados. Na esfera familiar recomposta lançam-se mensagens de cuidados diferenciados provenientes de laços intergeracionais: filhos/enteados-pais/ padrastos/madrastas, netos-avós, tios- irmãos dos padrastos/madrastas, que, se marcados pela fugacidade dos laços de afetos e quebra desses podem confluir em precarização diante da interdependência entre adultos e crianças. Quanto ao

papel dos adultos responsáveis pela criança Kupfer e Lajonquière (2015, p.43) postulam que se faz necessário a implicação destes no processo de constituição do sujeito e, que os pais sustentem um poder educativo que lhes é próprio.

Sobre aqueles que são referenciais para as crianças, segundo Lacan (1938/2008a), os adultos (pais/padrastos/mães/madrastas, outros autorizados), emergem questões interligadas quanto ao seu desempenho nas famílias recompostas: como e quais são e que lugares ocupam ou ocupavam nas famílias originais e/ou recompostas? Que laços mantêm com os enteados e filhos? Quais os discursos ali processados? Quais as aberturas e resistências por eles proporcionadas? Na diversidade de papéis exercidos pelos adultos, entre as diferentes configurações familiares, já não se sustenta a comparação com aportes do passado; hoje, não teríamos um lugar estabelecido do pai, mãe e filhos, mobilizando e de certa forma enfraquecendo a autoridade paterna, tão presente na família nuclear patriarcal.

Nessa premissa, onde talvez haja a diluição do patriarcado, porém existente, Roudinesco (2003) interroga a questão da autoridade, tão sublinhada, do patriarcado, comparando diferentes configurações familiares. A autora sugere que esta se encontra mais distribuída na coletividade, não havendo centralização, pois o pai não está mais operando sob o prisma da autoridade que lhe foi outorgada no patriarcado. Recorda-se, pela vertente psicanalítica, que a elaboração da *lei*, remete ao pai da horda para melhor saber sobre essa função. Dor (2011) relembra que Freud resgatou da mitologia grega a explicação para o estabelecimento da lei paterna, através da interdição do incesto. O autor revela que, através do mito da horda primitiva, o pai violento guardava todas as fêmeas para si, expulsando seus filhos, à medida que cresciam. Os filhos revoltaram-se, os irmãos se unem para matar o pai e devorá-lo, numa festa canibalesca. O bando, em estado de rebelião, assassina e degusta o pai, e logo após esse ritual, experimenta um conteúdo do complexo paterno: odiavam o pai violento, mas o admiravam pela manutenção da ordem (como representante da lei, a lei de um).

Os filhos, então, lembram as regras do pai e não possuem relação com as mulheres da horda, a lei prevalece (a proibição do incesto), e o pai morto continua exercendo sua doutrina. O ritual consiste, segundo Dor (2011), em depois de aplacar

o ódio, entregarem-se a manifestações afetivas exageradas, de arrependimento, culpa e remorso. O pai morto tornava-se mais poderoso do que jamais fora, em sua vida. A lei de um traduz-se em lei simbólica e socializada. Ornellas (2012, p. 137) postula:

O assassinato do pai desencadeou o ódio pelo ato cometido e o amor pelo laço que unia os filhos, posto que o pai morto passou a ter maior poder e saber do que em vida. Entretanto, é a culpa que fica como o lugar onde o amor e o ódio se imbricam sem cessar. (2012, p.137)

Deste modo o mito serve para pensar de que maneira a função paterna, dentro do processo inconsciente, permanece colocando o pai como o detentor da lei. Isso suscita o questionamento: quem/que discurso seria o representante da lei diante da cena contemporânea? Tal interrogação leva-nos à fala reflexiva de Lacan (1938/2008a), diante dos complexos familiares, quando já previa tais mudanças. O psicanalista alertava para o fato de que não somos aqueles que se afligem de um pretense afrouxamento dos laços familiares. A absorção da crise não parece o caminho, porém adverte: *Mas um grande número de efeitos psicológicos nos parece ser explicado a partir de um declínio social da imago paterna [...]. Qualquer que seja o futuro, este declínio constitui uma crise psicológica.* (LACAN, 1938 apud LEBRUN, 2004, p. 29).

Nesse interesse pelas famílias contemporâneas de ampla diversidade, Roudinesco (2003, p. 19) diz que a transmissão da autoridade se torna mais complexa, em função das rupturas e recomposições que a família vem sofrendo. Estaríamos envolvidos em uma crise de autoridade? A autora reporta-se a diferentes configurações familiares, onde a autoridade pode ter sido deslocada para outros membros. Teperman (2014, p. 85) sugere que exista um deslizamento da autoridade para a mulher, na contemporaneidade, e que a autoridade pode estar mudando de natureza, pela preponderância da mãe, do feminino, desde o poder decisório de procriar ao ato contínuo de educar, o que Lebrun (2004, p. 28) já apontava: *ela tornou-se, de certa forma, ora pai e ora mãe na concepção da criança.*

Arendt (2013) oferece reflexões que ampliam essa questão, salientando que a autoridade não seria conceituada apenas nas questões específicas da família, de forma isolada. Pode-se pensar que, nas famílias recompostas, ou em outras configurações familiares, que não obedecem à forma nuclear patriarcal, a transmissão da autoridade esteja em crise ou deslocada. Arendt (2013, p. 128) nos

revela que a crise de autoridade está imbricada a uma natureza política: *o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação de filhos e a educação [...]*. Autora debate que, apesar da relação de autoridade exigir a obediência, esta não pode ser confundida com a coerção e a persuasão pela violência, por exemplo. Na autoridade, os direitos de quem manda e de quem obedece são legitimados pelo reconhecimento dos que estão envolvidos. Há uma hierarquia presente na autoridade, *onde quem manda e quem obedece já estariam com seus lugares estáveis e predeterminados*. (ARENDDT, 2013, p. 129) Doravante, a hierarquia presente no patriarcado, fazendo um paralelo com as famílias, agora, na contemporaneidade, se encontra distribuída, talvez pulverizada em outras formas de convivência doméstica. Os lugares são reorganizados pelos diferentes arranjos, que perseguirão outros constructos. Nas famílias recompostas, atravessarão demandas circundantes nos laços com enteados, mães e pais biológicos, filhos e novos membros, assim incorporados, em um manejo pelo qual os componentes se sintam inseridos (ou não) na dinâmica familiar.

No redesenho da família, via famílias recompostas, a generalização pela demarcação de lugares e desempenhos pré-fixados de cada membro está no campo do impossível. A demarcação pode ser requerida, não só pela figura do pai (padrasto), mas na rede de cuidadores e membros das famílias envolvidas, se assim desejarem. Tendo em vista o redesenho da família por seus membros, direciono a análise dos casais em situação de recasamento para uma cena cotidiana e possível, descrita através de um poema bastante peculiar. Para discutir casais, em segunda ou mais uniões, apresento o: *Poeminha genealógico: ética e etiqueta*, de Millôr Fernandes (1997), que exemplifica essa situação peculiar e contemporânea:

Ninguém é de ninguém
Todos de todos?
Quando o quarto marido
encontra o atual, qual, primeiro,
cumprimenta tal?
Este pensa daquele
o mesmo que o anterior,
pensava dele?
Quando fala,
um reflete
na burrice que o outro cometeu
se separando

ou na que ele próprio comete
 se juntando?
 Quando o nono marido
 vai ao restaurante e encontra
 sua ex sexta mulher com
 seu oitavo amante
 (fato comum, agora) quem deve ficar
 Quem deve ir embora?
 Quando a mulher número seis
 Visita o número quatro
 Recorda o papel neste mesmo teatro?
 Se a filha da terceira mulher
 Namora um filho da primeira
 Cujo pai, aliás,
 Teve um caso com a segunda,
 É só uma barafunda.
 Ou um incesto:
 A ocasião faz o ladrão
 E promove a comunhão?

No poema se fôssemos analisar de forma detalhada, cada frase haveria reflexões e questionamentos sobre esse cenário de diferentes redes de relacionamento. Neste texto, encontramos provocações em situações que orbitam o campo das famílias recompostas (casais, ex-casais, filhos, enteados, irmãos, coirmãos, vários recasamentos), e talvez promovam a ideia de que casamentos únicos, com um período de tempo mais duradouro, podem ser incomuns na sociedade atual. Em vista disso, talvez nem soubéssemos mais distinguir ou conceituar a questão cronológica de relacionamentos longevos. Os índices de dissolução da união referenciam essa ideia e encontram respaldo nas observações de Teperman (2014, p. 129): *nos últimos anos, o número de divórcios não parou de crescer, em 2009 para cada cinco casamentos houve um divórcio*. Essas estatísticas podem acompanhar a discussão sobre a fluidez das relações amorosas, sublinhando uma marca da contemporaneidade; no poema, talvez algumas situações arquitetadas respaldem certo exagero, o que não inviabiliza a possibilidade de acontecerem na instância de encontros e desencontros diante de recasamentos sucessivos.

Esse movimento de rapidez, de fluidez nas relações, não se distancia nem se isola do momento social e do modelo de sociedade em que estamos inseridos. Diante deste cenário, Eliane Nascimento (2013, p. 164) relata que é constante a substituição *do velho pelo novo, do passado pelo presente* e a família estaria

imbricada e conectada à dinâmica de uma sociedade que oscila entre as incertezas dos vínculos e a normatividade latente, de certa forma contraditória. O autor discute a existência de normas atravessadas por questões e fenômenos que as contradizem, e, para tal, recorre a alguns exemplos. Analisa que, ao mesmo tempo em que ocorre a redução da fecundidade nos casais, há um aumento pela procura da reprodução assistida e de recursos para a procriação; que os dados respaldam o aumento dos divórcios, ao mesmo tempo em que os casamentos e os recasamentos não cessam de se realizar. Observa, ainda, que existem paradoxos entre a exacerbação da individualidade e o desejo de viver junto, e entre o ideal e a duração das relações: *'até que a morte os separe'* – sendo substituído pela duração do desejo – *'foi bom enquanto durou'*. (NASCIMENTO, E., 2013, p. 175-176)

Pela citação anterior, podemos pensar que o desejo responde como um balizador dos relacionamentos, estes se iniciam ou finalizam sob esse prisma, porém há outros aspectos que permeiam términos e reinícios de relacionamentos. Retornando ao processo de constituição das famílias recompostas, estas contam com uma explicação que desliza pelo conceito de perda, de dissolução e reorganização para a formação de um novo casal. Esse tempo de término (relação anterior ou original), de adaptação (*em busca da comunhão?*) e transição lhe é peculiar.

Quando da dissolução da união por falecimento, o luto é um diferencial frente aos aspectos da separação para a constituição da nova família. Se recorrermos a Roberto Pereira (2002), perceberemos que após a primeira união ser desfeita pela morte de um dos membros do casal, apesar da gama complexa de afetos que percorrem o enlutamento, um novo casamento reabre a expectativa de afeto e a existência de um processo de luto poderá cessar, ao se inaugurar uma nova união. Porém, podemos pensar na morte sem que haja falecimento de uma pessoa, desta maneira, recorro aos preceitos psicanalíticos, quando debatem que, no processo de separação. Neste, a identidade do casal é desfeita, e, com ela, todos os planos e expectativas criadas na díade, projetos e sonhos compartilhados, se desfazem, enfim faz-se o luto do que foi criado a dois; o casal separado buscará construir sua forma pessoal, individual, de retomar o curso da vida. Assim, o luto anuncia-se com a morte simbólica de projetos a dois, não necessariamente com a falência física de um dos sujeitos do casal.

Vale lembrar que Freud (1914-1916/2006a, p. 249) descreve o luto, nas suas diferentes formas: *O luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como um país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante.*

Todo processo de dissolução dos pares, de separação, é uma perda, um luto a ser elaborado. Esse luto pode ser sentido em outras questões, se não um ente querido, uma situação, uma emigração, dentre outros. No caso de separação por falecimento, a dor se pronuncia além da pessoa que formava o par, incluindo, na rede de parentesco, o afastamento ou a aproximação maior, por exemplo, de avós, sobrinhos, irmãos e outros. Apesar da perda traduzir-se nas diferentes formas que caracterizariam um luto, podemos arriscar a pensar que o sofrimento de um recasamento decorrente de uma separação pode ser diferente de um proveniente da morte de um dos cônjuges:

Mas em termos de dor, o luto, é necessário diferenciar, uma das outras, porque nem todas têm igual importância e a reação emocional que produzem. Uma reação emocional suficiente para prejudicar a nossa saúde só ocorre após perdas significativas, aquelas que têm um significado importante em nossas vidas, [...] de maior impacto. (PEREIRA, R., 2002, p. 2)

A experiência dolorosa é complexa e pode acarretar um tempo e nível bastante diferenciado de enfrentamento. Cabe salientar a situação específica de cada família (seus membros), que pode se configurar em dores menos ou mais relevantes aos seus componentes, remetendo a uma elaboração singular da perda. Nessa elaboração pode ocorrer um favorecimento ou dificuldade no processo para uma segunda união. Das situações enfrentadas pelo recasamento e famílias recompostas, pode-se diferenciar que, na causa de morte, os filhos e meios-irmãos (irmãos que coabitam, mas vieram de pais diferentes e têm um dos pais na nova união) aceitam melhor a condição de recasamento dos pais.

A morte é um fenômeno irreversível, com intensidade emocional diferenciada, dentro do próprio conceito de luto, como numa morte súbita ou em internamento prolongado, em situação grave, por exemplo, em vivência vegetativa. (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; PEREIRA, R., 2002) Por outro lado, pode haver certa resistência dos filhos quando a pessoa que morreu for idealizada por eles, tendência

que pode gerar dificuldades de aceitação frente o(a) novo(a) parceiro(a) dos pais, configurando um apego excessivo à pessoa defunta.

Aos pais que permanecem, caberia “exorcizar” o fantasma idealizado pelos filhos. Nesse sentido, corroboram os autores Carter e McGoldrick (2001, p. 422): *conversar, lembrar e reconhecer as falhas e virtudes da pessoa que se foi*, numa tentativa de prosseguirem na vivência da nova união, sem o resgate idealizado da figura não mais existente.

No caso da separação, sem que haja a causa de falecimento, para os alunos, filhos em questão, tem-se, na literatura, a análise dos momentos/etapas da separação, de uma forma ilustrativa e não absoluta, que nos auxiliam a pensar no processo de recomposição.

Alguns autores são categóricos, quando afirmam que os transtornos vivenciados pelas famílias, durante uma separação conjugal conflituosa, com violência psicológica, verbal/física, irão afetar o desempenho escolar da criança. (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; PORTELLA; FRANSCSCHINI, 2011) Sabendo do índice de separação relativamente elevado, eles relatam que, em qualquer classe, de qualquer idade, teremos alunos envolvidos em tal processo, e é sugerido aos professores incluir essa reflexão nos seus repertórios da práxis pedagógica.

Segundo Alsop e McCaffrey (1999, p. 48):

[...] a maioria dos professores vai se deparar, de vez em quando, com alunos em pleno processo de separação, estes podem levar anos para superar e resolver questões envolvidas e, é muito importante que as pessoas não subestimem o que estas crianças/adolescentes/alunos estão vivendo.

Na condição de filhos, pode ser angustiante presenciar a separação do par pelo qual nutrem afetos prazerosos. Nesta etapa inicial da separação, os pais poderiam esclarecer os filhos que o rompimento, o afastamento, não se traduzirá em abandono filial; e assim devem fazer, sugerem Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2008). Os adolescentes relatam um sentimento de solidão, segundo Féres-Carneiro e Magalhães (2014), logo após a separação se consolidar, e também a dificuldade de encontrar o apoio de seus pais, sublinhando não só o afastamento dos pais, mas também outras redes de apoio.

A dificuldade é marcada também por aspectos de ordem judicial, quando os filhos ainda são obrigados a testemunhar em juízo, quando existe disputa pela guarda, sendo alguns obrigados a ouvir discussões/brigas do casal, nas justificativas dos pais, acusando o outro pelo desenlace. Enfim, a perspectiva adulta difere daquela das crianças ou dos adolescentes e, talvez, muitas elaborações do processo de separação não ocorram por parte de algumas crianças ou demorem um pouco mais no entendimento da questão. (DIAS, 2006)

Outro aspecto que deixaria a concepção de separação em suspenso seria a fantasia da possibilidade de uma reconciliação dos pais, pois alguns filhos têm o desejo que seus progenitores permaneçam juntos. Esse desejo pode ser de um dos pais, podendo ocorrer que um dos membros do casal separado alimente a possibilidade de um retorno, remetendo a criança à ideia de ter os pais novamente juntos. Então, um dos membros do casal, caso não aceite a separação, pode refugiar-se na fantasia da reconciliação, não conseguindo enfrentar a perda em tempo razoável, apresentando dor intensa e duradoura do fato, acompanhada de ressentimentos, isto é, não consegue elaborar a perda, o divórcio, e, de certa forma, não cogita a possibilidade dos pais formarem outros relacionamentos. (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; PEREIRA, R., 2002)

Na pesquisa sobre casais recasados, segundo Silva, Trindade e Silva Júnior, (2012) algumas mulheres relataram a interferência do companheiro do primeiro casamento. O ex-marido tentava provocar o rompimento do novo relacionamento, *alegando querer retomar o casamento*. Nessas tentativas, os filhos poderiam ser envolvidos: *essas interferências se davam através dos filhos ou indiretamente com a ex-esposa*. (SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 438)

Muitas vezes, casais mantêm o contato de comunicação e vivenciam demandas referentes aos filhos. Em virtude disso, a fantasia da reversibilidade da situação (os pais voltarem a conviver juntos) pode ser alimentada nesses contatos. Podem ocorrer também voltas amorosas intermitentes, aspectos que poderão alimentar as fantasias de um retorno, tanto para os adultos envolvidos como para crianças, que anseiam ver juntos seus objetos investidos de afeto: pai e mãe. Destaque-se que, quanto menores as crianças, maiores são os desejos e fantasias

de ver os pais novamente juntos, reunindo de novo a família. (DIAS, 2006; FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2014)

Faz-se necessário entender que o conceito de afeto, na Psicanálise, tem uma concepção contrária às crenças do senso comum, que apenas incluem o sentido prazeroso. Segundo Ornellas (2005, p. 233) portanto, essa concepção é bem mais abrangente:

É um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagrado, da alegria ou da tristeza.

Observa-se na cultura que o conceito de afeto expressa a idealização com o hedonismo, o prazer a qualquer custo, a romantização do construto que diante da teoria psicanalítica é torcido. Na concepção da citação acima, pode-se analisar a ambivalência de afetos que resguardam esse significante para a psicanálise. Os afetos podem insurgir em graus diferentes de complexidade, na expressividade de amor, ira, amizade, ódio, paixão, angústia e a infinidade de representações do prazer e desprazer. Assim, instancias diferenciadas de afeto podem não deixar claras as fronteiras que delimitam por exemplo, a vivência do casal. No movimento de separação e recomposição não se tem clareza dos indicativos subjetivos que circulam entre os envolvidos no relacionamento, inferindo aproximações, quebras, e distanciamentos entre o casal. Posto isso, diante da imprecisão de encontros e desencontro nos afetos, Maldonado (2009b) em seu texto *Voltar a casar com ex-conjuge* revela que o ex-casal frente à qualidade de laços de afeto (prazer ou desprazer) nutriria a reconciliação ou a possibilidade de novos encontros, após um período de separação. A condição de recasamento entre casais que já estavam separados se coloca como um, entre tantas tipologias de recasamento. (MALDONADO, 2009a)

Portanto, discutir as famílias recompostas requer, muitas vezes, uma análise aproximada do processo de separação, pois, diante da nova família que se forma, pode haver implicações e ressonâncias da primeira ou anterior. A seguir tentar-se-á discutir algumas fases da separação, no enredamento de questões, tanto do ciclo familiar como do meio escolar, para a ilustração e o entendimento da pesquisa proposta.

4 CADA UM PARA O SEU LADO: AO LADO DE OUTRO?

Então, amor também acaba? Não que eu saiba... O que eu sei é que se transforma numa matéria-prima que a vida se encarrega de transformar em raiva ou rima. (LEMINSKI, 2013, p. 104)

Ao longo desse conteúdo da pesquisa, serão discutidas algumas fases do processo de separação, discussão que é respaldada por Alsop e McCaffrey (1999), acrescentando autores como Oliveira e Cervený (2010), Féres-Carneiro (2011) e Silva, Trindade e Silva Júnior e outros colaboradores (2012), que também discutem a temática casal/separação. Vale lembrar que a literatura nos oferece subsídios inconclusos, para fins de debate, e que cada família possui suas especificidades no momento da dissolução de laços.

A separação pode ser um marco inicial no processo de recasamento, quando o casal original perpassa por situações desprazerosas ou inusitadas (por exemplo, o interesse por outro/a), anunciando a decisão de assumir a dissolução do laço, legitimando-o. Um dos motivos (mas não o único) para a dissolução do laço pode estar no cotidiano exacerbado de conflitos; é crível que todo casamento comporta níveis diferentes de discussões, problemas, mas a referência aqui é a estes conflitos que alimentam a ideia de que a permanência do casal não mais se justifica.

Na convivência a dois, os conflitos, as discordâncias, as crises são processos esperados, porém os casais tendem a se separar quando não são capazes ou não desejam manejar recursos para superar as adversidades. Os pesquisadores Cigoli e Scabini (2007) relatam que casais que apresentam a tendência de permanecerem juntos, muitas vezes se utilizam do ciclo *escuta/cooperação* (do e com o outro), apresentando maior disposição para solucionar obstáculos.

Quando o dispositivo de escuta e cooperação foi dispensado, além de outros elementos que favorecem a permanência do casal, o processo de separação pode se anunciar e o relacionamento do casal pode ser inundado por uma presença significativa de lamentações, de depreciação do outro e de crítica a (o) parceiro (a). Como os autores supracitados observam, a relação torna-se a repetição de defesa e ataques simultâneos, o que muitas vezes leva à decisão de ruptura do relacionamento.

Porém, além da não reciprocidade e da frequência de um nível elevado de conflitos, Cigoli e Scabini (2007) apontam outras razões, que se apresentam como mobilizadoras para a separação do par conjugal, a existência de um afeto inesperado por terceiros: a *paixão*. Neste afeto imprevisível, em que um dos membros do casal (ou ambos) se percebe(m) desejoso(s) de outro parceiro(a), e canaliza(m) esse afeto para ser experienciado, pode ocorrer um rompimento com o relacionamento que se estava mantendo. Outra razão que mobilizaria a dissolução do par seria a finalização de tarefas pactuadas pelo casal, do tipo “estamos juntos pelos filhos para acompanhar a educação/criação deles”, ou, ainda, “pela organização financeira, formação profissional”, “cuidados com parente doente”, entre outros. Consequentemente, ao finalizar as tarefas que sustentavam a permanência do laço, o casal não reconhece mais algum motivo para a manutenção da relação e pode decidir pela dissolução, devido ao esvaziamento de metas que estabeleceram em conjunto.

Ainda na discussão de permanências e dissoluções, os mesmos pesquisadores, Cigoli e Scabini (2007), longe de lançarem prognósticos, pois o tema, complexo e subjetivo, aniquila essa possibilidade, arriscam sugerir que os casais poderiam conservar um espaço/tempo ao qual se nominou de: “encontro secreto”. Esta sugestão seria reservada ao par conjugal, para que, em algum momento, pudesse se separar da família, do conjunto das diversas demandas do cotidiano, daquilo que, no entrelaçar das demandas domésticas, poderia ameaçar a sobrevivência do casal. O *encontro secreto* seria um espaço do casal, onde se subentendesse que cada um de seus membros possui expectativas e necessidades que podem ser atendidas, quando desveladas pelo outro, na relação, necessidades e desejos percebidos pelo par. Esse espaço seria “*a engrenagem de necessidades e desejos do próprio casal*”. (CIGOLI; SCABINI, 2007, p. 47) Os autores apontam que quando o casal se priva desse momento, pode se diluir num conjunto maior, de tantos outros problemas, e acelerar um possível processo de separação.

É propício destacar que o processo de separação não está imerso somente nas questões complexas, de caráter subjetivo. Na sequência (não tão linear) do processo, emergem também questões objetivas: providências legais, delimitação dos aspectos financeiros, dos horários marcados para a visitação dos filhos, a determinação do local de permanência (guarda) da criança, dentre outras questões, e a forma como o casal conduz esse momento também poderá ter consequências

para os filhos. (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012) Diante da ampla reorganização para a dissolução, assim como para o novo casal que se quer formar, os autores observam:

Um aspecto que merece destaque e que pode contribuir bastante para as dificuldades no ajustamento do novo casal relaciona-se aquela encontrada entre os ex-cônjuges para delimitar os papéis e as obrigações de cada um. (SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 437)

Esse cenário de condução do processo de dissolução, de delimitação de papéis e de lugares possui um chamamento para uma reorganização familiar, colocando os pais originais e os novos como protagonistas do processo. Porém, neste processo de recomposição, o esforço amplia-se para além dos adultos. As palavras de Schnitman (2010, p. 295) elucidam o debate:

As pessoas e famílias reorganizam-se no processo de construir alternativas. Essa construção que emerge como resposta ativa da pessoa, criança ou adulto, ou família, está ligada aos seus próprios esforços por restaurar sua integridade.

De acordo com os autores acima citados, reflito que, ao debater os recasamentos, encontramos uma diversidade de situações que envolvem crianças, adolescentes, adultos que se entrelaçam e se lançam à busca *de sentir-se bem na família*, como sugere a fala de Wagner e Levandowski (2008), consoante a citação, no que se refere à restauração da integridade. Sabendo-se que as possibilidades de situações vividas no divórcio são singulares, mesmo tentando discuti-las numa coerência e constância de fases, com suporte teórico.

Na condição dos filhos terem pais que já não dividem a mesma casa, é possível que o casal se veja imerso no campo de fragilidade e dificuldades para encontrar saídas da boa con-vivência. Porém, diante da diversificação de discursos sobre as consequências do divórcio para a criança, a literatura mostra que, quando essa etapa e outras possíveis são conduzidas com atenção, pelos pares em questão, as dificuldades podem ser apaziguadas. A atenção pode ser traduzida como acolhimento das ansiedades infantis, com a fala e escuta, dando suporte afetivo à criança, neste sentido espera-se que o relacionamento de pais e filhos pode até ser ressignificados e sustentado em afetos prazerosos, após o divórcio. A respeito desse momento pós-dissolução do casal, recomendo a pesquisa realizada por Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004, p. 351), a respeito de pais separados

e de relacionamento filial, nesta os autores relatam que: *o relacionamento com os filhos vai melhorando qualitativamente após o divórcio, pois o tempo passado juntos é realmente dedicado às crianças, o que proporciona um aumento na intimidade e cumplicidade entre pais e filhos.*

Diante da preposição citada dos pesquisadores Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004), pode-se pensar que, na segurança propiciada pelos pais que estão separados, quando sustentam seus lugares de promoção de atenção e cuidados, a condição de separação não pode necessariamente prognosticar sofrimento para os filhos. Nessa ideia, para compensar a ausência no cotidiano dos filhos, os pais que não têm a guarda tentam organizar os momentos passados juntos com bastante investimento, desejando qualificar os laços afetivos. Para alguns pais, a separação conjugal é a oportunidade de se aproximar e participar ativamente da criação de seus filhos. Porém, algumas mães se colocam numa posição arbitrária, quanto ao comportamento dos pais; fala-se das mães, pois, geralmente, elas têm a guarda do filho; nos dados do IBGE (2010) as mães que possuem a guarda dos filhos ocupam 92%. Frente aos pais, as mães possuem atitudes diversificadas: de um lado, exigem maior participação dos pais na vida dos filhos, por outro, apresentam certa resistência em deixar o pai manifestar-se como tal, podendo-se incluir aqui dificuldades de desvincular-se do pai, ou seja, do ex-marido.

Questões pessoais podem desmobilizar as mães e significar problemas traduzidos na tentativa de impor barreiras ao relacionamento entre o pai e os filhos. Diante desse fato, Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2004, p. 351) esclarecem: *Em muitos casos, a dificuldade em se lidar com a separação, assim como o processo pessoal de desvincular-se do relacionamento, pode colaborar para que as mães dificultem o contato entre pais e filhos.* O filho em questão pode possivelmente passar a ser uma espécie de condutor das angústias, dificuldades da mãe.

Na situação de separação, notam-se diversos aspectos envolvidos, que são variáveis, vários fatores interagem e se entrelaçam, podendo favorecer ou desfavorecer essa situação, como descreve Oliveira e Cerveny (2010, p. 26): *[...] o divórcio e o recasamento podem envolver mudanças de vida tanto positivas quanto negativas que podem minar ou promover o bem-estar psicológico e social dos pais e dos filhos.*

Se as autoras alertam para o cuidado com as generalizações e conclusões a respeito da dissolução do casal e de uma nova união, então, faz-se necessário lançar olhares sobre algumas diferenciações nos aspectos envolvidos, na primeira união e no processo de recomposição.

Há uma série de aspectos significativos imbricados à situação de recomposição familiar. Se concordarmos que a família está sempre em transformação, a situação da família recomposta é ainda mais peculiar, nessa dinâmica: quem será incluído nessa nova união? Quais aspectos relacionais de gênero/idade/constituição subjetiva estarão envolvidos? Quais os filhos e integrantes (parentes ou não) que deixarão a constituição familiar ou farão parte da nova união? A rede familiar entrelaça quantas uniões desfeitas e recompostas, isto é, quantos núcleos familiares estão latentes na atual composição? Diante dessa premissa, ampliando a análise, alguns autores relatam:

A complexidade da família e as dificuldades aumentam se houver mais de um recasamento [...] as dificuldades estão associadas às diferentes relações biológicas e emocionais da família anterior e da(s) nova(s) família(s). (SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 436)

Observa-se que conflitos relacionados à questão do tempo de convivência do casal expressam ser outra dificuldade nos relacionamentos, refletindo-se em questões inter e intrageracional familiar. As avós, as ex-sogra, os ex-cunhados, futuros enteados, são chamados para esse novo formato familiar. Destaca-se que diante dos novos integrantes quando o tempo de trocas e intercâmbios de experiências/laços é reduzido, algumas dificuldades podem se intensificar pela questão temporal. Nas condições de recasamentos rápidos, o intervalo de tempo muito restrito entre uma separação e outra união, pode não favorecer a dinâmica das famílias. Um tempo igual ou menor que seis meses ou dois anos sugerem alguns autores (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; CUTSEM, 2001; SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012), seria preditor da precarização de alguns laços na rede de relacionamentos familiares, desta maneira, logo que os laços entre enteados/padrastos/madrastas avós começam a se manifestar sofrem quebra por outro recasamento dos adultos, reconfigurando os atores dessa outra recomposição. Ainda pode-se chamar atenção para um tempo não cronológico diante do processo de recomposição, mas que favoreça o diálogo de conhecimento e a (re) adaptação entre os membros da nova família e da família original.

Quando uma nova união ocorre mais repentinamente, pode dificultar a readaptação dos seus membros, antigos e novos. Segundo Silva, Trindade e Silva Júnior (2012), espera-se um tempo de adaptação de 2, 3 a 5 anos, para os membros da família recomposta, e sendo esse tempo variável, ele *pode ser maior dependendo das dificuldades encontradas durante o processo*. (SILVA; TRINDADE; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 436) A readaptação é apenas uma etapa dos vários processos que podem integrar a recomposição familiar. Além deste, quanto ao conceito geral, os dados expressam outros aspectos que envolvem o processo de recasamento:

a) a decisão de separar-se; b) a separação concreta; c) o recasamento de um dos pares-cônjuges; d) a custódia dos filhos; e) a mudança de casa; f) a transição de ciclo de vida dos filhos; e g) o processo de doença/morte, quando do recasamento por viuvez.

É possível que cada um destes itens, quando imerso na complexidade de análise, implica uma gama de afetos e conflitos entre os envolvidos, com maior ou menor intensidade. Inicialmente, o processo de separação anuncia-se em etapas subsequentes que norteiam a recomposição, considerando que, para um novo par se estabelecer, a princípio, é necessário um rompimento com o anterior, o que se nomina de separação concreta.

Provavelmente os adultos se destacam como protagonistas (se assim desejarem) do processo de decisões que englobam a separação e o reordenamento da dinâmica familiar, um protagonismo que exige posicionamento diante de diferentes situações. No entanto, a questão não requer simplificação para as/os crianças/filhos envolvidos, para quem o tema pode ser ainda mais delicado. A experimentação da dissolução do laço familiar nuclear para monoparental e/ou recomposto, que é vivenciada pelas crianças, também suscita debate, pois estas ainda se encontram em processo de constituição e de desenvolvimento e podem não conseguir apreender uma série de fatores, na efervescência da ambivalência de afetos que lhes são apresentados.

A singularidade das diferentes faixas etárias dos filhos deve ser incluída na discussão. Na dissolução do par original, dependendo da idade dos filhos em questão, a percepção é diferenciada. Alguns filhos podem entender que fazem parte do abandono, ou seja, seus pais podem deixar de promover a atenção requerida

pelos mesmos, provocando distanciamentos. Em outras situações, os filhos podem ser testemunhas de agressão física ou psicológica, entre os pais, e não estarem aptos a reconhecer elementos de entendimento desse cenário, incluindo-se no terreno da culpa. Ao mesmo tempo, o silêncio pode ser um entrave, quando os pais não falam a respeito nem esclarecem os conflitos para seus filhos que, muitas vezes, não alcançam a leitura do ambiente hostil em que nada se fala a respeito, mas pressentem-se os afetos. Entre os pais, pode haver certa conspiração de silêncio, quando eles próprios ainda têm dificuldade de admitir que a relação apresenta dificuldades já exacerbadas. (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2014; HACK; RAMIRES, 2014)

Não só no processo de separação, mas no de recomposição, há observações quanto à faixa etária dos filhos/enteados envolvidos. No texto de Saraiva, Levy e Magalhães observa-se que a idade dos enteados, no momento do recasamento, interfere na relação de maior ou menor aceitação do padrasto na nova família. Os laços entre padrastos e enteados ocorrem com maior fluência *quanto menor for a idade da criança e que tiveram menos contato com o pai biológico*. (SARAIVA; LEVY; MAGALHÃES, 2014, p. 89) Tal premissa que é corroborada pelo pesquisador Watarai (2010), ao salientar que, quando o padrasto inicia uma relação com uma parceira que possui filhos pequenos, sendo sua participação ativa, nas questões relacionadas ao cuidar e criar; a posição de pai social é mais aceitável e o lugar de autoridade pode lhe ser outorgado.

Já com adolescentes, o processo pode ser diferenciado; a inserção do padrasto no novo grupo familiar pode ser um pouco mais complexa. As pesquisadoras Saraiva, Levy e Magalhães (2014) justificam que, com enteados na fase da adolescência, seria necessário um tempo e um empenho maiores, para estabelecer a aceitação da relação e a inserção do padrasto no novo arranjo familiar. Esse tempo estendido inclui o esclarecimento de que o padrasto terá outras características, se diferenciando do pai biológico, e não possuindo a pretensão de substituir o lugar do pai, se assim os enteados desejarem.

Portanto, apesar das consequências do processo de separação/recasamento se estenderem a outros membros da família em questão, os filhos/enteados são também afetados por esta situação devido a uma gama de motivos, tais como:

repertório afetivo/maturação insuficiente; ausência de suporte para dúvidas; e abandono dos pais que se percebem envolvidos nas questões do divórcio e não conseguem redirecionar o tempo para dar atenção aos filhos. Salieta-se, ainda, que os pais seriam os primeiros adultos responsáveis pela qualificação tanto desse período como também do recasamento.

Na fase do recasamento, quando se verifica a operacionalização e a atuação dos adultos pais/padrastos, mães/madrastas nas famílias, os autores percebem a possibilidade de atuação tanto do pai/mãe biológico (a) quanto dos pais sociais, no caso os padrastos/madrastas, como uma possibilidade de reconstruir os laços – caso sejam precários – que as crianças estabeleciam com adultos, na família anterior. (SARAIVA; LEVY; MAGALHÃES, 2014; WATARAI, 2010)

Assim, as possibilidades de formação de laços neste arranjo se ampliam, pois aos filhos são oferecidas outras maneiras de construção de laços de afeto, em virtude da inclusão, em sua vida, das figuras que se relacionam com a mãe: padrasto/marido e com o pai: madrasta/esposa, além de seus familiares. Ainda observa-se que um novo casamento pode aumentar a quantidade de pessoas envolvidas nos cuidados e na educação dos filhos: tios, tias, primos, avós etc.; como isso se processará na qualificação das relações é peculiar a cada sistema recomposto dessa família. (DANTAS; JABLONSKI; FÉRES-CARNEIRO, 2004)

Com a entrada de novos integrantes, várias situações não previsíveis, na reparação e reconfiguração familiar, podem vir a acontecer. Maldonado (2009a) A nos relata, em sua experiência clínica com casamentos, divórcios e famílias recompostas, que nem sempre o filho opta por morar com a mãe ou com o pai biológico, após a dissolução do casal. A autora descreve um episódio de término de recasamento, onde o enteado fez a opção de viver com o padrasto (do terceiro casamento) e não com a mãe ou pai de origem. A seguir, a autora explica o laço com o padrasto, conjuntamente à fala da mãe:

O vínculo de convívio pode ficar tão sólido que sobrevive ao término da união, podendo até resultar em opções de moradia bastante inesperadas: *‘Quando eu tornei a me separar, meu filho de 23 anos decidiu continuar morando com meu terceiro ex-marido e eu fui morar sozinha’*. (MALDONADO, 2009a, p. 242)

O depoimento acima exemplifica as probabilidades de relações e situações que as separações e as famílias recompostas podem oferecer. Os laços estabelecidos entre o enteado e o segundo padrasto validaram a decisão de dividir a mesma residência, deduzindo-se que as afinidades com o pai e o primeiro padrasto poderiam ser menos intensas. Um exemplo que demonstra a imprevisibilidade, nos afetos que permeiam as relações parentais, ampliando a gama de experiências, para além de dois núcleos, neste caso.

Frente às questões diversificadas de laços, quebras e reorganização, no ambiente familiar, supõe-se também que não há uma família recomposta típica. Vários fatores entrelaçam-se devido à variabilidade de aspectos envolvidos: casamentos anteriores de ambos os parceiros, filhos residentes ou não, idades dos filhos, outros membros intergeracionais que residem, novos filhos e tantos outros aspectos que podem (des)caracterizá-la sob o manto da hegemonia. (OLIVEIRA; CERVENY; 2010)

Sabe-se que num primeiro casamento apenas duas famílias se unem. Em um segundo, três ou quatro famílias e, assim, podem se suceder outras. Essas famílias se tornam entrelaçadas, transformando suas estruturas e modos de convivência. Isto recai sobre o estudo de famílias recompostas, onde paradigmas de análise e aportes teóricos não enquadram a imprevisibilidade e as redes que se estabelecem entre os vários membros, devendo ser realizada uma busca de novos paradigmas, pois estas redes possuem normas, estruturas diferenciadas, e o referencial de família nuclear para esta configuração não é cabível nem aconselhável.

Na especificidade de direcionamento para um arranjo familiar diferente, Moreira e Rabinovich (2011, p. 124) postulam:

A família recomposta tem uma constituição muito complexa que exige flexibilidade e originalidade nas interações. Tal complexidade não deve ser confundida com disfuncionalidade. [...] Tendo em vista a complexidade dessa família, seus membros acabam desenvolvendo um potencial criativo maior do que aquele das famílias de primeiro casamento, na medida em que têm que encontrar soluções para situações novas, muitas vezes, não previstas no contexto social e legislação vigente.

Na família recomposta, pode existir a negação das diferenças e dificuldades próprias dessa configuração, daí a busca constante de referenciais da família

nuclear ou comparações que confundem sua singularidade. Um referencial de criatividade e plasticidade da família recomposta é presenciado nos nomes dados às figuras que simbolizam os novos membros; com as separações e os recasamentos, percebe-se a criação de novas nomenclaturas para quem ocupa lugares de irmãos (meio/coirmão), primos/tias/avós (emprestados), porém recebem destaque as madrastas e os padrastos. Estes são colocados sob o manto da desconfiança, das tramas de sofrimentos que são registradas na literatura infantil, sendo o desempenho dos pais sociais observado principalmente para desmistificar o conceito que atravessa séculos, nos contos de fadas, pelo qual esses personagens são ameaçadores.

Nessa linha conceitual, há certo grau de rejeição alimentado pelos estereótipos da mídia e dos contos de fadas frente ao nome de madrastas e padrastos. Nota-se a influência negativa dessas figuras parentais, observando-se as histórias infantis nas versões clássicas da *Branca de Neve e os sete anões*, da *Cinderela* e de *João e Maria*, por exemplo, nas quais as relações entre pais e enteados são marcadas por atitudes de precarização de afetos e desafetos, resultando em situações de angústia dos enteados. Corso e Corso (2007, p. 111), exemplificando tal mística, revelam que:

Nos contos de fada, madrasta é sinônimo de mãe má, a ela são reservados os papéis de inveja, da colocação de entraves para que a menina se torne uma mulher (Cinderela) ou ainda, em sua versão mais mortífera do ódio assassino (Branca de Neve).

Embalados pelos contos de fadas, no entendimento de que estes perpassaram séculos e permanecem presentes na atualidade, podemos inferir que no imaginário social exista certa influência na formação de preconceitos quanto a figuras que não são consanguíneas, nos laços familiares, destacando as madrastas, como nesta fala de Corso e Corso (2007).

A respeito dessa construção de significados e nomenclatura se observa que a ideia, por exemplo, de *madrasta má*, que atravessa séculos, corresponde a um conceito de família que a privilegiaria como uma instituição biológica, naturalista, que perpassaria a ideia de equilíbrio para a sociedade. Nesta concepção, elementos não consanguíneos ameaçariam “esse equilíbrio”, assim seriam indesejáveis e mal conceituados. (WATARAI, 2010) No movimento social da dinâmica familiar, no intuito

de retirar conceitos desprazerosos da nomenclatura, surgem: boadrasta, mãe-drasta, mãe-cover, pai-drasto, pai-cover, mãe emprestada, pai do coração, mãe/pai postiço (a); há outras invenções pessoais como chamá-los de meia-mãe, segundo (a) pai/mãe, três quartos de pai, pais de plástico (na Suécia) e mãe bonita/pai bonito (na França: belle-mère e beau-père). Algumas filhas/filhos chamam seus novos pais de tio/tia, evocando algum laço familiar ou ainda para não caracterizar o laço, chamam de namorado (a) da mãe/pai, mulher do pai, marido da mãe. (MAXEINER; KUHL, 2013; MOREIRA; RABINOVICH; 2011; OLIVEIRA; CERVENY, 2010)

Mesmo na tentativa de retirar o estigma através das novas nomenclaturas, revestindo-as de afetos para com padrastos e madrastas, nota-se que há aspectos intranquilos a serem discutidos, tanto na relação com filhos como com os adultos envolvidos. Para ilustrar alguns preditores de dificuldades a serem enfrentadas, cito alguns entraves: na relação com filhos e enteados; nos conflitos e disputas de atenção com os coirmãos¹⁴; na relação dos adultos à resistência e rejeição; e na competição dos pares de origem com os recompostos. Essas tensões e tantas outras poderão ter consequências na dinâmica da família recomposta. (CARTER; MCGOLDRICK, et al., 2001; OLIVEIRA; CERVENY, 2010) Os pais, apontados como figuras responsáveis pelo cuidado e sustento dos filhos, têm seus cuidados expandidos para os *meus*, os *seus* e os *nossos*, nas agregações do casamento anterior e também da nova união.

Na educação informal, nas regras estabelecidas e nas negociações, os pais sociais e biológicos nem sempre acatam, com tranquilidade, e algumas posições, de ambos os lados, pode ser divergentes, gerando conflito. Tanto os pais quanto os padrastos podem afirmar, por exemplo, serem seus os métodos mais eficazes de educar, impondo aos filhos cada um a sua concepção, sem privilegiar o diálogo. Certamente, a família de origem e a recomposta podem abrigar diferentes códigos e regras para os seus filhos e enteados e, quando essas não são levadas à discussão entre as instâncias, desconfortos e conflitos podem emergir.

¹⁴ Segundo Oliveira e Cerveny (2010) são nomeados coirmãos aqueles que são interligados pela união do pai biológico de um e a mãe biológica do outro irmão. Também são chamados de: irmãos do recasamento, irmãos políticos e irmãos falsos. Na definição do *Dicionário prático da língua portuguesa* (RIOS, 1998): diz-se do que é filiado, membro, sócio.

Nesta perspectiva de relacionamento e regras familiares, alguns enteados têm atitudes variadas, na nova constituição familiar com os pais sociais. Frente ao impasse de obediência parental, os filhos se defendem, dependendo dos interesses pessoais, ora rejeitando os pais sociais: “*você não é meu pai/minha mãe*” ou “*você não manda na minha vida*”; ora sendo seus aliados quando as atitudes dos pais biológicos não agradam, numa aliança cambiante que, às vezes, enlaça afinidades com o padrasto, outras vezes, com o pai. (CARTER; MCGOLDRICK, 2001; OLIVEIRA; CERVENY, 2010)

Ainda há questões conflituosas nos relacionamentos do casal que, mesmo depois que houve a dissolução e um dos pares formou outra família, são percebidos resquícios de intranquilidade com relação a afetos demonstrados entre a família de origem e a nova, algumas vezes proveniente dos desentendimentos dos adultos (do casal), que possivelmente influenciarão os filhos e vice-versa. Os filhos podem se sentir confusos em relação aos seus afetos, pois querem manter a lealdade com os pais biológicos e pensam: “*se amo meu padrasto estou traindo meu pai que não gosta dele*” e, por outro lado, alguns pais (recasados) exigem que seus filhos demonstrem afetos prazerosos frente ao padrasto/madrasta, quando eles não desejam ou não têm tal afeto para explicitar. Nos estudos sobre papéis desenhados e redesenhados por pais/padrastos e enteados/filhos, na família recomposta, a psicanálise, através dos seus construtos, analisa a constituição edípica, no exemplo em que o filho fica sob a guarda da mãe separada e tenta “ocupar” o lugar do pai, desejando a mãe só para si. Segundo Dias (2006), num relato de experiência, quando o filho é adolescente e se percebe convivendo apenas com a mãe, declara que prefere não encontrar uma namorada para que a mãe não se sinta só. Sendo que o esforço do filho para manter seu objeto de amor primário, agora que o pai se foi, é ameaçado, quando surge um novo companheiro para a mãe.

Essa ameaça pode ser traduzida pela não aceitação do novo par e isso gera certa hostilidade para com o segundo relacionamento da mãe. Numa reedição do Complexo de Édipo, quando o pai tinha a mãe para si, no imaginário, o novo marido também a terá: *o pai roubava a mãe para si, o novo marido também é um ladrão*. (MALDONADO, 2009a, p. 238) Assim, o filho perde a exclusividade da mãe novamente. Assim posto, autora complementa:

No momento em que surge uma nova pessoa na vida do pai e/ou da mãe, muitos filhos manifestam raiva pela perda da posse e passam a tentar atrair atenção de algum modo, [...] - consciente ou inconsciente – de fazer terminar o relacionamento e recuperar o pai e/ou a mãe para si. (MALDONADO, 2009a, p. 239)

A explicação acima remete à ideia da “defesa territorial” que os filhos realizam, na tentativa de obterem atenção para si, e que é diluída, a partir do requerimento de divisão imposto pelo padrasto; diante desse dilema, é possível emergir uma diversidade de agressões e outros tipos de rejeições do (a) enteado (a) para com o padrasto, muitas vezes, superficialmente inexplicáveis. Dias (2006) retoma seus dados clínicos e exemplifica com casos de enteados que relutavam em conversar com o futuro padrasto, justificando apenas que não desejavam tal aproximação.

Na perspectiva de conflitos, não só os filhos e enteados podem se (des) entender; a mãe e a madrasta igualmente contribuem para o desconforto entre a família de origem e a recomposta, quando apresentam atitudes disfuncionais em relação ao filho (a), enteado (a). Ambas (mãe e madrasta) podem disputar, por exemplo, a atenção da criança e competir para tal, cobrando, para desconforto da criança, que ela faça uma opção afetiva entre as duas. Essa escolha também é requisitada pelos filhos, quando eles pedem ao pai biológico para fazer a opção entre eles e a (o) nova (o) parceira (o). Isso pode tornar a relação do casal (recasado) secundária, pois os filhos e enteados requerem e disputam atenção, incessantemente, dos pais/padrapos.

Algumas questões de relacionamento e dinâmica familiar podem permanecer de difícil solução, quando, por exemplo, da existência de ações legais pendentes (*no tribunal*), relativas à família de origem. Na separação, podem ser indícios de complexidade nas relações quando os pais pedem para compartilhar a “divisão” dos filhos, por diversos motivos (mudança de residência/cidade/país, companhia), isto só ocorre quando há dois ou mais filhos, assim, uns ficam com o pai outros com a mãe. Esse processo pode suscitar atenção quando coirmãos não possuem tempo suficiente para se adaptarem ao relacionamento com outros irmãos ou não se dispõem a isso, e quando ocorre mudança na custódia dos filhos pelo recasamento do par que estava com a guarda, exigindo mudanças repentinas.

Autores também observam que a ausência de referenciais tão peculiares para lidar com situações imprevisíveis fazem com que a família recomposta se apresente

sempre na originalidade da sua dinâmica, porém as diferenças podem ser negadas pelo próprio arranjo, a fim de ser aceita socialmente e de se “enquadrar” como família nuclear, evidenciando mais uma vez a eleição de um modelo de referência familiar a ser seguido. (MALDONADO, 2009a; OLIVEIRA; CERVENY, 2010; WATARAI, 2010)

Na comparação, muitos casais ainda rejeitam o conceito de recomposição, de segunda união, temendo a comparação com a família nuclear. É possível que tal preceito estivesse relacionado com o estereótipo de família desestruturada e menos destinada a experiências satisfatórias de relacionamento. Diante dessa questão sobre recasamentos e possibilidades de afetos prazerosos, pesquisadoras como Wallerstein e Kelly (1996), citadas por Moreira e Rabinovich (2011, p. 124), registram que:

[...] estudando famílias recompostas, constataram que homens e mulheres se sentiam mais felizes no novo casamento e com a melhora de qualidade de vida. Quanto aos filhos, a maioria se disse satisfeita, embora revelasse que a adaptação ao novo contexto, evolua lentamente. [...] isto se deve às mudanças, dentre outras, de estilo de vida, de escola, de padrões educacionais e culturais, que geram rupturas e descontinuidades.

Na citação, quando é discutido o bem-estar dos envolvidos neste novo relacionamento, nas reorganizações da família para a recomposição, estes membros não se apresentam insatisfeitos, ou talvez o nível de insatisfação não seja maior que em outras famílias. Ao contrário, mesmo com a ampla complexidade de laços, se declaram com maior grau de felicidade, em comparação com o primeiro casamento. Nesta pesquisa, realizada pelos autores supracitados (Wallerstein e Kelly), mudanças podem se refletir prazerosamente na dinâmica de funcionamento deste arranjo.

Frente à perspectiva de qualidade da relação do casal, Féres-Carneiro (1987) analisa dois dispositivos: de aliança e da sexualidade. Esses dispositivos são usados para estudar casais no primeiro casamento e casais recasados, apontando diferenças.

A aliança, no casal, seria um sistema de regras do que é permitido ou não, na manutenção da trama de afeto da relação, na qual o elo de parceiros se apresenta com *status* definido, ordenado para a homeostase do corpo social, isto é, relacionado com as teias sociais. Já o dispositivo sexualidade, refere-se à qualidade de prazer com o corpo, sublinhando como pertinentes as sensações do corpo e tendo, na razão de ser, o proliferar, inovar e multiplicar prazeres de ordem sensorial. Estando a atenção implicada na obtenção de prazer na relação sexual e seus entornos.

A pesquisadora Terezinha Féres-Carneiro (1987) constata que a dimensão de aliança é bastante citada pelos casais de primeira união, e começa pela escolha (apresentação/conhecimento) dos parceiros. A característica distintiva já acontecia antes da união do casal, por exemplo, amigos em comum ou a família influenciaram ou apresentaram os pares, que permanecem, de certa forma, na rede de relacionamentos. Os casais onde a predominância era a dimensão sexualidade, não possuíam tal característica, quando respondiam de que maneira se conheceram, ficando essa questão por conta da imprevisibilidade, lugares inusitados, coincidências, outros modos. Na escolha do parceiro, prevaleceu a sexualidade: atração sexual e manutenção através da satisfação sexual. Essa dimensão e suas características são mais encontradas nos casais recasados do que nos de primeira união. Depois de formados, os casais no primeiro relacionamento (onde há destaque para a dimensão de aliança) mantêm e se declaram desejosos do contato com a família de origem, às vezes, semanalmente, estando permanentemente em contato, nas visitas e eventos familiares.

Já os casais recasados mantêm reduzidos contatos com a família de origem, preferem que “*cada um fique na sua*” (FÉRES-CARNEIRO, 1987, p. 257), expressão que segundo a autora não se resume só a residência, em visitas, mas temem que o contato possa interferir no bem-estar da família recomposta, sendo tal aproximação prejudicial. Embora a pesquisadora admita uma amostra pequena: 20 casais (10 recasados e 10 casados), o estudo sobre aliança e sexualidade traz reflexões interessantes aos estudos do perfil e da dinâmica desses dois tipos de casais.

A dimensão da sexualidade, na especificidade dos prazeres direcionados ao corpo e da relação sexual para os recasados, é evidenciada com maiores demandas, pois eles se declaram mais criativos e empenhados, com expectativas de maior investimento nesse aspecto. O que, de certa forma, corrobora a qualidade da relação, podendo, conseqüentemente, possibilitar um nível diferenciado de felicidade, ao qual se fazia referência, na citação da pesquisa anterior, de Moreira e Rabinovich (2011), com depoimentos de homens e mulheres mais satisfeitos no recasamento.

Ainda na tentativa de desmistificar a ideia de desaprovação das famílias recompostas, as pesquisas levantadas por Watarai (2010) permeiam a ideia de que conflitos, angústia, perdas pós-separação e outros afetos desprazerosos, quando

superados, podem deixar o convívio familiar ainda com maior qualidade. Desse modo, as famílias recompostas, segundo inferências do autor, possivelmente se tornariam mais assertivas frente à família de configuração nuclear, devido à diversidade e à abrangência de experiências e situações nos enfrentamentos e na superação de dificuldades. Watarai (2010) destaca que, por seu contorno não estar previamente estabelecido, como na família nuclear, diferentes seriam os movimentos e atores que *a posteriori* podem emergir, na tentativa de lançar soluções para as dificuldades e inquietações da família recomposta, tornando-a talvez mais competente frente a adversidades.

Reitera-se que não é a tipologia de arranjo familiar que orienta a qualidade dos relacionamentos ali estabelecidos e, sim, a rede de laços constituídos na subjetividade e a dinâmica deles, porém não se renuncia à especificidade de cada situação, no que concerne às famílias recompostas.

O caminhar para seu reconhecimento, enquanto tipologia familiar, ainda suscita clareza. As famílias recompostas tiveram um passado de negação (preconceito) das diferenças, pela comparação com a família nuclear, como modelo idealizado, mas também outros arranjos, a exemplo das famílias monoparentais. No arranjo familiar monoparental feminino, constituído por mulheres sozinhas, muitas recebiam (e recebem) a nomenclatura estigmatizada da “mãe solteira”, abandonada. Por outro lado, nas monoparentais masculinas, percebe-se a adjetivação de heroísmo, pelos homens fazerem algo que não seja próprio da “natureza masculina”, tendo como representação que o cuidar e o educar não pertenceriam ao universo masculino. A comparação frente ao modelo da família nuclear ainda ocorre e, quando a constituição não se faz pelo trio pai, mãe e filhos, geraria até certa compaixão social, em relação aos arranjos diferenciados de família.

Diante dessa premissa, sob a vertente dos diversos arranjos familiares, sobre separação e cuidados com os filhos, retomo a condição familiar de monoparentalidade masculina, discutida na dissertação de mestrado *Paternidade solitária: limites e possibilidades*. (BITTELBRUNN, 2008) Nesta pesquisa, com pais/homens que educavam seus filhos sozinhos, por diferentes motivos: falecimento da parceira, imposição da mãe biológica ou opção desejada, a culpabilização da mãe era frequentemente apontada. Os pais eram questionados do

porque estavam com a guarda do filho e comentários emergiam: *'que tipo de mãe era essa que abandona os filhos com o pai?'* descartando a possibilidade de uma paternidade solitária possível, na criação de filhos.

Os pais, por sua vez, colocavam-se como os principais cuidadores e, apesar de colaborarem nas tarefas de cuidados filiais, quando casados, tiveram uma melhora de desempenho de cuidados (educação, lazer e saúde), depois da separação. Esse desempenho foi ressignificado nos dados que se referenciavam aos conflitos em família, especificamente aos do casal. Esses pais relatam que a qualidade do relacionamento com a ex-parceira, o *stress* emocional, se refletia na atenção e nos cuidados dispensados aos filhos. (BITTELBRUNN, 2008)

Nesse estudo, constatou-se que a maior qualidade de cuidados aos filhos se realizou quando os pares se encontravam separados, alguns até contam com o apoio das ex-esposas, nessa condição de família monoparental masculina. Em um depoimento, o pai relata:

Acredito que eu melhorei muito como pai depois que os meninos vieram morar comigo. Antes não era assim, não me preocupava tanto, telefonava, mas não com tanta frequência, eles também sentiram essa melhora. Fiquei um pai melhor e, segundo a minha ex-mulher, um ex-marido também. Ela até brinca comigo dizendo que se soubesse teria se separado antes... acho que me tornei um homem melhor. (BITTELBRUNN, 2008, p. 47)

Embora a pesquisa não seja de cunho quantitativo, na amostra de sujeitos, através dos dados coletados, sugeriu-se a possibilidade de mudanças na qualidade dos laços estabelecidos com ex-esposas, filhos e outros parentes. Sabendo-se que os homens pesquisados enfrentaram um casamento conturbado, com uma separação envolvendo vários conflitos (financeiro, de afetos) e desencantamentos, mesmo assim, seguem seus percursos, dissolvendo as dificuldades cotidianas, empenhados em exercer uma paternidade suficientemente boa. A literatura debate, muitas vezes, que a separação conjugal possivelmente apresenta, no avesso do luto, efeitos construtivos para os integrantes de uma família, sobretudo quando o casamento é mantido, apesar da persistência de conflitos e desentendimentos. (BITTELBRUNN, 2008; DANTAS; JABLONSKI; FÉRES-CARNEIRO, 2004; OLIVEIRA; CERVENY, 2010)

Assim, retomamos o cuidado de analisar que, independentemente dos pais estarem casados ou separados, o que influencia na constituição dos sujeitos, no que

tange ao biopsicossocial dos filhos, é a qualidade da relação que se estabelece entre os membros envolvidos na rede familiar. Essa qualidade pode ser influenciada por diferentes aspectos, sendo um deles a divisão das tarefas domésticas. Na família nuclear, por exemplo, pode haver uma direção maior para os cuidados com os filhos, quando o casal divide as demais tarefas cotidianas. Quando esta divisão de tarefas tende a uma horizontalidade entre os membros da família, isto é, quando a divisão mais igualitária de papéis ocorre, há possibilidades maiores de investimento no relacionamento entre pais e filhos. Mas sabemos que esta caminhada de igualdade de gênero, em suas atribuições, nos direitos e deveres, caminha a passos lentos, também no ambiente doméstico. Indicadores sócio demográficos demonstram desigualdades de renda, ocupação de cargos de lideranças, chefia, presença nos espaços públicos e privados (a dupla jornada feminina) entre os gêneros, não se descarta os tímidos avanços do feminino mas ainda insuficientes para subverter tal ordem de primazia direcionada aos homens, isentando ou negligenciando suas participações no espaço doméstico.

A seguir, em alguns pontos de análise, que atribuem à escola escutas sobre o processo de separação, tentamos refletir sobre algumas aproximações e distanciamentos do tema, neste contexto peculiar de constituição do sujeito.

Retoma-se a temática anterior sobre a separação, para alinhar questões, não só dos adultos (pais/ padrastos/madrastas), que possuem várias problemáticas a serem discutidas, avaliadas e repensadas, mas também discutir que o processo de separação e recomposição se estende aos filhos envolvidos. As crianças e adolescentes, em sua maioria, estão frequentando a instituição escolar e é esta relação que se discutirá neste subitem.

Na escola, não há uma única explicação para analisarmos a situação do aluno frente à separação dos pais, isto é, as consequências podem ser as mais variadas possíveis, mas se refletindo em manifestações atitudinais. O aluno em processo de separação pode silenciar ou expressar seu sofrimento, pode compartilhar ou não, com os demais, seus medos e conflitos, ou pode apresentar satisfação em não mais presenciar os conflitos dos pais, que se sucediam, e que agora inexistem, com a dissolução do casal, dentre outros ganhos. (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; FÉRES-CARNEIRO; DINIZ NETO, 2010)

Um canal de comunicação pode despontar para tal escuta, neste momento de fragilidade do aluno, segundo alguns autores (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; PORTELLA; FRANCESCHINI, 2011), o que só será possível se o aluno perceber a possibilidade de confiar no professor, caso ele se identifique com este, que pressupõe autoridade e que apresente aos olhos do aluno, segundo Lacan, *ágalma*.¹⁵ No par dessa pretensa relação podemos identificar um processo de transferência. Os primeiros estudos de Freud (1912/1980) a respeito da transferência foram delineados na clínica psicanalítica; como um fenômeno espontâneo entre o analista e analisante, posteriormente postulou que a transferência se presentifica na relação professor-aluno e também qualquer laço humano.

Segundo Ornellas (2011a), é fundante a apreensão desse constructo, não só para entender as relações que acontecem no espaço educacional, mas também para o conhecimento de inúmeros trabalhos de investimento científico, quando se pensa a transferência ocorrendo entre os pares, no caso, o professor e o aluno:

Esses sujeitos transferem entre si afetos prazerosos e desprazerosos, estes, se bem trabalhados, podem contribuir para a análise das formas e cores desenhadas nos pergaminhos do projeto pedagógico. É possível dizer, também, que esta temática revela a urdidura em que a transferência pode enodar o cotidiano escolar. [...] Transferência é uma palavra de origem latina, composta pelo prefixo *trans*, que quer dizer *além de* e pelo verbo *ferre*, que significa levar e trazer ou transportar e suportar. (ORNELLAS, 2011a, p. 47)

Assim, o aluno, na escola, longe da família, estabelece outros laços com colegas e professores; de forma inconsciente, transfere para os professores imagens e sentimentos das figuras parentais que internalizou. O professor, segundo Castro (2012, p. 77), por outro lado, *não tem domínio e controle do que está transmitindo, conteúdos e valores, e muitas outras coisas que podem estar passando nas entrelinhas*.

Reintegrando o tema separação como parte do processo de recomposição familiar, reflete-se que um aluno, mobilizado pela ruptura do relacionamento amoroso dos pais, pode recorrer ao professor (transferência), em busca de algo para apaziguar

¹⁵ *Ágalma* pode ser traduzido como ornamento ou enfeite, mas aqui: objeto de desejo, brilhante, galante, algo que está no interior. Termo que vem de *gal*, brilho, no antigo francês. Lacan (1960-1961/1993, p. 139) utiliza essa expressão no Seminário 8 – A transferência.

sua angústia. Lopes (2001) descreve que o aluno projeta no outro o que deseja: a solução para seus conflitos, na esperança de que o outro preencha suas faltas.

Para entender a transferência no ambiente educacional, retoma-se Ornellas (2013a, p. 25), quando relata:

A escola é como uma extensão da família que reedita os processos mnésicos e psíquicos do aluno para reviver o afeto estabelecido na relação original, transferida para a relação com o professor e que se bem manejada pode servir de mediadora do conhecimento.

A autora relata que a transferência acontece entre o sujeito (aluno), reeditando suas relações primeiras na infância, provenientes do espaço privado doméstico, e suas figuras parentais, na ambiência escolar, com o professor, que, supostamente, detém o saber. O professor está numa posição investida de afetos, prazerosos ou não, em relação aos alunos. No entanto, Ornellas (2011a, p. 83) destaca: *faz-se necessária a superação desses afetos hostis ou amorosos para que o aluno possa construir uma autonomia intelectual, focando a sua atenção no conhecimento e não na figura do professor.* A expectativa pelo desempenho profissional do professor não seria a personificação de um psicólogo/psicanalista, em sala de aula, mas de um sujeito que sustente a transmissão de um saber não sabido. No manejo em sala de aula, reitera-se a possibilidade de inauguração de movimentos e momentos como o de *escuta*, em que o dizer e o dito possam se encontrar. Uma escuta que acolhe e desvela saberes, corroborando com realidades subjetivas do aluno, que se presentificam na sala de aula, não daquele saber generalizado em manuais e/ou discursos pedagógicos.

Diante de tal manejo, poderiam insurgir questões específicas, diante da prerrogativa de trabalhar saberes entre a família recomposta e a escola. Na questão do processo de separação e de algumas relações com o ambiente educacional, podemos discutir que, no tempo em que o casal decide pela dissolução do laço, quando surge a separação propriamente dita, muitas crianças não conseguem assimilar, porque os pais (objetos de amor filial) não permanecem juntos. Tal elaboração possivelmente se faz precária ou confusa para os filhos devido ao sigilo dos adultos, isto é, relutam em desvelar a situação de quebra dos laços, e não descrevem com clareza o que está acontecendo. Desse modo, diante dessa não explicação, a criança pode criar as suas, e experimentar a dor ou a culpa pela separação dos pais, atribuindo a culpa a si

mesma. A posição filial, na infância, pode resguardar tal posição; na auto culpabilização, a criança talvez pense que algo que tenha feito possa ter consequência nesse episódio. (DIAS, 2006; MALDONADO, 2009a)

Algumas situações indefinidas dos pais também desfavorecem o processo de elaboração pelas crianças, como, por exemplo: várias reconciliações seguidas de conflitos que provocam desenlaces do casal. Para crianças pode ser ainda mais complexo do que para adolescentes, pois elas não circulam por estes conceitos de relacionamentos amorosos e, no seu ponto de vista, podem não alcançar o entendimento do que está ocorrendo e, às vezes, sofrem com esta indecisão frente à dúvida se, desta vez, os pais ficarão juntos em definitivo.

Outras fontes de desconforto para as crianças de pais separados podem se apresentar no descumprimento de horários, atividades programadas, lazer, horários de visitas, aparições espontâneas na escola, dentre outras. Esses fatos podem ser conflitantes para a criança entender o processo que está acontecendo e, em alguns casos, os filhos podem apresentar problemas como ansiedade, inquietações. Um exemplo pode ser percebido, na hora das visitas, que podem ser marcadas por encontros hostis entre os pais, que ainda disputam outras questões relacionadas à dissolução da união, de maneira conflituosa.

Assim, autores como Alsop e McCaffrey (1999), Carter e McGoldrick (2001), Dias (2006) e Maldonado (2009a) sugerem que, com crianças pequenas, o cuidado deve ser diferenciado, atento à linguagem, às atitudes infantis, aos medos e ansiedades, quando os adultos podem estar com outras preocupações financeiras, a exemplo: providências legais, de moradia, de formação de outro grupo familiar, e não conseguem oferecer apoio aos filhos.

No caso de dificuldade de entendimento dos filhos frente ao processo de separação, diante da relação com a escola, Alsop e McCaffrey (1999) sugerem que os pais poderiam estabelecer essa linha de comunicação com a escola, compartilhando alguns aspectos da separação, se assim desejarem, e até buscar apoio da instituição no que esta possa oferecer, dentro da consigna de suplementação. Professores com o conhecimento dos rompimentos familiares podem escutar, diferencialmente, o aluno e talvez declinem de julgá-lo, de forma

precipitada, quando o repertório do aluno se torna, por exemplo, desatento ou revestido de agressões.

Pensa-se numa diferenciação de manejo, quando o professor reconhece tais fatos. Alsop e McCaffrey (1999, p. 50) sugerem:

Os professores, caso tenham conhecimento do que está acontecendo, podem se esforçar para manter um ambiente de acolhimento e apoio na escola, percebendo que as crianças podem ficar particularmente angustiadas com quaisquer rotinas diferentes ou mudanças de pessoal/equipe, pois seria uma grande quantidade de mudanças para um único momento.

Na citação acima, é resguardado ao professor se apresentar diante da situação singular apresentada pelo aluno. Diante da ruptura e das consequências da separação, o corpo pedagógico da escola (colegas de classe, professores, coordenadores, orientadores e outros) pode ser um dos poucos indicadores de permanência na vida de um aluno em processo de separação/recasamento. Nessa perspectiva, Alsop e McCaffrey (1999, p. 51) dizem que: *a escola e os professores podem ser uma das poucas coisas na vida de uma criança a continuarem constantes durante todo esse período difícil*. Neste sentido, rituais, horários e amigos na escola podem contribuir para uma busca de reordenamento e ressignificação de afetos. (ALSOP; MCCAFFREY, 1999; CARTER; MCGOLDRICK, 2001; MALDONADO, 2009a) Assim, os autores supracitados relatam que a rotina geral do trabalho escolar pode auxiliar na reflexão ou no afastamento dos problemas familiares imediatos para os quais, muitas vezes, os filhos/alunos não conseguem encontrar solução.

Não seria incomum, então, que algumas crianças possam considerar a escola como um lugar de refúgio, afastada dos problemas familiares, e, talvez nesse caso, as conversas sobre a problematização enfrentada em casa sejam evitadas pelo aluno, como forma de não relembrar o sofrimento que isto lhe causa.

Os professores enredam-se nestas questões, às vezes de forma até solidária, por estarem vivenciando algo semelhante na sua vida pessoal ou em seus entornos, mas recordo o texto de Mrech (2005), para elucidar o debate das relações do professor em sala de aula. A autora ressalta que *quem entra* na escola, se referindo

a professores e alunos, são sujeitos do inconsciente¹⁶, do desejo, da falta, da incompletude e, qualquer tema de pesquisa, que não leve em conta essa premissa, não poderia ser validada. Retoma-se Mrech (2005), pois há um discurso repetitivo dos professores, destacando que toda problemática afetiva não deveria adentrar a sala de aula com o professor, no anseio de que certos afetos indesejáveis não transpareçam na relação professor-aluno. Assim, mesmo na impossibilidade da divisão cartesiana entre corpo e mente, onde as preocupações não entrariam em sala de aula, expresso, o conceito e a discussão no “fazer semblante” do professor.

De certa maneira, o professor faz semblante de ser o mestre, necessita de certo resguardo da sua vida pessoal, para se apresentar como o detentor de um saber que interessa aos alunos, redirecionando sua posição para a transmissão da tradição, do conhecimento, não concebendo que esse lugar se esvazie. Quando o professor faz semblante de um saber não sabido, também implica a condição do aluno da ilusão de que o professor pode dar algo, aquilo que o aluno está em busca e não possui. Neste sentido, Lajonquière (2009, p. 176) relata:

O aprendiz, ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa por amor. Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato da transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe parece como sabendo d'isso que faz falta nele.

Diante da citação acima, é salutar esclarecer que, para a psicanálise, o amor engloba em si a ambivalência do termo (amódio), o prazer e o desprazer, a alegria e a dor, assim, o amor é instaurado pelo ato de ensinar do professor. O aluno é desprovido desse conhecimento, no primeiro momento, e pressupõe-se que será envolvido pelo saber do professor, e, sendo seduzido, mantém seu interesse no mestre. Investe seu amor em buscar o que lhe falta e supõe que o mestre pode vir a suprir.

O desejo do saber a ser satisfeito move o aluno; o saber pela completude é algo da ordem do impossível. Não se sabe tudo, mas o professor sustenta o

¹⁶ O sujeito do inconsciente não é o sujeito cartesiano: racional, pensante e consciente. Freud ao criar o conceito do inconsciente, subverte a noção do sujeito cartesiano enquanto sujeito da razão. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 742)

semblante do suposto saber¹⁷ frente ao aluno, alimentando a ilusão de satisfação do seu desejo. O mestre ensina pela dívida que adquiriu, ensina o que um dia aprendeu, *embora o ensinado não seja nem toda episteme, nem todo o saber*. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 175) É na falta que este movimento vai se constituindo e nos fazendo desejante, razão da própria existência e que, na educação, não se mostraria indiferente.

Na escola, o professor ocupa uma hierarquia superior, o aluno pode instaurar nele a figura de uma autoridade que possui esse saber almejado. O aluno vê no professor o que nominamos na psicanálise de Sss, sujeito do suposto saber. Nesse sentido, Ornellas (2013b, p. 55) relata que *o aluno se prende a um educador ou educadora porque supõe existir nele ou nela, um Sss, ou seja, um sujeito suposto saber sobre suas dificuldades*. Lacan (1960-1961/1993) utilizou esse termo, inicialmente, para referir-se ao fato de que o sujeito (paciente) atribui um saber ao analista, o que se pode estender também à relação de professor e aluno, mediante a transferência.

Frente a este lugar delimitado pelo aluno, é o professor que se coloca na posição do não saber, diante de um conhecimento infinito, ao mesmo tempo “sabe que não sabe”, pois a impossibilidade de uma educação completa (finita) o torna um questionador e não um sujeito que tem e oferece respostas prontas aos seus alunos. Nessa complexa díade, ambos se confundem, quando pensam que a educação acontece de forma segregada, em partes, e tem local específico. Essa delimitação reverbera a questão postular de Freud sobre a impossibilidade de se educar, pois esse circuito de buscas, tanto de conhecimento como de outras metas, no ciclo vital, não cessa...

Todavia, a qualidade do ato educativo nos direciona para a discussão do impedimento do professor, na recusa de ensinar. Segundo Lajonquière (2009), o professor precisa continuar a ensinar para que a tradição não se rompa, e os conhecimentos adquiridos não se inscrevam como uma língua que não é mais falada, ou seja, uma língua morta. Há movimentos que alimentam e coadunam com

¹⁷ Toma-se de empréstimo a formulação de Lacan; Sujeito suposto Saber-SsS- como ponto de análise também para educação. Lacan (1960-1961/1993) utiliza esse conceito fundante para explicar que o sujeito atribui saber do seu gozo ao analista. Na dialética analisando x analista, sob os efeitos da falta, o paciente confere o saber suposto ao analista, o grande Outro ocupando esse lugar; um saber que o sujeito acredita necessitar para superar seus problemas. Apesar da sua origem não se remeter a educação, espelha-se na teoria para discutir a similaridade paciente x analista, nos sujeitos professor x aluno. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

essa recusa, legalizando a precariedade do ensino. A negação da instrução educativa está atravessada por vários aspectos, na tentativa de sucateamento da transmissão educativa e escolar.

Em relação a esse debate, o professor precisa estar investido da mestria, e Lajonquière (2009, p. 186) relata pontos a serem analisados, alertando para a precarização da instrução educativa. Inicialmente, discute a formação do professor e de outros profissionais da educação, no que nomeia de “recursos humanos precários”; reflete que os educadores, mesmo possuindo um vocabulário reduzido, escrita com erros ortográficos e dificuldades em cálculo, são diplomados e exercem a docência. A segunda tentativa relatada pelo autor seria o descrédito da tradição escolar, com salários baixos, o desrespeito da mídia pela figura do mestre, em programas humorísticos, atos de violência e desrespeito. Lajonquière (2009) também aponta as mobilizações e manifestações da categoria contidas pela polícia, o que diminui a importância dos professores, de se pronunciarem publicamente. No último item, o pesquisador cita os gastos públicos com processos de psicologização da educação, em lugar de valorizar a figura do professor que ainda permanece em sala de aula. Portanto, são feitos investimentos que não incidem diretamente na figura do mestre que, apesar de todas as dificuldades, continua presentificado na sala de aula. Enfim, a recusa atravessando o ato educativo expõe outras vias que favorecem a precariedade, na transmissão/instrução escolar.

Porém, refletindo sobre as dificuldades que perseguem o entorno educacional, dentre as quais o manejo em sala de aula, se suspeita que a relação com a família não seja descartada, considerando professores que mantêm a dívida do conhecimento a ser transmitido. Aos professores que ensinam, movimentam e suscitam o desejo da incompletude, pode-se insinuar que mantenham, na sua agenda, nas suas atividades, dispositivos que convoquem a família para diálogos com as diferentes questões em torno do processo de apreender ou a inibição deste. Interlocuções provenientes de diferentes instâncias: questionamentos, dúvidas, sugestões, (des)afetos de ambas as partes, que impliquem medidas suplementares, como já foi sugerido no capítulo anterior.

Na suplementação oferece-se a escuta. Uma escuta apurada poderia auxiliar professores e alunos nesse dilema, pois, quando se nomeiam sujeitos, remete-se à

situação de assujeitados, frente a situações adversas, que fogem ao controle pessoal, de afetos, dando permissão para o dizer. Às vezes, o próprio professor está experienciando dificuldades encontradas na sala de aula, entre outras, somadas à equação do ensinar e, talvez sua escuta, por profissionais da escola (coordenadores/diretores), também esteja sendo negada.

Nessa premissa de perceber esses sujeitos e entender que a escola é um lugar para as disposições de tramas e afetos, incluem-se a diversidade de formas e a estrutura familiar que ali circulam. Arrisca-se refletir que uma percepção pela escuta da escola, frente às perdas, e outras dificuldades diante do período de transição e recomposição familiar, por exemplo, poderia se transmutar em discursos diferenciados sobre a família. Assim, a generalização de que se deve remeter toda e qualquer dificuldade do aluno para a família, deveria ser questionada, vez que exclui a precarização da transmissão pelos professores, merecendo atenção e maior problematização por teóricos que se dispõem a investigar e fomentar a literatura específica.

5. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: TIMBRES E RUÍDOS ESCUTADOS

Diante das amplas e complexas questões que devem ser enfrentadas para se entender como acontece o diálogo entre ambas as instituições de formação do sujeito (a família e a escola), serão utilizados alguns construtos da psicanálise, em interlocuções com aspectos da educação para fins de debate e interpretação. Alguns aportes psicanalíticos remetidos a um texto acadêmico, provavelmente nos permite recordar a própria intenção de Freud, junto ao ensino superior. Nas instituições de nível superior, há um espaço a ser preenchido ou ainda continuamente discutido, pois o diálogo com a academia era bastante incentivado por Freud, e ele mesmo falava desse lugar. Nesse sentido, Friedman e Schustack (2004, p. 66) relatam que: *ele era um cientista, empenhando-se com todas as suas capacidades para compreender as estruturas e leis biológicas subjacentes às respostas psicológicas.*

Na construção da teoria, Freud preocupava-se em deixar seus achados para que outros estudiosos dessem continuidade, sendo a academia um desses lugares de continuidade. Entretanto, segundo Carneiro (2013, p. 77), *percebe-se, porém, a falta de afinidade entre a psicanálise e o modelo de ensino da universidade, apesar da rica interlocução mantida entre elas.* A autora acrescenta que o criador da psicanálise, Sigmund Freud, argumentava que a teoria psicanalítica até poderia ser ensinada na universidade, através de aulas teóricas, de forma crítica, como disciplina e com o rigor que uma teoria sugere, pois o conjunto de sua obra já teria a dimensão necessária a um debate, para acréscimos, críticas, enfim, tal como ocorre com a teoria, na atualidade.

O pai da teoria psicanalítica, conferindo a importância da descoberta do inconsciente para o comportamento e para a sociedade, temia que as ciências positivistas e cartesianas, da época, fossem a única maneira interpretativa do comportamento humano e, desta maneira, abandonassem o estudo fértil da psicanálise, que apenas se iniciava. (SCHULTZ; SCHULTZ, 2006)

Mesmo com a amplitude de possibilidades presentes no entorno dessa teoria, localizando-a em diferentes setores e campos científicos, a ideia da Psicanálise é ainda bastante estereotipada, em nosso meio, muitas vezes associa-se a psicanálise

ao trabalho psicoterápico, de longa duração, acessível apenas a pessoas de alto poder aquisitivo. Nesse sentido, Ornellas (2005, p. 47) relata:

Associamos a psicanálise com divã; com a figura do analista e do paciente, com o trabalho de consultório geralmente longo. Esta ideia correspondeu durante muito tempo, a prática na área que se limitava exclusivamente ao consultório. As combinações possíveis entre psicanálise e antropologia, psicanálise e arte, psicanálise e epistemologia, psicanálise e educação e até psicanálise e religião têm alcançado uma notável efervescência e pertinência intelectual.

No entrelaçamento de saberes com outros campos do conhecimento, a psicanálise apresenta-se como protagonista nos debates sobre subjetividade, e outros tantos campos do conhecimento; trabalhando saberes também em aspectos que incluem o coletivo e suas manifestações. Nessa perspectiva, Mrech (2013, p. 63) postula:

A psicanálise aparece como um procedimento, um método e um conjunto de concepções a respeito da vida psíquica. Como procedimento, a psicanálise se direciona para a clínica psicanalítica, fazendo a investigação das formações do inconsciente, tais como os chistes, os atos falhos, as obras de arte, os lapsos, os sintomas, os sonhos, etc. [...] e trabalha também com diversas teorizações a respeito da prática clínica e de reflexões a respeito da sociedade e da cultura.

Frente a essa premissa, torna-se necessário frisar que a psicanálise surgiu com Sigmund Freud, no final do século XIX. Sabendo que o inconsciente contém material inacessível e poderia ser estudado nas manifestações simbólicas, ele se lançava na busca de afetos latentes, daquilo que é manifesto, por meio de conteúdos inconscientes, como em atos falhos, sonhos, lapsos e outros.

Tem-se, no inconsciente, um construto fundante da psicanálise, Freud (1915) postula que o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência, uma outra cena. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 375) O próprio Freud (1923/1996a, p. 25) explana as investigações sobre o aparelho psíquico e incita o julgo científico:

A divisão do psíquico em o que é consciente e o que é inconsciente-constitui a premissa fundamental da psicanálise, e somente ela torna possível a esta compreender os processos patológicos da vida mental, que são tão comuns quanto importantes, e encontrar lugar na estrutura da ciência. Para dizê-lo mais uma vez, de modo diferente: a psicanálise não pode situar a essência do psíquico na consciência. [...]

Desta maneira, Freud coloca a instância consciente sob suspeita; declara que o homem não é o senhor da própria casa, coabita com forças conflituosas existentes

no sistema inconsciente. (FREUD, 1915/2006c) O pai da psicanálise desde o início da sua carreira foi levado a investigar e a desenvolver, o inconsciente enquanto conceito e suas manifestações, e, assim, como explorá-lo por meio da associação livre (pelo paciente) e da escuta (pelo psicanalista). Ainda sobre o inconsciente, Guareschi (2004, p. 36) acrescenta:

Para a psicanálise, o que move os comportamentos, ou o que os motiva, é o que está no inconsciente. O inconsciente possui elos com o consciente e com o pré-consciente. Entretanto, é ele que dá origem aos processos mentais. Neles estão os elementos instintivos que nunca foram conscientes, que não são acessíveis à nossa consciência; além, é claro, do material que foi excluído da consciência, pela censura e repressão.

Diante da discussão sobre o conceito de inconsciente; atualiza-se o questionamento de Ornellas (2005, p. 51): como educar o ser humano, visto que o inconsciente *não pode ser ensinado, educado e assujeitado*? Mas a autora reitera que a psicanálise não se propõe a educar, mesmo porque educar está no campo da impossibilidade, pela abrangência do ato educativo; mas, sim, pensar uma educação que possa se configurar como psicanaliticamente orientada. Desse modo, outras possibilidades se presentificam: *o fato de não ser possível diluir a psicanálise na educação não significa que não se possa instruir uma prática educativa inspirada na psicanálise*. (ORNELLAS, 2005, p. 52)

Ao fazer referência, nessa pesquisa, a psicanálise e educação, não se trata de submeter os participantes ao tratamento psicanalítico (ASSIS, 2007), mas aplicar conceitos na análise de fenômenos que têm dimensão subjetiva e também social. Neste empenho, foram movimentados conceitos, conhecimentos e contradições a respeito de arranjos familiares e escola, principalmente na relação professor x aluno. A teoria psicanalítica fornece fundamentos para uma série de demandas da educação e da família, pois a psicanálise se apresenta como uma opção de encontro com o outro, disponível para se pensar frente às intercorrências da vida e das vivências pessoais, que são infinitamente variáveis, em diferentes contextos.

Assim, para tal entendimento das mudanças referentes às novas configurações familiares, adotadas ou não na escola, o aporte da teoria psicanalítica será utilizado. Freud (1905 apud ORNELLAS, 2011a) *acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir como um todo para a sociedade e*

especialmente com a educação. O que acontece hoje já era almejado pelo próprio Sigmund Freud, em 1917, quando reintegrou essa conjunção de conhecimentos. Freud relatava, dentre as aplicações da psicanálise, a dos estudos sobre educação, que excitou o interesse e despertou muitas esperanças.

A vertente psicanalítica e seu precursor Sigmund Freud são amplamente divulgados, sendo a teoria constantemente revisitada e atualizada. Desta maneira, atende-se ao desejo primevo de Freud, pois a psicanálise sustenta, na contemporaneidade, certo grau de notoriedade.

No campo da educação, a leitura não se configura pela similaridade da clínica, assim, ao se conjugar educação e psicanálise, não se pretende fazer uma pedagogia analítica. (KUPFER, 2000) Considera-se, entretanto, que o conhecimento psicanalítico pode fornecer construtos para uma série de áreas, tais como a Educação, pois ele não fornece aportes prontos nem tem receitas sobre o que deve ser feito na escola (ORNELLAS, 2005), ainda que reflita sobre o que tem sido feito, vez que pode contribuir na escuta dos discursos que ali sucedem.

Mrech (2013) remonta através da análise de obras que discorrem sobre o tema, o encontro da psicanálise e de suas implicações para a educação, elucidando que, a princípio, tais obras se referiam à pedagogia. Numa rede conceitual, a autora divide essa trajetória em quatro grandes períodos, e elenca algumas produções que caminharam para a demarcação desse campo de estudo. O primeiro período nos remete às obras e contribuições anteriores a 1925; que se respaldavam em questionamentos sobre o exercício da docência: *educadores constatavam que era preciso modificar sua prática, partindo dos ensinamentos psicanalíticos.* (MRECH, 2013, p. 64) Nessa perspectiva inicial, já colaboravam Sandor Ferenczy, em 1908, realizando investigações a respeito da relação do educar no processo de formação dos alunos, e Oskar Pfister, com as publicações: *Ideias delirantes e suicídio nos escolares* e *Método psicanalítico*, onde Freud fez o prefácio e *compartilhava a esperança de Pfister de que a psicanálise poderia servir à pedagogia.* (MRECH, 2013, p. 65)

Em 1914, Freud publica: *Sobre a psicologia do escolar* discutindo, dentre outros aspectos, a figura paterna e o processo transferencial posterior, com os professores (circuito transferencial). Também como indicativo de obra significativa para esse primeiro momento da psicanálise e sua relação com a educação

(pedagogia), em 1921, Hanns Zulliger discorre sobre a escola como foco de estudo psicanalítico, em seu livro: *La psychanalyse á l'école*.

O segundo período de relevância estende-se de 1925 a 1945, sendo destacado, por Filloux (2001), como um período fértil em discutir aspectos específicos, com detalhes para as questões escolares. Obras como a de Serge Bernfeld, *Sisyphé ou les limites de L'éducation*, ou do próprio Freud: *Novas conferências de introdução à psicanálise*, onde são discutidos aspectos do analista e do pedagogo. Questões da educação e da pedagogia são fomentadas e discutidas na primeira revista para uma pedagogia psicanalítica. Entre 1926 e 1937, houve a publicação de mais de 300 artigos, escritos por renomados representantes da psicanálise: Willhem Reich, Sandor Ferenczi, Willy Kendig, Erich Fromm e outros, nos quais estes autores retratavam questões como a relação professor x aluno, o inconsciente do pedagogo, o mal-estar na sala de aula, curiosidade sexual, dentre outras.

Dando continuidade aos marcos históricos, temos o terceiro período, entre 1945 e 1970, no qual, de forma mais crítica, se continua a pensar as possíveis relações entre psicanálise e educação. Na publicação de Charles Baudoin, 1954, *L'âme infantine et la psychanalyse*, prevalecem os estudos e a análise de relatos de crianças e alunos com dificuldades psicológicas. Em 1956, temos a contribuição de Anna Freud: *Psicanálise para pedagogos*. Nesse livro, a autora discute como as crianças suprem suas necessidades e seus anseios, no ambiente escolar, de forma diferenciada, e que os professores podem dar vazão aos desejos das crianças em contraposição a debates sobre aspectos da repressão infantil via docência.

O marco significativo de publicações também destaca Georges Mauco, com *Psicanálise e educação*. Nele, o inconsciente e suas manifestações nos pais, professores e alunos, são discutidos. As contribuições de Maud Mannoni assinalam o quarto período, pós-1970, merecendo destaque pelas obras *A criança atrasada e a mãe*, em 1973, e *Educação impossível* (1977). Nesses livros, Mannoni discute seu ponto de vista através de aspectos que não se restringem à pedagogia da sala de aula e sim à amplitude do campo da educação e psicanálise. Outros autores, com orientação lacaniana, também deixaram suas marcas: Catherine Millot (1979), Ferdinand Oury e Vasquez (1967) e Marie-Claude Baidetto.

Na investigação de como os educadores poderiam trabalhar a psicanálise, na sua (im)possibilidade, Mireille Cifali e Jeanne Moll, em *Pedagogie et Psychanalyse*, remetem a uma discussão sobre as esperanças, *decepções, confrontações e conjugações as sombras das teorias*. (CIFALI; MOLL apud MRECH, 2013, p. 69)

No emaranhado de temas discutidos, a multiplicidade de elementos que orbitam entre educação e psicanálise se renova, favorecendo o campo, nos registros literários: o inconsciente, o desejo de saber, o desejo de ensinar, a transferência, o Complexo de Édipo, na vertente freudiana. É pertinente citar que as contribuições contemporâneas e mais recentes, também comportam temas referentes à orientação lacaniana e, nesta pauta, se apresentam conceitos tais como: imaginário, simbólico e real, o sujeito do suposto saber, gozo, desejo, ato analítico, escuta, entre outros; referentes à família, temos as discussões sobre, complexos/constelações familiares, função paterna.

5.1 CONSTRUTOS DA EDUCAÇÃO E DA PSICANÁLISE PARA O CAMPO PESQUISADO

Diante dos esforços gerados por estudos sobre educação e psicanálise, após a realização desse resgate da historicidade dos campos da psicanálise e da educação, redireciona-se este estudo para a discussão específica do conceito de escuta e outros constructos que acompanharam esta pesquisa doutoral.

A escuta, significante bastante abordado, segundo a orientação psicanalítica, tem conotação diferente do ouvir/da audição. Esse escutar tem um diferencial da palavra usada e entendida, no senso comum, sendo um importante instrumento de trabalho da psicanálise, que se diferencia do ouvir, que é biológico, servindo apenas para deixar emergir ondas sonoras. [...] *pode-se, inicialmente, dizer que o instrumento de escuta envolve não só o sentido de ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetiva da linguagem apresentada pelo sujeito que está sendo escutado*. (ORNELLAS, 2005, p. 76) Seria a escola, portanto, um palco de escutas, escutas dos corredores, das salas de aula, do silêncio, dos conflitos, das tensões. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno, o professor, os pais. Ao escutar os ditos e não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas. (ORNELLAS, 2011a).

Recorda-se que o significante escuta encontra seu nascedouro em Freud, frente à discussão da atenção flutuante, logo após se assentando como originária da clínica de orientação lacaniana, onde a educação psicanaliticamente orientada toma de empréstimo. Diante desse instrumento, Lacan (1979) chama a atenção para que o analista, na sua escuta, deva estar investido de atenção e interesse pelo outro, no caso, pelo analisando. O analista precisa dar atenção à singularidade do sujeito, estar atento ao que escuta, como nos disse Lacan (1953/1998). Esse movimento de atenção flutuante pode fazê-lo intervir diante de situações imprevisíveis, não esperadas, que talvez instiguem o outro elaborar, provocando um diferente manejo do processo terapêutico, trazendo novas inquietações, abandonando outras, e direcionando-se para um possível apaziguamento dos sintomas. Porém, é prudente lembrar que esse instrumento “escuta” encontra seu conceito, primeiro em Sigmund Freud (1912/1980), quando, em seus escritos, apresentou tal discussão, num artigo realizado especificamente para os médicos, atrelando a ideia de atenção flutuante.

Sigmund Freud dizia que era preciso que os médicos mantivessem a atenção em suspenso, assim, ao mesmo tempo em que tentassem não descartar o conteúdo amplo da fala do paciente, também não deveriam se deter em nenhum ponto específico, para que, assim, de alguma forma, pudessem ficar atentos ao discurso produzido, no dispositivo da análise, pelo analisando. A advertência realizada por Freud aos médicos deveu-se à observação dos próprios companheiros de medicina, que supunham ter o “saber total” sobre os sintomas de seus pacientes, sem ao menos fazer uma análise de aproximação maior, através da escuta. Esse gesto freudiano pode assinalar uma diferenciação no diagnóstico e manejo médico. O relato clínico dos médicos, nos registros e discursos, poderia ser diferenciado, não focalizando apenas os sintomas e sim as condições psíquicas, atreladas às formações do inconsciente.

5.1.1 Na escola, *alguém na escuta?*

Os professores talvez ainda pensem que são os únicos, na onipotência, que detêm os saberes, se eximindo da preocupação de ofertar sua escuta aos alunos, em conhecer suas hipóteses e o que eles têm a dizer...

Na escola, pressupõe-se até que o ouvir seja exercitado (pela sua própria natureza auditiva), porém, a arte da escuta pode não estar presente, enquanto prática que impulse a transmissão do saber não sabido. Faz-se necessário a distinção de que ouvir está relacionado aos sentidos da audição, ao próprio ouvido. Observa-se, então, que o ouvir encontra-se no nível superficial frente ao escutar. Aos desatentos, talvez essa diferença não seja percebida ou até declarem a inexistência dela.

Escutar, pela linguagem que se estabelece entre as partes, supõe o ato de ouvir, entretanto a recíproca é equivocada. Quando se escuta, se ouve, mas quem ouve não escuta, necessariamente. Assim reflito: estariam os professores pesquisados ouvindo e falando (queixando-se) em demasiado, porém ofertando pouco à escuta? Por outro lado, ou do mesmo, no avesso: os alunos estariam passivos, diante de um conteúdo? Ouvindo sem interagir e, na sua apreensão de baixo desempenho do conteúdo, recordariam o dito popular: “entrou por um ouvido e saiu pelo outro”. (SILVA, Marcus, 2007, p. 1)

O discurso escutado suscita análise, não só em sua impressão de clareza, mas, como sugere Ornellas (2005), também nas suas vestes ocultas, no que se ouve e no que é sussurrado, e quase não se ouve... Escutar os professores e pais, na busca dos seus conceitos, permite perceber (através dos registros obtidos pelos instrumentos), que eles fazem irrupção, deslizem. Na linguagem psicanalítica, verifica-se que, quando o discurso falha (com chistes, esquecimentos, atos falhos, trocas de palavras e outros), há algo a ser investigado, em um movimento onde as palavras que tropeçam *são as que confessam...* (ORNELLAS, 2005), revelando algo por detrás, percebendo algumas vezes a não coerência (lógica) do discurso manifesto.

Desse modo, a escuta merece destaque, como empreendimento relacional, entre Educação e Psicanálise. Conforme Eliane Nascimento (2013, p. 74):

A psicanálise é uma teoria [...] nas suas especificidades, cuja maior contribuição que pode trazer a área da educação é instrumentalizar os professores, que através de um conhecimento teórico, possam fazer uma escuta e leitura das dificuldades dos seus alunos indo além da visão da pedagogia, e ampliando a própria noção de educação.

Sobre a citação acima, podemos apreender que a psicanálise, estendida a outros setores científicos, entre eles a educação, pode contribuir para desvelar suas várias faces, no impossível do educar.

A psicanálise, como pano de fundo de algumas leituras de conteúdos coletados no campo, atualizou o pensamento de que o dito e o engano são complementares e não excludentes. Nessa perspectiva, percebeu-se, por exemplo, que a criança/aluno/adolescente poderia ter muitas vezes uma leitura idealizada pelo professor, *o bom aluno*. O professor só consegue lidar com essa imagem (representação) que possui do seu aluno; caso não responda a esse modelo, ele é traduzido como *aluno problema*, incapaz de aprender. Porém, a psicanálise “lê outra criança”, analisa, ressignifica e pontua o contexto através de outras referências, criando outras análises/nomeações, despercebidas pelo magistério, pois não recorre a generalizações e a julgamentos maniqueístas do tipo: bom e mau aluno. A investigação atravessa e busca agentes mobilizadores ou desmobilizadores, no entorno do desejo de apreender. O desejo merece uma observação fundamental, no dispositivo de ensinar e apreender. Se na clínica constata-se o desejo de que o analista dê respostas para os conflitos e angústias do paciente, na educação, o aluno também espera que o professor lhe dê as respostas que não possui. Retomando o conceito, esse desejo possui lugar fundante, para Lacan (1964/1988, p. 222): *é o eixo, o pivô, o cabo e o martelo, graças ao qual se aplica o elemento força, o que há por trás do que se formula o 1º discurso do paciente, como demanda*. Esse desejo move a busca do *querer saber a resposta*, do paciente, no analista... Na educação, esse conceito pode ser o desejo de saber do aluno, na figura do professor... No seu desejo, o aluno mantém o professor no lugar do SsS (anteriormente discutido no capítulo 4). Mas é instigante saber de que maneira esse aluno desejante é visto nos entornos pedagógicos.

Os alunos, quando adentram a sala de aula, não estão desprovidos de suas subjetividades e trazem suas histórias de vida, que se condensam em diferentes segmentos. Seguindo essa linha de argumentação, Castro (2012, p. 77) menciona: *a criança que chega a escola traz consigo toda a experiência relacional adquirida na família. É portadora inconsciente de todas as frustrações e recalcamientos do seu drama interior pessoal*. Portanto, o olhar que se lança para a escuta e a observação do aluno não poderia ser generalista e sintético, como denunciam as narrativas de

alguns professores. Em algumas referências dos professores, nesta pesquisa, não foram incomuns as falas do tipo: *esses alunos, nenhum deles tem educação doméstica, já são enganadores desde cedo, os alunos de hoje em dia não querem nada* – evidenciando-se a generalização. (LAJONQUIÈRE, 2009) Nesse entorno, a criança, o aluno/a adolescente ultrapassa a criança escolar, mas também não a exclui, pois, na vida escolar, podem ser percebidas e evidenciadas algumas dificuldades dos alunos. Essas dificuldades têm diferentes origens, variantes a serem analisadas; desde tropeços em estabelecer laços sociais até comprometimentos, mais graves, envolvendo, por exemplo, a prática de diferentes tipologias de violência. Diante desse cenário, também é possível encontrar suporte na teoria que envolve a psicanálise e a educação, ofertando leituras fundantes.

A investigação articulando psicanálise e educação ou, como diria Kupfer (2000), um casamento com tendências contemporâneas, um enamoramento entre os dois campos, pretendeu apontar, legitimar a presença de vários aspectos fundantes, segundo Freud, como o desejo, a existência de mecanismos de defesa, a transferência e a contratransferência, a estrutura psíquica, a formação de luto, as funções maternas e paternas, os afetos e tantos outros aspectos que mobilizam conceitos visando à possibilidade de apreender o ato educativo. Freud (1973-1866 apud MRECH, 2013, p. 66) *atribuía à psicanálise a descoberta de conteúdos essenciais à pedagogia pouco vistos pelos educadores.*

A tentativa de unir a Psicanálise e a Educação pode ser tomada como uma fita de Moebius.¹⁵ Esta fita, segundo Ornellas (2011a, p. 33) é um exemplo válido *para compreendermos que aquilo que o sujeito externa tem seus elos naquilo que chamamos de o interno do sujeito ou sua subjetividade aqui compreendida como aqueles atributos singulares inerentes a cada um.* Encontra-se topologicamente no dentro e no fora, que se submetem a uma continuidade; segue imagem ilustrativa da fita de Moebius:

¹⁵ Uma fita de Moebius é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta numa delas. Deve-se o nome a August Ferdinand Moebius. (ORNELLAS, 2011a, p. 23)

Figura 1: Fita Moebius

Fonte: www.google.com

5.2 ALGUNS ESTUDOS SOBRE FAMÍLIAS E PROFESSORES: (DES)ENCONTROS

O estudo com famílias e a relação com o ambiente educacional teve início na década de 1950, mais especificamente com a análise da correlação da relação familiar aos traços atitudinais apresentados pelo sujeito aluno, em sala de aula. Na Inglaterra, em 1950, a escola psicanalítica, apesar de suas inferências começarem antes de 1925, inicia os estudos do sujeito como parte de um grupo relacional: a família. Encontram-se, assim, as possibilidades de debates, que já haviam sido iniciados por Freud, sobre os temas da transferência, contratransferência, identificação projetiva, entre outros. (CALIL, 1987)

O estudo da dinâmica familiar com crianças, por exemplo, começa a ser processado, com a premissa de que os laços familiares poderiam desvelar situações problemáticas, imediatas e futuras. Nas palavras da pesquisadora Calil (1987, p. 76):

O estudo da dinâmica familiar, nos relacionamentos ocorridos entre a criança e seus pais estabelecem padrões para relacionamentos futuros. Conflitos não resolvidos durante a infância e adolescência reduzem a capacidade do indivíduo de construir relacionamentos amorosos mutuamente satisfatórios.

Sendo assim, a relação com a família (na predominância temporal dos laços pais x filhos) ganha força de análise, pela sua contribuição no processo de constituição do sujeito, como indicação de espaço que poderia ser propício ao crescimento das crianças. Essa ideia, que parece soar como corriqueira, teve o ápice de sua discussão e “descoberta”, por volta de 1935, pois se acreditava que a

educação familiar e os seus cuidados eram mais qualificados do que a educação social, oferecida por outras instituições.

No período pós-Primeira Guerra, a situação da infância estava relegada a orfanatos, a hospitais pediátricos e a instituições de caridade. Segundo Turkenicz (2011, p. 18), *pesquisas indicavam que, naquele contexto, as necessidades afetivas das crianças eram melhores satisfeitas pela família do que por qualquer outra instituição*. Frente à situação fragilizada do pós-guerra, entendeu-se que o espaço familiar seria o mais conveniente para a constituição biopsicossocial da criança.

Todavia, em estudos posteriores, esses achados foram revisitados e emergiram outras observações acerca desse paradigma. Uma dessas observações recaiu sobre o contexto familiar, que deveria ser olhado meticulosamente, com uma “lupa”, analisando o perfil psicológico dos pais, os conflitos, conjugais e de relacionamento, entre os seus membros, a intensidade e a forma desses conflitos, dentre outros aspectos. Essa análise deveria anteceder o conceito conclusivo de que a família poderia ser avaliada como potencialmente propícia, a educadora primordial. Questionava-se, nesses estudos, que talvez não houvesse garantia de que a casa fosse esse lugar privilegiado para a constituição do sujeito, nem mesmo que a família garantisse tal suporte estrutural, o que provocou inquietações. Questionamentos emergiam a respeito de que, nas acomodações do lar, da família, no que *se esconde entre tantas paredes* sabe-se pouco, não se podendo afirmar que lá se encontraria tal aparato capaz de nutrir a constituição dos sujeitos, destacando críticas sobre o modelo idealizado de família nuclear. Diante dessa prerrogativa, interroga-se não só a família como um lugar ideal, mas sua constituição, onde a conjunção de pai, mãe e filho seria eleita como prioritária, sem a análise das relações subjetivas, citadas acima, que se interpõem entre os membros.

Sobre a hegemonia da família nuclear, em quase todo o século XIX, aos que desejavam inflacionar o discurso da família nuclear idealizada, Turkenicz (2011, p. 22) comenta:

A hipocrisia da família nuclear por abrigar segredos dos mais funestos, violências silenciosas, ódios íntimos, rancores prolongados e desgastantes, sob um clima de aparente normalidade, poderia ser a causa de desordens emocionais das crianças, assim como se transformarem em lugares de aprisionamento enlouquecedor.

Pela citação acima, o autor tenta desmistificar a relação de família equilibrada e harmoniosa com a família nuclear, em um texto que analisa a defesa incondicional de alguns autores desse modelo de família, e apresenta a crítica de que nem sempre a família nuclear correspondeu à ideologia de constituir um lugar de laços exclusivamente prazerosos. Discute que não há um modelo ideal de *felicidade* familiar a ser seguido, nem a família nuclear e tampouco outras configurações se enquadrariam em tal proposta, respondendo aos ideais de relacionamento e convivência. Vale citar que episódios de mal-estar, violência e *desordens afetivas*, podem circular pelos diversos arranjos familiares, e nenhum modelo se destaca por ser isento ou mais propício a cultivar estes problemas.

A representação de um ideal familiar é alimentada por diversas fontes: a constituição nuclear, por exemplo, apresenta-se, em vários discursos midiáticos, políticos e sociais, como um modelo virtuoso a ser seguido. Vale citar que tal representação encontra apoio jurídico no Estatuto da família que, em setembro de 2015, a comissão especial da Câmara dos deputados aprova, no projeto de lei (PL 6583/13), que define a família como a união entre homem e mulher; excluindo outras derivações do conceito. O projeto, ainda em trâmite em sua definição, não legitima outras formas de relacionamento, entre elas as famílias monoparentais e a união entre pessoas do mesmo sexo. Tal enunciado não deixa de desvelar uma contradição social, visto que tal concepção familiar ocorre dois anos após o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) decidir que os cartórios fossem obrigados a legitimar o casamento homossexual, sem a recusa de conversão da convivência entre os pares, caso mostrem se desejosos, para o casamento civil.

Tais argumentos em prol do núcleo familiar tradicional podem remeter à ilusão de completude, não havendo outro lugar, outro modelo a ser perseguido. A diversidade familiar, diante dessa premissa, não sustentaria tal harmonia, sendo excluídos os diferentes arranjos de tal correlação. (TURKENICZ, 2011) A família nuclear posta-se como naturalmente perfeita.

Desta maneira, sem o processo de desnaturalização da família, julgamentos podem emergir para desqualificar outros arranjos, sendo que, pertencer a uma família diversificada, abarcaria a qualidade das relações: *ele não tem mãe; ele não tem pai, tem padrasto, tem madrasta*. (WATARAI, 2010) Na família “natural”, os

privilégios são direcionados aos pais biológicos, ficando os demais membros sob um secundário (e marginal?) conceito.

Assim, diante da observação de aspectos na rede das relações estabelecidas dentro da família, nos laços de parentesco entre adultos e crianças/adolescentes ali existentes, descarta-se a possibilidade que uma tipologia seja eleita como a mais qualificada frente às demais. Há casos de violência doméstica ocorrendo com mais frequência em famílias nucleares, nas quais o pai, e não o padrasto é o principal agressor. Na família incestuosa, por exemplo, há uma rede de agressões intensas aos sujeitos, que são vítimas e acarretarão significativas sequelas à infância/adolescência, inclusive a inibição do apreender.¹⁹ Posto isso, no vasto campo de conflitos familiares, pensar a tipologia nuclear ou eleger qualquer outro arranjo, como sendo idealizado e sacro, suscita a paralisação de investimentos teórico-práticos, e não se coaduna aos estudos dos fenômenos de ordem familiar vigentes na contemporaneidade.

Pensar família e escola é perceber que as dificuldades oriundas do espaço familiar escapam e se refletem em outros grupos de convivência, entre eles o ambiente escolar, em uma ação de análise recíproca. Pode-se perceber que a escola seria um espaço onde ecoam conflitos e inquietações, de várias tipologias e intensidades, dentre estes, certa desarrumação psíquica originária de momentos de fragilidade, vividos entre a separação conjugal e a recomposição familiar, que são vivenciados pelo aluno. Implicado a tal questão, requisita-se o manejo do professor, que tenta criar possibilidades de mediação para interferir na situação, mas que, em outras oportunidades, pode se retirar da cena (PEREIRA, M., 2015), colocando-se apático frente ao quadro, e não mobilizando suas atitudes de professor frente a questões familiares. Observa-se que algumas formas de manejo, em sala de aula, e outras posturas dos professores são promovidas à discussão, na análise e interpretação dos dados.

¹⁹ Sugiro, a leitura ilustrativa, do artigo de Bittelbrunn: *O fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes e a interface com a escola: alguns pressupostos psicanalíticos* publicado no livro *Psicanálise e educação II. (im)passes subjetivos contemporâneos II*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 93-108. Neste artigo, são discutidas as inferências e consequências das diferentes tipologias de violência doméstica e sua relação com processos educacionais, no que tange aos professores e à aprendizagem.

Quanto ao (des)encontro²⁰ com os pais, é possível observar que estes sujeitos apresentam uma diversificação, quanto ao relacionamento e à expectativa de seus filhos na escola. Alguns reconhecem esse espaço como educativo e ainda investem suas expectativas de um futuro promissor para seus filhos; outros não acreditam nem desacreditam (*laissez-faire*) no processo de educação pública; outros desejam a não participação na escola, negligenciando a sua inclusão no processo educativo formal. (SILVA, Marcus, 2007) Paradoxos e dissimetrias acusatórias sobre essa relação surgem em ambos os discursos: família e escola; mesmo tendo-se passado algumas décadas de estudos.

Na escola (especificamente a pesquisada), há uma contradição dessa premissa, registrada em documentos pedagógicos, segundo a qual a educação será integral, quando a família é chamada a compor *todos* os aspectos educacionais, na intenção de inclusão da educação doméstica familiar, requisitando-a para essa educação *integral*, construída constantemente, em vários segmentos da vida. O pensamento que busca integrar vários aspectos da vida do aluno, e se apresenta tanto enquanto possibilidade de sua execução quanto de intenção faz *furo*, pois, mesmo que a escola contasse com um aparato de excelência, com profissionais e outros instrumentos, ela não sustentaria tal busca pretendida. Devido à infinidade de aspectos que permeiam a educação e para que se possa dar conta de tantas questões, a equação da educação não se coloca no campo da objetividade e da quantificação.

Mesmo sem a possibilitada de ser respondida, a equação é incessantemente perseguida gerando um inflacionamento psicopedagógico. Tanto os pais quanto os profissionais da educação iludem-se em fechar a equação *em prol de uma suposta missão que produz crianças felizes e criativas sintonizadas com o futuro*. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 27) No processo de apreender, há ruídos, há fissuras, há tensões; então, não temos como predizer todos os aspectos que a envolvem, a transformam ou a mantêm. A educação na sua impossibilidade *implica em estarmos certos de antemão de que os resultados serão insatisfatórios* (Freud apud LAJONQUIÈRE, 2009, p. 26) Educar implica submissão às diferentes vivências que

²⁰ Segundo Lacan (1953/1998a) sobre a constituição do Eu, o encontro pleno está no campo da impossibilidade; *o encontro é sempre um desencontro*. Em análise é sempre de um encontro que Lacan define como faltoso, descontínuo, desencontrado com o real, implicando impasses contrapondo o gozo do “laço perfeito”.

circulam em vários discursos, que abrangem uma gama de laços, num processo cotidiano de construção e reconstrução. Restam assim, mais interrogações: como alcançá-la e quantificá-la? Ou, até mesmo, diante da sugestão de Lajonquière (2009), acrescenta-se: de que maneira fechar essa equação?

Indiferente às posições e opiniões centradas na escola e na família (principalmente nas causas dos conflitos e insucessos, sugerindo que ela se baseia apenas nesses aspectos), há, na lei brasileira, o conceito de que a educação se constrói em diversos momentos, contemplando a citação acima, no que respeita à amplitude do termo. Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu Artigo 1º (Lei 9394/96), a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Posto isso, insurge a reflexão de que a educação pode realizar interlocuções com várias instâncias, porém sua completude é jamais alcançada, o registro em lei pode ter inspirado a construção desta ideia compactuada nos planos políticos-pedagógicos, que mais uma vez pontuam o (des)encontro...

Remetendo o tema para a atualidade, e de certa forma regionalizando-o, inúmeros são os esforços para desvendar tais (des)encontros entre a família e a escola. Nos trabalhos de conclusão de curso, por mim orientados, na Universidade Estado da Bahia, as acusações pelo não desempenho e desaprovação dos alunos eram repetidamente apontadas, ora à família, ora aos professores, e ambas as instituições corresponsáveis pelo insucesso. Numa breve justificativa, diante de um recorte da pesquisa, revela-se que as mães, quando solicitadas a orientarem as tarefas de casa de seus filhos, respondiam: *“Não faço o trabalho dela”*. Os professores, por outro lado, dentre as inúmeras queixas, denunciavam a ausência da família como causa única do comportamento de não apreender²¹ do aluno.

Em um olhar panorâmico sobre essas experiências registradas de ambos os lados, reinscrevo o sim e o não, provocando desconforto e chamando a atenção para o processo de denegação de ambas as partes: os pais dizem que é de extrema

²¹ Jogo de palavras entre “aprender” e “apreender”, pois, na aprendizagem, se trata de tomar, de se apropriar de um conhecimento. (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 47)

importância o diálogo entre professores e pais, porém não participam das reuniões nem visitam a escola, negligenciando e resistindo aos apelos do professorado que, talvez, não tenha muito a oferecer para apaziguar suas angústias... Alguns pais (nestas pesquisas²²) diziam que reuniões e encontros na escola para discutir questões de aprendizagem são relevantes, mas não comparecem a tais rituais escolares, sendo que um deles declarou: “*É importante, mas não vou*”. Por outro lado, os discursos dos professores revelam o desejo de uma maior participação dos pais, nas reuniões e confraternizações que, muitas vezes, são marcadas em horários comerciais, em descompasso com a agenda dos pais. Alguns pais relataram que necessitam manter seus empregos, dentre outras justificativas para o não comparecimento. Nestas ausências, podemos incluir que, muitas vezes, os pais atendem outras ordens do desejo no cotidiano, e, simplesmente, não atendem aos chamados e/ou não se encontram desejosos de adentrarem ao ambiente escolar ... Sobram, então, os discursos acusativos, incitando o ciclo repetitivo da precarização educacional; pais e mestres encontram-se e desencontram-se, sem que a palavra seja circulada...

No caso específico do professor, para além da culpabilização dos pais, alguns elementos poderiam ser implicados à precarização da transmissão. Para este profissional se colocar na posição de ensinar, na função da transmissão do conhecimento²³, significa defrontar-se com a falta de recursos materiais, a ausência

²² Cito alguns trabalhos de conclusão de curso: *A relação família-escola: qual espaço da família na escola?* Defendido em maio de 2011, elaborado pelas alunas do curso de Pedagogia, Cleópatra R. Couto e Marta dos S. Silva, da Universidade do Estado da Bahia, apresenta a realidade do dia dos pais, com a ausência dos mesmos, e de uma escola que pede aos alunos uma redação de homenagem a esses pais (inexistentes ou existentes), que é motivo de desprazer e angústia. Em outro trabalho, encontramos os aportes discutidos sobre infância, família e escola: *A interação família e escola no contexto da educação infantil*, apresentado para avaliação, em 2012, pelas alunas Bárbara Dias e Keli de Jesus Ferreira. Este trabalho busca razões para a interação ou não nessa relação, assim como *A contribuição da família no processo ensino aprendizagem*, discutindo também essa premissa; este último de Adnelma Vieira Miranda e Conceição Abreu e Silva, produzido em 2012, todos na mesma universidade. Em 2013, o tema retorna com o trabalho de Maiana Cardoso da Silva Santana: *Breve análise do dia 'D' da família na escola em uma instituição de ensino público no município de Lauro de Freitas – BA*.

²³ Salutar as observações de Lajonquière (2009), ao qual parte da premissa de que a transmissão na psicanálise é a prática do não saber. Assim, o professor sustentaria uma práxis no sentido de admitir a falta, os tropeços e se colocaria no lugar daquele que instiga e questiona o saber pronto, fechado. Ressalta que os conhecimentos transmitidos são parciais e não se restringem aos conteúdos, postula que: “Em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência. Porém, aquele que apreende algo não só adquire um certo conhecimento possível (letras, da natureza, dentre outros), mas também é marcado pelo apreendido no próprio coração da vida [...]. Toda educação pressupõe, também, a transmissão de um certo saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível”. (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 168)

de uma política de valorização do trabalho docente, a precária formação inicial, o desamparo frente ao fracasso na formação de sujeitos pensantes e a imagem social fragilizada. (CORTIZO, 2013)

Demarcando este conjunto de discussões, em específico a questão dos (des)encontros na própria construção do perfil deste profissional, Lajonquière (2013) lança o debate sobre a formação do professor e, conseqüentemente, seu desempenho no fazer pedagógico, mas não isola a formação das demais questões básicas da educação:

A formação de professores é uma das variáveis da equação escolar. Nem mais, nem menos importante que as outras, também elas pedagógicas, todas devendo funcionar ao uníssono para produzir o efeito desejado. Esse é infelizmente um dos pontos particularmente negligenciados no Brasil. Não poucas vezes se insiste no quesito formação deixando de lado todos os outros. Assim, se a escola tiver biblioteca, luz, banheiro, bem como professores bem pagos, todos os santos dias a contar do primeiro, pouco importaria. Por outro lado, se algum deles chegar a importar em algum momento, os outros passam, na maioria das vezes, ao segundo plano. (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 45)

Essa proposta ainda revisa algumas pesquisas que classificam o professor como o protagonista único do desejo de “apreender” do aluno e do sucesso da instituição escolar, posição que Lajonquière (2014, p. 45b) rejeita:

[...] parece que se delineia no horizonte dos dias atuais a ideia de que a chave do sucesso educativo escolar seria uma espécie de fator de impacto professoral de natureza totalmente independente de qualquer outra condição, capaz de infligir uma diferença no conjunto das variáveis comumente estudadas e que intervém no rendimento escolar, bem como suscetível de ser replicado em série.

O autor observa que a não inclusão da formação do professor no debate sobre a qualidade da educação pode trazer a ideia de que a formação docente e o seu sucesso é algo passível de repetição, como em um receituário replicado, sem o reconhecimento do conjunto de variáveis sobre as quais se tem refletido quando o tema é a falta de um ensino qualificado na escola pública. Evidencia, assim, que o mal-estar na escola tem diversas faces a serem escutadas, uma delas incidi sobre a formação do professor, sem, no entanto, excluir as demais questões da educação. Freud já se posicionava descrente pelo modo como eram educadas as crianças, pela pedagogia germânica da época, e assinalava que [...] *a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos*

lagos italianos. (FREUD, 1929-1930/2006d, p. 106-107) Isso se dava pelo tamanho desencontro entre os desejos de aprender infantil e as teorizações pedagógicas da época. Porém, é pertinente destacar que o pensamento de Freud continua atualizado, quando nos defrontamos com o projeto de educação nacional em vigor. Mesmo que haja exceções, os desencontros superam os encontros, refletindo-se em índices que elucidam o desencontro educacional.

Desse modo, os professores podem se (des)encontrar, em diversas frentes, uma delas dizendo respeito ao conceito que possuem do aluno para quem irão *professar*, isto é, a distância entre a criança real e a criança de seu imaginário. E é ela que irá direcionar seus conhecimentos: *quando o adulto educa, endereça a palavra a uma concepção própria de criança e não a ela, direciona àquela imaginária que habita seu ideário pedagógico hegemônico*. (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 42)

Logo, complementa o autor, o *adulto não ouve a criança que está na sua frente*, pois continua preso à imagem do aluno que idealizou. Não se engaja como sujeito na sua palavra, junto àquele aluno da realidade, permitindo uma repercussão deste no seu ideário de educar, no seu conceito de educação. Nesse processo, desvelar seu aluno imaginário implica discutir também o ideal de educação que o professor possui, de que maneira ele próprio conduz seu ato educativo. Assim, ele pode reverter tal paradigma, reconhecendo o aluno presentificado no real e operar na desconstrução do ideal/imaginário que possui.

Diante de tantos aspectos que insurgem na precarização da transmissão, o professor estaria envolto pela sua desautorização e, então, já não cria condições de discussão e de produção dos conhecimentos, respondendo apenas à urgência diária. Com esta abordagem, compactuam Pereira, Paulino e Franco (2011). Os pesquisadores relatam a posição do professor no transporte maçante de saberes junto aos alunos e que isto significa *um continuísmo acomodado*, não produzindo novos conhecimentos nem mesmo conhecimentos sobre as teorias existentes. O que, de certo modo, não revisita saberes, questionando-os, prevalecendo a letargia. Tal imobilização pode deslizar pelo conceito e o debate sobre a família, mas esses não são ressignificados, permanecendo-se no pensamento tradicional da família nuclear, na ausência de um conhecimento teórico e dinâmico onde esse tema circula.

É oportuno observar que o processo de mudança educacional, em diferentes níveis, apresenta complexidade, e dificilmente a incorporação de outros manejos e conhecimentos no repertório pedagógico e individual ocorre de forma imediata e a contento. Há uma expectativa de qualificação na educação, no corpo docente, mas diante desse processo, o psicanalista Paulo Roberto Ceccarelli (2007) nos alerta que não somos muito permeáveis a mudanças, a novos investimentos. Relata, assim, que somos de tal forma impregnados pelas associações sintagmáticas utilizadas para decompor o mundo e, em seguida, recompô-lo, pois, várias vezes, o novo é sentido como ameaça, nos obrigando a reavaliar as representações que confortavam nossas angústias. É com dificuldade que abrimos mão de valores e teorias que nos têm sido tão caras para ler a nossa realidade.

Ademais, acrescenta o psicanalista, qualquer mudança requer um trabalho de luto pelo qual antigas posições libidinais são abandonadas em prol de novos investimentos. Tal pensamento tem relação com as ideias de Freud (1917/2006a, p. 250): *[...] é fato notório que as pessoas nunca abandonam de bom grado uma posição libidinal, nem mesmo, na realidade quando um substituto já se lhes acena.*

Assim como, num processo de desapego conceitual, onde estão alicerçadas várias seguranças pessoais e profissionais, poder-se-ia também dissolver a concepção única de família, dissolver a criança generalizada, métodos e tantas outras variantes do entorno pedagógico. Sabe-se que, com resistências e dificuldades, essa dissolução se torna ainda mais necessária, quando nos reportamos a um ambiente (tal qual a escola) que se coloca como acolhedor de mudanças, com o intuito de promoção social do aluno, no processo de inclusão, e com propostas de constituição biopsicossocial do sujeito.

Desta maneira, o caráter reducionista da educação é negado. Esta se articula a outras instâncias somadas em suas práticas a conteúdos de afetos, modos de pensar, visões de mundo, sensibilidades e tantos outros aspectos objetivos e subjetivos que não podem ser ignorados, lembrando a complexidade que a constitui. Porém, não nos exime da expectativa de renovação, mesmo que Lopes (2001, p. 39) nos peça parcimônia: *é preciso levar em conta a lentidão com que se dão as transformações na área de educação.* Ainda nesse processo de pouca

mobilidade frente aos aspectos que permeiam as mudanças no cenário educacional, Lopes (2001, p. 38) complementa:

Tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas- os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções- muda lentamente, de alguma forma permanece e resta pregnância.

A citação reporta-se ao ritmo de um caminhar imperturbável, que quase não se altera na educação. Supõe dificuldades, tendo nesse pensamento laço com a citação de Freud (1929-1930/2006d), pois acena para a paralisia e a resistência em que nos encontramos frente a mudanças. Os (des)encontros assinalados pelo não circular da palavra podem fazer eco, no caso da não apreensão e da resistência frente à diversidade de atos, como nas tipologias de família. Relato, a seguir, um fragmento de caso, que pode chamar a atenção para a impregnação de (pré) conceitos sobre o aluno e a homossexualidade, ocorrido em uma escola pública de Salvador. Essa discussão é pertinente quanto ao entendimento das questões de gênero, que adentram a diversidade familiar atual, questionando a postura dos profissionais da educação frente a essa realidade.

No final de 2011, uma vice-diretora de uma escola pública²⁴ foi exonerada, ao discriminar um aluno, questionando a sua sexualidade. O estudante de 11 anos recebeu uma suspensão de dois dias por apresentar, segundo ela, *comportamentos homossexuais* (?).

A repercussão na mídia e nos grupos de apoio resultou na demissão da profissional e chama a atenção do papel da escola frente à discussão das diferenças, da sua condição de instituição educativa formadora. Esse acontecimento não se configura como um ato isolado. A inquietude sobre o tema na escola é sustentada por uma pesquisa realizada por Castro, Abromovay e Silva (2004). Nela, é investigada, dentre outras questões da docência, a relação dos professores com a possibilidade de terem alunos homossexuais na classe em que lecionam.

²⁴ O conteúdo fora discutido na dissertação de mestrado: *O vínculo nas relações familiares em crianças com dificuldades de aprendizagem*, de Rosa M. da Motta Azambuja, defendida na Universidade Católica do Salvador, em 2011.

Na capital do Estado do Pará, Belém, e no Distrito Federal, professores revelaram que não gostariam de ter homossexuais como alunos e consideram a homossexualidade uma doença.

A pesquisa de Castro, Abromovay e Silva (2004) foi realizada em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, e os resultados, registrados no livro: *Juventudes e sexualidade*, com apoio da UNESCO, revelam que professores brasileiros ainda não sabem como “lidar” com alunos homossexuais, caso eles frequentassem sua sala de aula. Essa postura, no manejo da situação, pode estar cercada de preconceitos, onde os adultos atuam passivamente diante de cenas homofóbicas. O distanciamento das questões e situações de diversidade de gênero pode nos fazer refletir se a questão reverbera um conceito moral, numa postura de julgamento e rejeição do aluno homossexual, ou na ausência do saber teórico que desmobilize tais posturas discriminatórias.

Pode-se pensar que o “lidar” com o aluno homossexual pode camuflar conceitos morais mais do que a própria prática docente. Cita-se essa pesquisa, entre tantas, como exemplo para pensar que a escola pode, sim, colaborar e reproduzir uma educação que impõe os princípios da heteronormatividade, favorecendo a discriminação. Fato preocupante, pois se almeja que este espaço deveria ser menos receptivo a tal tipo de posição frente às diferenças.

Não seria na escola o lugar que se espera encontrar profissionais que *a priori* deveriam estar preparados para mediar e motivar situações de saberes, em contextos amplos, vivenciais, que incluam conceitos de diversidade, fortalecendo o respeito às diferenças, em detrimento do fortalecimento de atitudes e comportamento discriminatório? (SILVA, C., 2012)

Na ambiência escolar, podem se encontrar famílias compostas e recompostas por homossexuais, heterossexuais, bissexuais, transexuais e outras variantes de modelos familiares, não necessariamente atreladas às questões de gênero, porém resta saber como a escola está realizando esta leitura. Segundo Silveira (1998), as múltiplas formas de organização familiar e a escola estão em descompasso. Em muitos casos, as referências passadas não foram substituídas, a escola ainda não se apresentou como coadjuvante no desvelar destas mudanças familiares.

O exemplo ilustrativo anterior, de discriminação discente, encontra eco nas palavras de Nóvoa (1999). O autor salienta que, na atualidade, a escola continua demonstrando instabilidade diante dos desafios trazidos pelos alunos, ressaltando que essas instituições poderiam reconhecer que certas respostas não cabem mais, que alguns temas deveriam ser ressignificados ou que algumas respostas ainda não existem. Assim, ser professor no século XXI é renovar, reinventar um sentido para a escola, sobretudo um sentido para a prática docente.

O compromisso de um pensar renovado não se configura como um aceno presente, já tendo sido demarcado e inaugurado na década de 1980. A discussão já anunciava que o compromisso político do professor era de que ele fosse capaz de entender o cotidiano da escola e da sala de aula, como um espaço de problematização, de reflexão e interpretação da práxis educativa como prática social. (SOUZA, 2003) Sua atuação reveste-se de significantes para além da transmissão da herança, dos conteúdos, ancorando-se numa prática social e política.

Assim, quando se inclui a participação do professor como um agente de mudança e interpretação da realidade, nessa pesquisa, retorna-se à reflexão sobre sua formação (LAJONQUIÈRE, 2014), sua trajetória de conhecimentos e experiência. Nesta perspectiva, há a interrogação de Charlot (2008, p. 22): *quem ensina o professor?* Quais elementos da sua formação favorecem esse entendimento? Como foi sua busca fora dos bancos acadêmicos? Como movimenta conceitos que acompanhem os momentos de mudanças sociais refletidos na sala de aula? De que maneira se posiciona, ao elencar as dificuldades dos alunos? Como atravessa (ou não) o discurso contínuo e repetitivo de que tudo é culpa da família. O que sabem sobre as famílias, na contemporaneidade? O autor, frente a tantos impasses, ao retomar a trajetória de formação do professor(a) e as exigências atuais para a resolução de todo e qualquer conflito, em sala de aula, responde: *Que se vire a professora...* Destaca, assim, certo abandono da formação docente, assim como a prática solitária de ação e formação.

Diante do temido e desejado “ser professor”, na amplitude da função, Ornellas e Bendicho (2014, p. 102) descrevem o repertório do professor, sua formação e postura diante dos alunos:

À condição de professor são levados os medos, angústias, dores, assim como as alegrias e satisfações, que resultam das suas vivências anteriores em sala de aula. Em consequência desse somatório de afetos é que surgirá a forma desse professor se colocar perante os alunos. Como se fosse uma balança de ambivalência de afetos a qual irá se sobrepor uma prática mais prazerosa se advirem de princípios de confiança e segurança. Do professor inseguro diante dessa exposição em sala de aula, poderão vir atitudes mais rígidas, uma menor interação com os alunos, até mesmo uma intolerância.

Porém, devido a inúmeras variantes que caracterizam o cenário de atuação desse profissional, este pode se apresentar inoperante, remetendo ao desânimo, a dúvidas, a questionamentos pessoais e até a certa repulsa pedagógica, o que favorece o adoecimento do profissional. Porém destaca-se a fonte inconsciente, subjetiva, do adoecer, revelando sintomas de ordem afetiva, que sugeririam acompanhamento analítico. Na escuta desse adoecer psíquico, e buscando apaziguar os sintomas dos profissionais da educação encontra-se o pensamento freudiano e sua negativa do suporte analítico aos pedagogos. Para o pai da psicanálise, essa sugestão se mostrava difícil e polêmica, pois iniciar e manter uma psicoterapia se liga diretamente a uma decisão pessoal, não de mando ou indicação de outrem. O que não abranda o entusiasmo de Lajonquière (2014), ao comentar que toda análise terapêutica marca a vida da pessoa, desde que ela tenha mantido o seu processo e seguido, com certo sucesso, o enfrentamento de seus dilemas. Assim, o autor relata:

Supõe-se que entre o seu início e a sua conclusão passou a se suportar a si mesma de forma diferente e, portanto, a estar melhor consigo mesma. [...] Assim sendo, ter obtido certo sucesso numa análise pessoal pode acabar dando bons frutos profissionais e, em particular, quando da educação como profissão se trata. (LAJONQUIÈRE, 2014, p. 42b)

Mas, valendo-se de dificuldades econômicas e conceituais, de admitir para si um processo terapêutico, reitera-se que a linguagem abafada, não expressa, encontrará lugares no corpo para adoecer, caracterizando doenças do sofrimento com menor ou maior intensidade. Algumas doenças podem retirar de cena o professor ou repercutir em suas ações a expressão da angústia vivida na/da sala de aula. Não é incomum a presença substancial de atestados médicos, justificando a ausência dos mesmos na instituição em que lecionam.

Diante das barreiras enfrentadas pelos docentes, na tentativa de renovação do conhecimento, recorro ao pensamento de Marcelo Pereira (2013), quando reflete

que os professores não criam, não dinamizam o fazer pedagógico, então, questiona: como o fariam? Muitos estão na urgência de atender ao chamado de três turnos, numa escola pública precarizada, não possuem tempo nem disposição para pensar o aluno, e se confundem diante das dificuldades, de diferentes ordens, da educação, provenientes de funcionários, pais, professores e alunos, dentre outros. Portanto, dificilmente, observa o autor, o professor produzirá novos conhecimentos. No cotidiano escolar, provavelmente julgará e resolverá situações, a partir do seu repertório pessoal, de valores, normas e tradições que adquiriu, ou pela sua formação pessoal e acadêmica, quando assim a obtiver. O professor encontra-se implicado ao rol dessas dificuldades, porém se espera que ele ocupe o lugar de mestre, que exerça sua maestria...

A palavra mestre mesmo muito utilizada pelos psicanalistas e educadores suscita certa discussão. Lajonquière (2014, p. 56) observa que na língua oficial do Brasil, em seu uso corrente, nos referimos ao termo *mestre para aquele que dirige cerimônias, aquele que dirige operários da construção (mestre de obras) e para aquele que obtém um mestrado como dignidade universitária [...] criança ou jovem nenhum chama ainda mestre ao professor de escola*. Fato que poderia sugerir que os mestres não estão presentificados na escola?

Quanto ao professor, na sustentação desse nome, Lajonquière (2014) pressupõe que todo aquele que ocupe esse lugar deveria *professar*. O termo *professar* provoca uma variedade de aproximações e conecta significantes: confessar, ensinar, preconizar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade e deve lançar-se à fala, emprestando sua narração dos outros que o antecederam (tradição, herança do conhecimento) e ressignificando aos seus alunos que, a princípio, são privados de palavra, a possibilidade de serem mestres e professarem de algum lugar (matemática, gramática, língua portuguesa, mitologia). Na linguagem psicanalítica, pretende-se *matar o mestre*, isto é, depois desse caminhar, seguir seus passos, de forma autônoma, vez que cada um se torna mestre de si mesmo.

No espaço da sala de aula, infere-se que o professor seja o protagonista. Quando se refere à escola e ao processo educacional, ele poderia se lançar em provocar inquietações, ao invés de ocupar um lugar de subserviência, de ofertar respostas às demandas dos alunos, movimentando saberes, e não compactuando

com a letargia, na rejeição de transformações pedagógicas que também se presentificam no microespaço da sala de aula, como corrobora Charlot (2008). O movimento contemporâneo suscita uma escola democrática que, segundo o autor, é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluindo os de quem não gosta e os que não gostam dele. Uma escola democrática é aquela em que o professor deve também ensinar às crianças o respeito pelas diferenças, sem reforçar conceitos unilaterais e idealizados. Por essa linha de pensamento, poderíamos analisar, por exemplo, a ideia representativa da sagrada família burguesa nuclear como modelo, sendo que o diferente não é entendido como tal e passa a ser visto como desigual e inferior. O distanciamento ocorre quando o respeito das diferenças não é levado ao debate, no ambiente educacional.

Não só a discussão das famílias que têm o par homossexual como pais, mas a diversidade familiar se tornam desafios da contemporaneidade, em relação à escuta pelas instituições sociais, incluindo a escola.

Nesse sentido, a respeito dos papéis de pais (com quem fica a paternidade? A maternidade?) e as novas configurações, Silveira (1998, p. 30) questiona:

O que fazer no caso de uma criança que tem como pais um casal homossexual feminino ou o da mulher que decide ter um filho por meio de uma 'produção independente' ou do homem ou mulher solteira que decide adotar uma criança? Essas crianças crescem em uma sociedade que define a família como um organismo constituído por um casal heterossexual, que comemora o Dia dos pais, atrelando a figura do pai à do homem e do genitor, que atribui ao pai à função de prover e dar limites, ser a lei (Freud: 1912-3) e que, por medo, desconhecimento ou preconceito, apregoa que tudo que possa ser diferente está errado e deve ser eliminado.

A citação acima representa fragmentos da realidade familiar, na contemporaneidade, questões que não cessam e provocam inquietações, visto que se apresentam em sua tipologia sem regras ou percursos já percorridos, nesta apresentação da realidade os conceitos estão sendo construídos, paralelamente aos fenômenos. Porém tal realidade nem sempre é apreendida.

Uma retificação faz-se necessária quanto às palavras do autor, no que se refere ao pai *ser a lei*, no que concerne à função paterna,²⁵ pois o pai seria colocado

²⁵ O conceito de função paterna requer uma diferenciação no papel dos pais, o que uso na pesquisa, frequentemente. Esse pai seria o terceiro, o elemento terceiro é o significante fálico que vem romper

como o representante da lei, na psicanálise o pai é um conceito. Revisitando a citação, o autor Silveira (1998) atualiza tal premissa, recriando aspectos que não mais seguem o tradicional modelo de família, aonde outros, que não o casal heterossexual, são convocados a assumir a triangulação pai, mãe e filho, não necessariamente como pessoa física em uma família nuclear.

O cenário familiar, em consonância com a inexatidão do representante da lei, requer problematização. Teperman (2014) observa que, diante da diversidade familiar, na tentativa de tamponar lugares dos adultos (entre os quais o representante da lei), surge o termo parentalidade. O termo oferece-se na tentativa de diminuir o *afrouxamento* do liame familiar, mas não se coloca tranquilo. Nas inquietações sobre parentalidade encontra-se a discussão de que, ao mesmo tempo em que se assenta no princípio da igualdade, não discriminando arranjos diversos, apresenta certa simplificação. A autora alerta que em muitos casos a vontade individual de ocupar os lugares de pais já justificaria preencher os requisitos, como se alguém, na multidão, se apresentasse, se candidatasse a ser pai, por num aceno, *levantando a mão* (TEPERMAN, 2014, p. 132), e a falta, que é sempre simbólica, seria preenchida na realidade. Admite-se que há uma expectativa de que os pais não seriam apenas os genitores, porém a atenção deveria se direcionar para a não generalização *da família para todos*, na tentativa de atender a faltas latentes, próprias do humano. Na maioria das vezes, o enfoque na parentalidade está no atendimento de chamados sociais, sob o vértice jurídico, dada a diversidade de situações que se apresentam na rede familiar e seus chamados. Poder-se-ia pensar a parentalidade como um fator de autorregulação social?

Na discussão da parentalidade estão imbuídas formas diferenciadas de relacionamento nos laços familiares, postas na realidade contemporânea. Assim, o contexto educacional, que já assinala a diversidade, seria contemplado, mas se desconfia que, frente às discussões enfocando as relações com a escola, o termo

a relação do grande outro materno com a criança. Segundo Schaffer (2002, p. 82-83), a função paterna é uma função de separação, em geral sustentada por um pai, mas não necessariamente. Logo, esse terceiro interdita os desejos respectivos filho/mãe, e nessa operação inconsciente a criança tem a ideia de que ela e sua mãe não fazem “um”; ou seja, um par perfeito e completo. (TEPERMAN, 2014, p. 39) A função paterna possibilitará o imergir do sujeito. Schaffer (2002) relata que com a função paterna se inaugura no processo de subjetivação do sujeito, de descolamento da alienação maternal, o que para a Psicanálise constitui um epicentro crucial na estruturação psíquica do sujeito. (DOR, 2011)

família ainda se encontra como a matriz das referências de relacionamento no ambiente doméstico. Relembrando a citação de Silveira (1998), percebe-se que este autor provoca interrogações sobre os manejos que a escola tem frente a situações inusitadas de alunos pertencentes a diferentes formas de se viver em família, e as respostas de como lidar ficam em suspenso, porém se salienta que há uma mobilização em busca de novos conceitos, de outros manejos diante dessas problemáticas. O mesmo autor propõe que as antigas referências se desajustaram, sem que se estabilizassem outras nos lugares do tempo passado, arcabouços teóricos ainda se encontram em construção e isto se refere a diferentes áreas, não só à psicologia, mas de ordem jurídica, pedagógica, social e antropológica, dentre outras.

Nos saberes não sabidos sobre a família, que poderiam suscitar debates mais profícuos, se questiona o lugar da escola/da educação. Assim, relacionando uma hipótese: se na práxis pedagógica tais apreensões forem negligenciadas, no que se refere a mudanças e diversidade familiar, as ideias que acenam para a democracia e a participação estariam condenadas a ficar à porta da escola.

É neste sentido que poderíamos pensar que essa intenção de democracia (democracia, democrático, são máximas constantes nos discursos e documentos pedagógicos) poderia ser sinalizada no acolhimento dos alunos em seus percursos, nas suas diferentes histórias de vida, na condição diversa de suas famílias, dentre outras variantes que circundam o aluno real.

O que a escola sinaliza da família é sua participação, mesmo quando a mesma não oferece possibilidades deste encontro (desencontrado) ocorrer, oferecendo mais barreiras do que acesso. Os professores não só fazem o chamado, mas também responsabilizam *a priori* os pais/cuidadores pela inibição de aprender do aluno. Não é incomum, no discurso pedagógico, o chamamento constante dos pais para uma possível “parceria”. Mas, afinal, o que poderíamos pensar sobre este significativo? Segundo Maria Eulina Carvalho (2004, p. 53), essa proposta não está muito clara:

Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola-família são relações de poder em que os profissionais da educação (professores, gestores, especialistas, pesquisadores) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, de raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer os profissionais, ora pais/mães e responsáveis.

A autora, quando fala das relações de poder acima explicitadas, expõe várias condições que, de certa forma, não contribuem para uma comunicação mais eficaz naquele contexto escolar.²⁶ Destaca, por exemplo, que alguns pais (semi) analfabetos se sentem intimidados, se colocam, então, em posição de submissão frente aos professores, funcionários, diretores que, com nível superior ou pós-graduação, de certa forma podem inibir sua participação, em diferentes frentes, nas discussões sobre situações do contexto educacional.

Ainda na relação dos familiares com a escola, no cambiante dessa relação de poder e saber, uma colaboração igualitária estaria na ordem do impossível. Na tentativa de relação, os pais delegam à escola o poder educativo e podem acreditar que o ensino formal tem valor maior do que o familiar. Bernardino (2012), em suas pesquisas com educação, revela que os pais encaminham seus filhos aos estabelecimentos educacionais, não só por uma necessidade de organização familiar (emprego/afazeres/alimentação), mas por acreditarem que lá o ensino será diferenciado do doméstico, acrescentando mais valia ao ensino institucionalizado.

A autora, nas suas palavras, revela: *Trata-se de outra questão: o enigma quanto à educação dos filhos. Característica dos tempos modernos: o especialista sabe mais do que os pais, cujo saber inconsciente é desvalorizado.* (BERNARDINO, 2012, p. 11) Pensando nisso, o dilema da cooperação e da dialogicidade persistem,

²⁶ Nos países onde a educação se apresenta de forma prioritária e dentre eles temos Japão, Canadá, China, Coreia do Sul, o diálogo com a família está imbricado à qualidade do ensino, não de forma solitária, nem reducionista, mas integrando outros aspectos socioeconômicos, que acompanham as políticas de educação. De acordo com a prova Internacional PISA, no Japão, por exemplo, os pais têm um poder até decisório, e não subalterno, no sistema escolar. No vídeo de divulgação dos resultados Andreas Scheleicher, pesquisador e coordenador da prova de avaliação: “quem direciona a educação não é o governo, nem os professores com seus sindicatos, mas a associação de pais e mestres” O pesquisador responsável pelo estudo relata que os pais estão sempre na escola e se não reconhecem o trabalho do professor, de maneira adequada, ficam mobilizados e são muito influentes para mudar essa condição. Outro país citado, a Finlândia, possui uma associação de pais, bastante atuante, que existia até antes da independência do país, onde a família se coloca numa posição de debate com a escola, e as trocas são as mais diversas, desde conteúdos e plano de trabalho dos professores até questionamentos sobre as horas de sono, atividades físicas, jogos e outras. Neste país, o processo seletivo para ingressar no magistério é mais disputado que a carreira de medicina. Em Xangai, a exigência pelo bom desempenho dos alunos é supervisionado pelos pais, que acompanham seus filhos nos estudos, na preparação para as provas, de forma rigorosa, e os pais são orientados pelos professores, pois relatam que conhecem individualmente os alunos. O anseio dos pais orbita na condição de verem seus filhos nas melhores universidades do mundo e declaram essa preocupação, traduzida em 8 horas de ensino escolar mais duas ou três em casa, à noite, diariamente, incluindo aulas extras com professores particulares e estudos nos finais de semana. Estes exemplos demonstram que experiências exitosas de aprendizagem não isolam a escola ou o professor do processo de qualificação educacional, e as políticas de educação formal podem contar com a participação da família, de maneira suplementar.

traduzidos por manejos de convivência entre as partes, pela circulação da palavra, por exemplo. Mesmo sabendo, como disse Figueiredo (1994, p. 128-129) que “*a fala, fala*”, quem me escuta elege somente as palavras que deseja; tal qual corrobora Calvino (1990, p. 123), diante do fragmento textual, no livro *Cidades invisíveis: eu falo, falo, mas quem me ouve retém somente as palavras que deseja*.

Para a psicanálise a palavra coloca em movimento a realização pulsional e a economia do gozo voltado para a falta e não para a plenitude. Na palavra há algo que escapa... Aletheia, palavra portadora de verdade, é mostrar-se e ocultar-se. A palavra é marcada pela sua eficácia. Uma vez articulada, a palavra se converte em potência – ação. Pretender uma palavra que elimine o equívoco é pretender uma palavra “super humana”, esta representaria a morte do sujeito, sem falta, sem desejo, mais próximo dos deuses do que dos homens.

A palavra produz um novo lugar no sujeito e neste sentido, pergunto: O que as palavras têm a dizer considerando que a psicanálise é a ciência do bem dizer; quando busca na fala do sujeito do desejo a sua verdade.

6. NA TRILHA DO MÉTODO: SINFONIA ENTRE O *DITO* E O *GRAFO*

Neste capítulo tenta-se traduzir, através do olhar, da fala e do grafo dos sujeitos, o que pensam e sentem a respeito do objeto, sabendo de antemão que a pesquisa, mesmo quando do seu término, é uma versão parcial da realidade, cuja totalidade não se encontra no campo do possível.

Assim colocada, esta investigação, no âmago da complexidade do entorno de escola e família recomposta, congrega saberes que precocemente se apresentam voláteis, bordejando vertentes que, por um lado, podem mostrar satisfação e, por outro, continuarão a esboçar enigmas a serem desvelados. Segundo Deleuze (1964 apud GARCIA-ROZA, 2005), nosso lugar de pesquisador é o lugar do buscador da verdade e que este buscador se caracteriza pelo amante ciumento:

[...] o buscador da verdade é o amante ciumento que decifra os signos da amada, que percebe uma dissimulação, um ocultamento, uma mentira nos seus gestos, nas suas palavras, nos seus silêncios. (DELEUZE apud GARCIA-ROZA, 2005, p. 18)

O autor supracitado também acrescenta que, no lugar de pesquisadores, os nomeia de buscadores, pois estes não são aqueles que acolhem a verdade finalizada, e, sim, aqueles que realizam uma busca desconfiada: “*a verdade orienta a procura, mesmo que não seja jamais atingida*”. (DELEUZE, 1964 apud GARCIA-ROZA, 2005, p. 1) O desejo de desvelar a relação e a (de)negação da relação entre escola e família mobilizam a busca, em um entendimento psicanalítico: nós desejamos o que nos falta, e o desejo faltante é o que nos move no sentido de tamponar a falta.

Assim posto, ainda nos andaimes dessa construção, o objeto de pesquisa aqui delineado, de famílias recompostas e escola, aponta para uma estratégia metodológica de natureza qualitativa.

Para conceituar a natureza qualitativa da pesquisa, podemos recomendar que esta tipologia refere-se à busca de uma escuta particular daquilo que se estuda, e que a pesquisa não se propõe nem se detém á generalizações, princípios e leis. A generalização aqui é obliterada e o foco de nossa atenção é centralizado no específico, no particular, almejando sempre a análise e não apenas a explicação dos fenômenos estudados. (MARTINS; BICUDO, 2005)

Para diferenciar a pesquisa de abordagem qualitativa da quantitativa, são descritas a seguir suas características, apontadas por Paulilo (1999, p. 135):

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem com campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

A citação acima reflete que a abordagem qualitativa confere à ação social, ao seu desenrolar, uma condição fundamental na configuração e estruturação de saberes, valorizando e direcionando o olhar para os aspectos subjetivos dessa ação, considerando que o conhecimento das coisas, do universo humano, não pode se reduzir, apesar de incluí-los, a critérios e parâmetros essencialmente objetivos.

A pesquisa empírica realizada buscou articular o objeto investigado à mediação teórica, sempre no contínuo dos capítulos iniciais até a análise dos dados. A investigação contou com a participação de 12 sujeitos: cinco professores, seis sujeitos de família recomposta, uma especialista em psicopedagogia, e dividiu-se em duas etapas. A primeira etapa traz um olhar específico para a ambiência escolar, com o *dito* e o *grafo* de cinco professores e uma especialista em Psicopedagogia. A 2ª etapa contemplou o *dito* de seis sujeitos; cinco mães e uma madrasta, oriundas de arranjos recompostos, não houve desenhos para estes sujeitos vez que pelos critérios de seleção já estava inseridos o conceito de família a qual pertencem, sendo a história da recomposição, entre outros indicadores, já inserida no roteiro da entrevista.

Para tanto, a pesquisa aqui apresentada sustenta-se em três pilares: lócus, sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

6.1 A INSERÇÃO NO LÓCUS DA PESQUISA

Retomo, neste momento, alguns acontecimentos que se sucederam a minha entrada no campo empírico.

A liberação para adentrar o lócus da pesquisa e seu contexto realizou-se depois de três contatos telefônicos e uma visita com a entrega de uma carta de

apresentação (APÊNDICE C). O início das entrevistas com os professores foi remarcado, devido a várias intercorrências, decorrentes da própria dinâmica da escola: ausência de professores, troca de turnos e horários de aulas, substituição de professores, gincanas, avaliações (exame nacional), recessos festivos, greves estaduais, paralisações nacionais, entre outras. Entrar nesta escola foi adentrar um universo de afetos ambivalentes (de prazer e desprazer), surgindo lembranças e críticas, ao modelo de educação pública que se atualizava naquele cenário, e resgato instantaneamente o conceito de amódio nessas relações tão presentes na escola, em sua estrutura física e nas redes de relações/lembranças. Por um lado, experimentei o prazer da pesquisa doutoral, mais uma etapa da sua construção estava sendo percorrida; contudo, por outro lado, lancei um olhar àquela estrutura de escola pública (máquinas de depressão²⁷), na qualidade de ensino a ser investigada.

Questionei se aquele cenário levaria o alunado a alguma forma de promoção social, isto é, propiciaria uma mobilização no adolescente/aluno, a fim de fazê-lo emergir em sua trajetória biopsicossocial? Na minha chegada à escola, a correria era desenfreada... Tanto correr: para onde? Por quê? De quem? Era hora do intervalo, foram evidenciadas tantas falas, gritos, música de celulares; além disso, adolescentes em efervescência, com sua libido aprisionada, parece que se soltavam ali.

Nos momentos iniciais em campo, recordei minha trajetória em educação, no entanto, apesar da experiência anterior, aquele local me causava certo desconforto, estranhamento. Recordei-me das aulas do Seminário de formação teórico-metodológica,²⁸ nas quais se discutia que pesquisar é sair da zona de conforto, é transformar o exótico em familiar e vice-versa, pois ali se anunciava um campo vasto de experiências e interpretações a serem realizadas. Neste sentido, Velho (1978) nos chama a atenção para que seja estabelecido certo distanciamento do objeto, a fim de que possamos analisá-lo, ao mesmo tempo em que a aproximação nos permite desvelar nossas interrogações a respeito deste objeto. Esse movimento nos

²⁷ Frase proferida pelo Prof. Dr. Douglas Batista, quando da descrição do cenário da educação pública brasileira, indagando sobre o papel da escola nos dias atuais, quando membro da banca de avaliação de Mestrado em Educação de Edileide Antonino, em setembro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduC/UNEB, no Auditório Milton Santos.

²⁸ O Seminário de formação teórico-metodológica foi uma disciplina obrigatória que cursei no primeiro semestre de 2012, ministrada pelas Profs. Pós Doutora: Lívia Fialho e Maria de Lourdes Ornellas, na qual discutíamos o aparato estrutural (critérios) dos andaimes de uma tese, assim como os aspectos subjetivos de investimentos, sentimentos, fadigas e prazeres da escrita, entre tantos outros.

auxilia a decifrar o objeto, enquanto exótico, e/ou a desconstruí-lo, enquanto familiar, realizando conversões nos lugares de “ir e vir”, entre contatos e recuos.

Nas tentativas de aproximação, tanto físicas quanto conceituais, adentrou-se a escola. A primeira entrada na escola foi com o objetivo de entregar uma carta anunciando a pesquisa, requisitando autorização do diretor e da coordenadora para realizá-la; além de conhecer um pouco mais a dinâmica de funcionamento do colégio, atentando para observações naquele espaço quase desconhecido.

O segundo encontro deu-se na reunião semestral de planejamento, na qual o ano letivo se iniciava, depois de ajustes no calendário escolar pós-greve docente/funcionários da educação. Nesse dia de planejamento, estava se discutindo o tema gerador do semestre, todos os professores trabalhariam suas disciplinas voltadas para ele. Foram sugeridos vários, entre eles: drogas, violência, cidadania, direito/ética. Foi escolhido, depois de muita discussão, o tema: vida saudável.

Nesta reunião pedagógica, presenciei que os professores conversavam livremente, em pequenos grupos, sem se preocuparem com o volume da própria voz; além disso, nem todos prestavam atenção na coordenação e direção da reunião, isto é, quem coordenava os momentos do planejamento reservava um bom tempo pedindo para que todos prestassem atenção ao que estava sendo discutido. Quando se sugeria outro tema, geravam-se discussões abertas e longas, o tom de voz tinha que ser aumentado, devido às conversas paralelas, e, em meio a “essa dinâmica”, fui chamada rapidamente para dizer o que estava fazendo ou faria na instituição. Fui apresentada ao grande público e falei do conteúdo e da importância da pesquisa, antes esperei, de forma parcimoniosa, pelo silêncio, pois as falas em tom elevado dos professores e outros que ali se encontravam, encobriam minha interação verbal. Explanei como seria a pesquisa empírica, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados a serem analisados, a forma de participação. Enfim, uma apresentação que se seguiu num contato mais próximo com o grupo da amostra de sujeitos selecionados pelo critério do desejo (vide nota explicativa na página posterior). Logo, recolhi os contatos dos devidos professores para agendamento das entrevistas.

As idas ao local foram interrompidas por movimentos educacionais de reivindicação de funcionários e docentes. O encontro propriamente dito com os

sujeitos foi ainda marcado por diferentes intercorrências, necessitando de semanas para que um novo contato fosse restabelecido. A carga horária dos professores também influenciou a remarcação das entrevistas, pois, sem intervalos entre uma aula e outra, com a saída apressada do colégio para iniciar outro turno de trabalho fora da instituição, o espaço temporal para a entrevista encontrava barreiras.

6.2 LÓCUS DA PESQUISA

Um colégio estadual serviu de cenário para a investigação, visando três dimensões: o local, os sujeitos e os instrumentos de coleta, os quais serão descritos neste capítulo. Com relação ao lócus, a escolha deu-se pelas experiências anteriores da pesquisadora (ministrando cursos/projetos) na mesma instituição. Essa escolha foi apoiada também na expectativa do acolhimento e nos antecedentes de abertura que o colégio público estadual tem para pesquisas e estágios, seja no nível de ensino médio, universitário e pós-graduação.

O imaginário popular menciona que este colégio foi considerado modelo de educação pública nas décadas de 70/80, e ainda hoje há resquícios dessa premissa; pois é bastante requisitado para estágios universitários, programas de saúde, pesquisas e outros. No decorrer da pesquisa, havia um projeto sobre saúde vocal dos profissionais da educação, cursos gratuitos de idiomas, empreendedorismo júnior etc. O colégio é aceito preferencialmente para a aplicação de programas de avaliação e simulados de provas do ensino médio/fundamental.

Através da consulta ao Plano Político Pedagógico, a alguns documentos do colégio e a informações das coordenadoras pedagógicas averigui que a instituição atende predominantemente a alunos entre 12/13 até 18 anos, além do programa de Educação para Jovens e Adultos, a partir dos 18 anos, no período noturno. Os alunos são oriundos de diferentes bairros da cidade de Salvador, tanto próximos às imediações como distantes dos arredores do colégio. A comunidade estudantil é classificada, pelo Plano Político Pedagógico, como proveniente de famílias da classe média, média baixa e baixa.

O colégio conta com a primeira classe especial (1982) para a educação de deficientes auditivos, com proposta que integra um projeto de estimulação precoce.

Já na década de 1990, os alunos portadores de necessidades especiais auditivas passaram a estudar em classes regulares, contando com um serviço de apoio a esse trabalho, na escola. Ainda possui um Colegiado escolar formado por representantes de pais, alunos e professores, além da direção.

Esta instituição de ensino estadual fica localizada num bairro conceituado como área privilegiada de Salvador e pode ser classificada como de médio porte; tendo sido fundada em 1974, conta atualmente com 700 alunos, segundo informações da coordenação, e funciona nos turnos diurno e noturno.

Na sua estrutura física, o colégio é bastante amplo, todavia percebe-se a necessidade de reforma estrutural/física, nas portas, janelas, grades e outros. Conta com sala de direção e vice, sala de coordenação pedagógica, 23 salas de aulas, biblioteca, sala de informática, laboratórios de biologia, física e química, a maioria inoperante ou precarizada. Ainda possui auditório, cantina, duas quadras de esporte, sendo uma coberta, salas para língua estrangeira (francês, inglês e espanhol), sala de professores, sala de digitação e reprografia, sala para o setor financeiro e secretaria. No corpo docente, encontram-se noventa e oito professores, doze coordenadores pedagógicos, com carga horária de 20 ou 40 horas, e sessenta e oito servidores atuando nas diferentes áreas: técnica administrativa, biblioteca, secretaria, cantina, coordenação, limpeza e assessorando a direção e a vice. Tal quadro de funcionários surpreende (quantitativo) vez que, talvez pela distribuição da carga horário em turnos, ou diversos outros motivos, não foi possível a constatação do mesmo.

6.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, conheci os professores, que foram apresentados no início do ano letivo (abril/2013), numa reunião de planejamento. Ao todo, participaram da pesquisa cinco professores, seis membros de famílias recompostas (cinco mães e uma madrasta) e uma especialista em psicopedagogia. A seleção dos professores do ciclo selecionado deu-se pelo critério do desejo²⁹ dos mesmos, ou seja, após

²⁹ Na Psicanálise, o termo é empregado para designar anseio, necessidade, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto. Desejo não se remete a um propósito a ser satisfeito, saciado, pois, no lugar de sujeitos da incompletude, faltantes, o desejo sempre encontra outros anseios, outros desejos, sendo uma falta nunca preenchida. Na qualidade de sujeitos, percorremos a vida toda no sentido de saciá-lo, mas, na busca, no caminho percorrido, nas escolhas feitas surgem

minha explanação, questionei quem gostaria de participar da pesquisa; os professores desejosos de participar levantaram a mão, sinalizando afirmação e agraciando o critério. Esse desejo foi referenciado nas falas e grafos ofertados pelos próprios sujeitos.

Foram selecionados cinco professores que pertencem ao 5º período do ciclo II. Essa escolha se deu em função dos professores lecionarem nas classes em que os alunos tinham a menor faixa etária. Sabendo-se que o colégio não oferece educação infantil, optou-se por estudar os primeiros níveis de ensino oferecidos pela escola. Os alunos adultos muitas vezes já se ocupam da sua própria família, e ainda muitas vezes a geração anterior ou a família já não é o seu foco de atuação, pois apresentam laços de dependência diferenciados.

Dos cinco professores, três declaram ser do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades que variavam de 40 a 60 anos; possuem renda entre 4 a 8 salários mínimos, salientando que essa renda não é proveniente apenas do colégio, mas de outros empregos em instituições de ensino privado. Os professores lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua inglesa, História e Ciências biológicas. Estes foram contatados, primeiro, em grupo, depois, individualmente, aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A seguir o quadro sintetizado de características dos sujeitos professores.

Quadro 1: Síntese das características dos sujeitos alusivas ao objeto de pesquisa

Sujeito	Gênero/renda pessoal	Filhos/ enteados	Formação	Família original	Idade	Composição Familiar atual
P1	F/8 salários	2 /1 neta de 3 anos	Formada: Letras Vernáculas/Inglês e Direito, com Pós Graduação. Leciona Inglês no colégio e disciplinas de graduação no curso de Direito.	Família nuclear: pais casados há 33 anos.	45 anos	Casada com homem em segunda união, este possui dois filhos e uma neta, ela não possui filhos, só os enteados.
P2	F/ 5 salários	3	Ciências Biológicas com Especialização em Psicopedagogia e Educação especial/inclusiva.	Pai abandonou a família, seguida de família monoparental, recomposta e viuvez.	56 anos	Nuclear, casada em primeira união há 31 anos.
P3	M/ 6 salários	1	Licenciatura em História com Pós Graduação	Nuclear.	46 anos	Nuclear, casado em primeira união há 8 anos.
P4	F/ 5 salários	2	Língua Portuguesa com Especialização em Libras.	Nuclear, até o falecimento do pai em 2014.	61 anos	Nuclear, casada há 32 anos em primeira união.
P5	M/ 8 salários	2	Economia/licenciatura Matemática com Pós Graduação em Matemática.	Nuclear, após o falecimento do pai, extensa: tia, primos e a mãe.	65	Unipessoal: é separado com um filho morando no exterior e a outra filha com a mãe.

Fonte: do autor

Ainda a respeito dos sujeitos, ressalta-se que os professores pesquisados possuem graduação, como formação mínima, e alguns pós-graduação.

Nesta interlocução com os professores, surgiu também a necessidade de entrevistar a especialista em Psicopedagogia, que foi citada por eles como mediadora na relação com as famílias dos alunos da instituição.

Vale lembrar que a especialista em psicopedagogia e os professores são de certa forma, assessorados pelas coordenadoras pedagógicas. Estas realizam o elo de comunicação entre os profissionais (por telefone, bilhete, recado, outros) e a família, na execução inicial desse contato. As coordenadoras catalisam as queixas dos professores, fazem o chamado dos pais e os encaminham para a especialista em psicopedagogia.

Os procedimentos contaram com a devida autorização prévia das famílias recompostas, assim como dos professores da escola e da psicopedagoga.

A especialista em psicopedagogia é do sexo feminino (49), com formação acadêmica em pedagogia e especialização em Neuropsicologia e psicopedagogia. Trabalha há 15 anos na secretaria de Educação e há três neste colégio estadual. Na instituição, possui uma sala reservada ao atendimento aos pais, porém relata que sua função é de integrar uma equipe multidisciplinar, no processo de inclusão em sala de aula, de portadores de necessidades especiais. Atende a demanda de pais/alunos e professores, no que concerne a problemas de ordem psicológica e educacional (em sua própria definição). Um capítulo foi reservado a essa especialista, pois apesar desta integrar a amostra de profissionais da educação, destacou-se suas falas e grafos devido à elucidação que trouxe as questões pertinentes a pesquisa.

Em relação aos pais em situação de recomposição, os mesmos foram indicados pelos filhos, alunos em sala de aula, pois a instituição não possuía tais informações (constituição familiar), nem os professores puderam fazer esta indicação, justificando o seu desconhecimento.

As famílias que possuíam pais recasados somaram onze, porém este número foi reduzido para seis devido aos critérios estabelecidos. No processo de pesquisa, percebi que alguns sujeitos não caracterizavam a recomposição, os pais, por exemplo, eram separados, mas não estavam recasados, mantinham algum tipo de relacionamento que excluía a convivência doméstica contínua (namorar, ficar,

paquerar e outros); alguns alunos eram criados por avós, tios, mas possuíam pai ou mãe, que terceirizaram os cuidados de criação a outros familiares. Alguns ainda se recusaram a participar ou mesmo aceitaram e não compareceram inúmeras vezes ao chamado da entrevista, sem justificativa, e houve o caso de um pai, que era casado, e iniciou uma relação paralela, sem se desmembrar da primeira (poligamia). Neste exemplo, o sujeito se autodenominava padrasto da aluna, porém, sem a característica de família recomposta, onde o segundo casamento é originário de separação ou viuvez, neste caso, havia a manutenção de dois laços conjugais.

Conseqüentemente, seis sujeitos puderam ser caracterizados como oriundos de famílias recompostas, das quais cinco eram mães e uma madrasta, nenhum pai ou padrasto atendeu ao chamado realizado, pois eram convidados ambos os pais, ficando ao critério do casal o comparecimento.

Os sujeitos recasados foram convocados através de uma circular, enviada pela pesquisadora (APÊNDICE D) através dos alunos/filhos, que explicava sinteticamente o objetivo da pesquisa, a quem/que se destinava, a orientadora e a instituição mantenedora da investigação. Através da sugestão da coordenadora, adentrei em sala de aula com uma pequena explanação da pesquisa, requisitando a participação desses pais, assim os alunos informavam sua situação familiar e ofertavam seus contatos telefônicos e nomes dos respectivos pais/padrapos/madrastas.

Num segundo momento, houve o contato telefônico feito através da escola e também da pesquisadora (particular), como tentativa de marcar a entrevista. A conversa inicial com os pais foi sugerindo uma amostra do cotidiano atribulado dos mesmos; assim como, em alguns casos, da não prioridade desse encontro, pois os pais se declararam, direta ou indiretamente, não ter interesse em participar, demarcando, de certa forma, a dificuldade do encontro para assuntos que articulam família e escola. Dentre os seis sujeitos de famílias recompostas pesquisados, nenhum atendeu ao chamado da entrevista, no primeiro e no segundo contatos, e, quando do aceite, as remarcações foram sucessivas.

Segue na próxima página quadro sintético, apontando algumas características dos sujeitos provenientes das famílias recompostas.

Quadro 2: Síntese dos sujeitos na família recomposta

Sujeito	Composição familiar atual	Profissão	Renda pessoal	Idade	Grau de escolaridade de acordo com o antigo segundo grau
FR1	Madrasta com um filho e um enteado	Diarista e lavadeira de roupa doméstica.	1 salário	41	3ª série do 1º grau.
FR2	Mãe em 3ª união, possui dois filhos dos dois primeiros relacionamentos	Lava carros no lava a jato da família	2 salários	29	7ª série do 1º grau
FR3	Mãe em segunda união, com um filho de cada relacionamento.	Auxiliar de prof. Educ. infantil	1 salário	35	2º grau completo/Educação de Adultos
FR4	Mãe em segunda união uma filha do relacionamento anterior.	Faz bicos, vendas, salão de beleza.	1 salario	29	1º ano do segundo grau
FR5	Mãe em 3ª união, com dois filhos da segunda união.	Auxiliar de escritório e revenda de roupas (sacoleira)	5 salários	54	Superior/Administração
FR6	Mãe em 2ª união com duas filhas da primeira.	Recepcionista de salão de estética	2 salários	40 anos	2º grau completo.

Fonte: do autor

6.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados, como instrumentos, a entrevista e o desenho expressivo. Algumas observações foram trazidas, no corpo do trabalho, de forma descritiva, esclarecendo alguns pontos, e se reportaram à dinâmica de funcionamento do colégio e às dificuldades da pesquisa empírica, já retratados no subtema *inserção no lócus da pesquisa*.

6.4.1 Entrevistas

A entrevista foi realizada com professores, famílias recompostas e uma especialista em psicopedagogia. Para os sujeitos professores, foi construído um roteiro contendo indicadores sobre a própria formação da família original e atual, conceitos/ideias sobre família; assim como informações que buscassem esclarecer a relação entre famílias recompostas e a escola. Para os pais, o roteiro continha indicadores que desvelassem a formação do casal, relações filiais e o processo de passagem da família original para a recomposta. No roteiro, houve a tentativa de desvelar se os pais receberam atenção, pela instituição de ensino, seja no período de transição para a família recomposta ou em outro momento da trama familiar.

Neste caso, a construção do roteiro serviu para orientar a coleta a ser conhecida e não se tornasse algo fechado, preciso; principalmente, frente a objetos de estudo tão singulares, na ordem da subjetividade. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 191), *é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiadamente numerosas e precisas*.

Para a pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Essa tipologia de entrevista é considerada um instrumento adequado, quando se trata de pesquisa qualitativa, pois, como sua estrutura é semiaberta, o informante poderá acrescentar comentários e/ou explicá-los, proporcionando uma interação maior entre pesquisador e informante.

Sobre a tipologia das entrevistas semiestruturada, Ornellas (2011b, p. 64) observa:

A entrevista semiestruturada constitui um modelo singular de entrevista, em que se observam perguntas específicas e não específicas com relação ao objeto estudado pelo pesquisador. Faz-se interessante pontuar duas premissas [...]: o diálogo entre entrevistador e entrevistado é mantido referenciado numa via de mão dupla e neste modo, entrevistador e entrevistado têm liberdade para falar fora do previsto.

A fala da autora corrobora o debate de que ambos, entrevistador e entrevistado, interagem e podem falar não só dos indicadores requisitados no roteiro, mas de outras questões que percorram a problemática central.

No procedimento de realização da escolha do espaço para a entrevista houve a intenção de que o ambiente proporcionasse concentração e privacidade, mesmo que, posteriormente, na realização das entrevistas, objetivo não foi possível. Neste primeiro momento, com os sujeitos professores, foi utilizado o laboratório de Libras e uma pequena sala em anexo a este.

Com os sujeitos, a entrevista seguiu com um tempo limite, estipulado em uma hora e vinte minutos. Os sujeitos foram recebidos na sala reservada e a gravação foi anunciada e, em seguida, conversamos brevemente sobre o trabalho pedagógico em geral e o tema da pesquisa, construindo uma ambiência de leveza. Esse procedimento de conversa inicial foi repetido com os sujeitos, tendo em vista a intenção de deixá-los mais a vontade, quanto a sua posição de colaborador; período esse que também é chamado de aquecimento. Com a especialista em psicopedagogia, houve dois encontros informais, o primeiro momento foi de apresentação e uma breve conversa, já o segundo, antes da entrevista, ocupou o período matutino, com acompanhamento do seu trabalho e conversa informal com a pesquisadora sobre seu trabalho com famílias. A entrevista, que durou em média uma hora, foi realizada na sua sala, com atraso de 30 minutos, devido ao atendimento que a mesma realizava com uma mãe de aluno da instituição.

O registro foi realizado com o gravador digital e tablet, ora também fazia anotações manuais. Dadas as explicações, a entrevista processava-se, vez ou outra com consulta ao roteiro, sendo que, na maioria das vezes, era consentido ao entrevistado falar livremente. Acrescento que a entrevista é sempre uma demanda, e uma necessidade, do pesquisador/investigador e não do interlocutor. O pesquisador,

quando não atento a essa premissa, muitas vezes impõe seu tema, impedindo o desejo do locutor falar.

É neste sentido que foi ofertada a possibilidade dos sujeitos falarem, se possível em profundidade, além do roteiro estabelecido, e estes acolheram essa oportunidade. As entrevistas destes sujeitos deixaram a impressão de que recordavam acontecimentos de sua família original (pais/avós), da infância, ao falarem da composição atual (maridos/filhos/enteados). Esse momento resguardou a ambivalência de afetos, ora de forma prazerosa, ora conflituosa, quando os sujeitos entrevistados, no depoimento livre, relataram questões pessoais de laços e conflitos, enlaces e separações, alegrias e ressentimentos, na vida familiar e também profissional.

Os contatos com o primeiro professor, que nomeei de sujeito P1, foram marcados por (des)encontros, a realização da entrevista foi dificultada pelo número do celular, não correspondente ao chamado, assim seguiu-se pela busca desse contato no colégio, o que possibilitou o agendamento. Vivendo uma situação de recasamento, P1 demonstrou disposição para discorrer sobre o tema, colocando suas ideias sobre famílias, na contemporaneidade, mas também sobre sua própria constituição, com conteúdo pessoal e de afetos. O mesmo sujeito demonstrou interesse pelo tema e sugeriu que, no final do trabalho, fosse oferecida uma devolutiva.

O contato com o sujeito P2 ocorreu após a reunião com os professores, no início do ano, ocorrendo na sala da coordenação, onde P2 teria AC (atividades complementares), para não interromper tal agenda de seu trabalho pedagógico, apenas conversei um pouco com a professora e anotei a disponibilidade de horários da mesma.

O sujeito P3 não encontrava disponibilidade de horários para a entrevista e, diante das duas vezes que marcou, declinou pessoalmente, quando eu já estava presente no colégio, alegando outros afazeres (não esclarecendo ao certo apenas justificando que teria compromisso fora da escola e que não poderia ficar para a entrevista). Diante dos fatos, percebi certa resistência, porém a entrevista foi realizada na quarta tentativa de agendamento. Depois que encerramos a entrevista, desligando o gravador, o sujeito P3 fez algumas perguntas sobre o meu trabalho, minha formação acadêmica, a trajetória de pesquisas, abrindo um espaço mais

informal sobre as questões temáticas, tendo dialogado bem mais do que quando a entrevista estava em processo, sendo gravada.

O encontro com o sujeito P4 realizou-se depois de três tentativas. Iniciamos a entrevista após as atividades complementares (AC). Muito solícito, o sujeito P4 descreveu não só a situação da sala, da família, mas também discorreu sobre a educação e o relacionamento com seus filhos, desde a infância até a fase adulta, seus dilemas, sua metodologia doméstica de educar. Assim, o livre falar do sujeito foi acentuado, ao discorrer sobre sua situação familiar (história), mais do que com a situação dos alunos, talvez pela abertura que a entrevista semiestruturada proporciona.

O sujeito P5 remarcou a entrevista devido a problemas pessoais (não quis especificar). No segundo encontro, nos reunimos na sala de aula destinada ao ensino de libras, havendo algumas interferências, tais como a entrada e a saída de alunos, consultas referentes a questões pedagógicas de outros professores, mas, no geral, a entrevista desenvolveu-se sem maiores intercorrências.

Após três contatos, e duas remarcações, encontrei a especialista em psicopedagogia, a qual abreviei de Pp, no colégio. Ela ressaltou que não havíamos nos encontrado, por falta de tempo e pela vasta demanda de trabalho, com sua agenda sempre avolumada. Realizamos a entrevista em sua sala, que fica em um anexo do prédio escolar, o que foi muito favorável, pela ausência de interferências externas.

Os pais provenientes de famílias recompostas foram indicados pelos filhos, após o contato telefônico, individual e repetidamente, quando agendei as entrevistas com os sujeitos pais em família recomposta. Os locais escolhidos/sugeridos e acordados por mim e pelos pais foram: escola infantil, shopping, recepção de salão de estética, consultório odontológico e o próprio colégio, lócus da pesquisa. Tal procedimento foi deverás desafiador, nebuloso e atravessado por diversas intercorrências: horário de trabalho, medico de filho, ajuda na organização de festas infantis, acompanhamento e cuidados de saúde com familiares e indisponibilidades não descritas pelos sujeitos, vale dizer que os sujeitos eram mães e uma madrasta.

A especialista em psicopedagogia também realizou a entrevista e o desenho expressivo da família, os primeiros contatos com esta profissional, intitulada pela abreviação Pp, ocorreu informalmente. A seguir, são analisados os encontros iniciais até a entrevista propriamente dita.

Havia recorrido à agenda do sujeito Pp, na secretaria do colégio, e depois, este foi consultado em contato telefônico. No primeiro momento, houve uma apresentação pessoal e profissional, introduzindo-se o tema da pesquisa; neste dia, o colégio estava com um movimento diferencialmente tenso, devido a uma intercorrência grave, proveniente de agressões físicas entre alunos. Pp relatou, então, que “gangues” de colégios rivais do bairro haviam se defrontado na frente do colégio, com um aluno sendo gravemente ferido e encaminhado ao hospital, a polícia também foi requisitada e manifestou pronto atendimento.

O segundo momento ocorreu entre a sala da coordenadora e o laboratório de libras, lugar onde se realizaram as demais entrevistas, pois, no colégio, é um dos poucos lugares menos tumultuado, com trânsito reduzido de alunos e professores. No movimento de troca de salas, Pp não interrompia suas orientações aos alunos, enquanto caminhava: *senta direito, cruze essas pernas menina, saia do colo dele*, falando com os alunos nos corredores. Era intervalo e o excesso de barulho não favorecia seus comandos junto aos alunos.

O sujeito Pp aproximava-se dos alunos e orientava o modo de se comportarem, no ponto de vista dela “*mais adequado*”, pedia também que meninas e meninos não namorassem naquele recinto, enfim, ditava códigos para a conduta dos alunos do colégio.

Vale ressaltar que o período de aquecimento foi muito produtivo, pois Pp comentava com desenvoltura seu cotidiano na escola, colocando que o serviço psicopedagógico é bastante exaustivo devido as demandas do colégio. Esclarece sobre as funções que desempenha, as quais realiza capacitação de professores, trabalho de inclusão de alunos, acompanhamento de famílias e de *alunos problemáticos* (em suas próprias palavras), e ainda faz encaminhamentos para outros profissionais.

Enfatizou que realiza a avaliação psicológica dos alunos, classificando com estatísticas e níveis de QI, mesmo com a grande polêmica que cerca essa classificação. A profissional deixou transparecer que estava disposta a verbalizar e, assim, foi concedido que falasse sem interrupção, apesar dessa fala, às vezes, se tornar repetidamente queixosa da situação de descaso familiar e de sua consequência no baixo rendimento dos alunos.

Em outros momentos, Pp mostrava um grau de mobilização satisfatória, prazerosa, pela ocupação do lugar de psicopedagoga, havia certo gozo na sua fala. Assim, esta fala me remeteu quase que instantaneamente a Pereira, Paulino; Franco (2011), que debatem sobre o “saldo cínico” da função dos profissionais da educação que, mesmo na situação de uma profissão desvalorizada, diante do *status* social, dos inúmeros problemas encontrados no cotidiano escolar, se nutrem de um empoderamento que os alimenta e os mantém nesta posição. No caso da profissional, ela representa a posição de SsS frente aos discentes, aos pais e aos professores. O sujeito poderia ter um conhecimento que os anteriores citados não têm, e que esse conhecimento o diferencia, sendo necessário ao bom funcionamento da escola, em relação aos alunos e às famílias, por exemplo. Também sustenta essa posição de “quase psicóloga”, que negava, ao repetir: *“dizem que sou, mas digo que não sou, digo que não tenho formação eu só encaminho”*, observa-se que encaminhar requer certo conhecimento sobre o caso, o que de certa forma o coloca num lugar singular dentro da escola, na inexistência de outro profissional que acolha e trabalhe as questões que escapam à pedagogia, na apreensão psicossocial.

6.4.2 Desenhos

Ao término da entrevista realizada com os sujeitos professores, os desenhos foram solicitados. Lembrando que a aplicação dos desenhos foi direcionada apenas aos professores e à especialista em psicopedagogia. A seguinte consigna foi apresentada: “represente, através de um desenho, a família; atribua um título para a sua produção e, depois, escreva uma história de mais ou menos dez linhas sobre ela. Eram oferecidos aos sujeitos folha de papel, lápis/borracha ou caneta”.

Os sujeitos da pesquisa realizaram os desenhos para tentarem desvelar o que pensam a respeito do grupo familiar, esclarecendo que o desenho expressivo é uma técnica não objetiva que auxilia o desvelar nos grafos. Pensa-se que a maestria de educar na escola é do professor, mas como ele age frente aos alunos poderá ser traduzido pelas ideias e pelos conceitos que ele tenha, no seu referencial de mundo,

como, por exemplo, seu entendimento sobre a família, entendimento que se expande também ao trabalho da especialista em psicopedagogia.

Vislumbra-se a relevância do desenho expressivo, como instrumento de coleta de dados, que foi realizado com os sujeitos, pois, segundo Wagner e Bandeira (1996, p. 115), *O desenho pode ser considerado como uma interpretação do que a pessoa faz da sua realidade, revelando aspectos não verbalizados ou inconscientes*. Observa-se que aqui os objetivos não estejam relacionados ao tratamento clínico, o que exigiria outro enquadramento e processo, tal como *em settings terapêuticos*, como técnica projetiva, porém alguns indícios de análise escapam e são acrescentados, na análise dos dados, no intuito de uma descrição mais coerente. O desenho, na sua expressão, pode contribuir de forma complementar aos demais instrumentos.

Na literatura, encontramos uma gama significativa de sustentação para a utilização e a análise de desenhos. O desenho da família, validado no Brasil por Ortega e Santos (1987), pressupõe um levantamento e a interpretação de variantes da família. A técnica, porém, antecede essa temporalidade e possui suas origens, com Van Kolck, em 1966, e Morval e Porot, em 1952 (apud ORTEGA; SANTOS, 1987). Com a aplicação desta técnica, a família pode ser decodificada em três aspectos: a) composição da família; b) valorização e desvalorização dos diferentes elementos, e c) situação na qual o sujeito se coloca em relação aos outros. Este direcionamento também corrobora as ideias de Corman (1979), nas dimensões de estudos sobre o desvelar, nos desenhos sobre família.

Recordo que o desenho foi analisado juntamente com a história construída pelos sujeitos, como complementação e esclarecimento, sendo uma técnica diferenciada:

As investigações assistemáticas do simbolismo do desenho, com os insights da psicanálise levaram tantos leigos quanto clínicos, a se tornarem progressivamente conscientes do fenômeno de que o inconsciente se revela através de aspectos simbólicos do desenho. (CAMPOS, D., 2000, p. 16)

Sem a pretensão única de análise clínica, os desenhos podem servir para desvelar, pelo traço, algo que não ficou explícito pela fala, ou ainda, simplesmente como outra fonte de expressão. Os desenhos dos participantes acompanharam a análise e a interpretação dos dados, na especificidade dos sujeitos professores e da

especialista em psicopedagogia. É possível que as análises não contemplem os elementos contidos no desenho na sua abrangência. Alguns temas podem “saltar aos nossos olhos”, tenho claro que algo no campo da expressividade revela-se manifesto, embora o latente se insinua no campo.

6.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo é destinado a escutar e analisar os discursos (entrevistas/desenhos) ofertados pelos sujeitos da pesquisa: pais e professores. A construção das categorias foi realizada observando-se a sua recorrência nas falas dos sujeitos, assim a análise dos dados coletados será feita a partir de categorizações descritivas e categorias teórico-analíticas. Também serão feitas as análises dos desenhos realizados pelos professores, seguindo a orientação de Corman (1979), Ortega e Santos (1987) e Dinah Campos (2000).

A leitura das falas dos sujeitos será realizada pela análise do discurso, que se desmembra em vertentes, uma delas a versão francesa. Esta versão busca fazer a leitura do que foi escrito, escutado e desenhado, nas entrelinhas, no direito e no avesso, naquilo que é manifesto e latente no que foi dito, nas entrevistas, e grafado nos desenhos.

Assim posta, a análise das informações coletadas, através dos diferentes discursos pronunciados, tentará desvelar as linguagens, em suas diferentes formas: escrita, oral e imagens.

Diante dos dados coletados, alguns pressupostos da análise do discurso, na versão francesa, podem elucidar a interpretação. Pode-se constatar, segundo Ornellas e Radel (2010, p. 78-79):

- a) Discurso: nele podemos perceber se tem caráter informativo, se há dominação ou sujeição, assim como perceber sua materialidade, o que inclui a análise das diferenças entre o informante que nos oferece um resumo das informações e um entrevistado que fale, informe, mas também contribua com o relato de suas experiências;
- b) Polifonia: inclui a variedade de linguagens que tem suas origens em vários espaços sociais. Pode ser uma fala ambígua, a exemplo da ironia;
- c) Esquecimento: é da ordem do inconsciente; quando na fala há um esquecimento, a fala que emerge pode ser outra, posto que a outra (esquecida) está na ordem do recalque;

- d) Polissemia: multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução, nesse jogo entre o dito e o dizer, o mesmo e o diferente, onde sentidos se movimentam;
- e) Formação discursiva: um dado momento socio-histórico tem seu conjunto de símbolos do que pode ser falado ou não, o que pode ser dito em determinada época e espaço social;
- f) Metáfora: designa o sentido próprio para o figurado, mediante, por exemplo, uma palavra que se refere a outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança, a exemplo de “vontade de ferro”;
- g) Sujeito na sua liberdade e submissão, que ao dizer é cerceado por vários aspectos, situações frente ao social, frente ao outro, não diz tudo, mesmo que o tudo esteja na ordem do impossível, há várias vozes quando ele discursa: suas e sociais, imbricadas.

Seguindo essa orientação, reflete-se que há uma diferença entre o dito e o querer dizer, e mesmo que o dito revele, há diversos outros sentidos imbricados. Diante desta premissa, relembro Roland Barthes (2007), quando, em sua aula inaugural no Colégio da França, explicitou que em cada signo mora um monstro, referindo-se à infinidade de sentidos entre o dizer e o não dizer. O autor argumenta que uma palavra não é só uma palavra, ela aloja uma quantidade diversa de poder, de experiências, de conceitos, mitos, visão de mundo, analisa que, da palavra, todos somos *mestres e escravos*.

Na sequência, apresento as categorias descritivas e interpretativas provenientes das entrevistas com os sujeitos.

6.5.1 Análise das entrevistas: professores

Relata-se a seguir pontos das entrevistas realizadas que coadunam com a construção das categorias descritivas e, em seguida, as interpretativas. Os sujeitos da pesquisa estão aqui nomeados de P1, P2, P3, P4 e P5; e a especialista em psicopedagogia (Pp). Neste sentido, as categorias de análise foram construídas a partir das recorrências presentes nas falas dos sujeitos.

Após as entrevistas os dados coletados foram degravados, em seguida categorizados e organizados gerando as seguintes categorias descritivas:

- 1) Família original estruturante;

- 2) Retrato da família atual;
- 3) Des-composição familiar;
- 4) Denegação da família no apreender.

A primeira categoria *família original estruturante*, acompanha a história familiar de cada professor, descreve as primeiras referências e a herança familiar do sujeito em questão. Algumas vezes, relaciona-se à segunda categoria *retrato da família atual*, trazendo para a família atual aprendizagens e exemplos que constituíam o primeiro grupo familiar (pais dos entrevistados), entrelaçando a transição do passado ao presente e seus entornos conceituais. A terceira categoria *des-composição familiar* relaciona as tipologias de famílias que os professores citam, reconhecem e atribuem significados.

Na relação com a família e suas consequências no processo de apreender, os sujeitos professores relatam as dificuldades e os distanciamentos encontrados, intitulado a quarta categoria: *denegação da família no apreender*. Pais (des)interessados pela vida estudantil do filho, diálogo e/ou negligência com a figura docente, a relação com o tempo (a falta dele), dos pais e opiniões dos professores, no exercício de educar, a relação feminina (a mãe, madrasta, tia e avó) demarcada como responsável pela educação doméstica dos seus, a masculina, quase ausente, na escola, porém reconhecida como integrante para a constituição do sujeito.

Na sequência, apresento fragmentos das entrevistas realizadas com os cinco sujeitos e a especialista em psicopedagogia e as respectivas análises das categorias discutidas aqui previamente.

6.5.2 Família original estruturante

Os sujeitos falam das suas famílias:

Meus pais eram chamados de 'casal vinte', pela família, onde um estava o outro estava também, faziam tudo junto, saíam junto, não tinha um lugar onde você via apenas um deles. Acho que a família os tinha como parâmetro, mesmo, de casal que se relacionava muito bem.

Sem família, você não faz nada, não será um bom pai, um bom filho, sem ter uma família estruturada, você não faz nada. Pra mim é a base de tudo, acho que, se você

não tiver uma família estruturada, não vai ser um bom profissional, no meu ponto de vista, é tudo, lá em casa não era passada a mão na cabeça, eu tive uma educação rigorosa, minha mãe batia, não espancava, meu pai não, sempre conversava, perguntava depois de uma correção da minha mãe: *'e aí sua mãe está certa? Está errada? E aí você está certo?'* Meu pai nunca dava um tapa, nada de castigo físico, só conversava depois, quando chegava em casa, e, olha, a gente nunca esquecia o que ele dizia. (P1)

Meu pai nos abandonou quando eu estava com dois anos. Minha mãe se separou, quando ela descobriu que ele tinha outra pessoa, e ainda estava grávida da minha irmã, não foi nada fácil para ela, sozinha, com duas crianças para criar. Depois, casou de novo, mas enviuvou logo. Minha mãe foi muito guerreira, eu não senti falta de nada, ela trabalhou muito para suprir todas as necessidades dos filhos, de vestuário a bons colégios. Estudei em ótimos colégios, colégio de freira, lá em Itabuna, depois, quando vim fazer faculdade, ela comprou um apartamento aqui em Salvador e me autorizava a comprar da colherinha a cortina, tudo que eu precisasse para sobreviver. Olha, eu acredito (*dá uma parada e depois retoma a fala dando pausas/intervalos*) que seja uma base sólida, em qualquer circunstância, e essa base vai fortalecer qualquer área da sua vida: social, emocional, cognitiva e até espiritual, acho que a família é que dá essa estrutura, esses sustentos. (P2)

Claro que a família é importante, são nossas origens. Mas pra mim, olha, para mim, só tem dois tipos: as estruturadas que são as participativas, que acompanham o progresso do aluno, essas contribuem, só ajudam, e as desestruturadas, que são sem relacionamento ou relacionam-se mal, entre os membros. As desestruturadas propagam uma base ruim e seriam responsáveis pelos problemas de alcoolismo, drogas, enfim, os próprios pais apresentam esse quadro, e são responsáveis pela violência também. (P3)

A família é a base de tudo e a gente percebe isso nos alunos, aliás percebe a falta, eles não têm educação, os alunos são muito mal-educados e não só com a gente, com os próprios colegas, sei lá, a gente vê cada coisa, Hoje, nós educadores sentimos a falta dessa base familiar, na escola, a gente vê cada coisa e pergunta: *'menina sua mãe não te ensinou isso, não?'* (P5)

Pelas vinhetas de falas acima observa-se que o sujeito P1, originário de uma família nuclear, lembra-se dos pais, na idealização do laço conjugal, tidos como modelo de casal. Possui seu conceito de família como mobilizador para os diferentes papéis que o adulto ocupará na vida. Já o sujeito P2 recorda sua família monoparental feminina e depois recomposta, na infância, deixa transparecer na citação que sua mãe teve um papel estruturante em sua vida. Realça a preocupação de ser filha cuidada e criada apenas pela mãe, ao colocar as formas de relacionamento com outras colegas que compunham o grupo familiar nuclear. O sujeito P3 comenta as tipologias de família e diz que servirão, não só como alicerce para a constituição do sujeito, mas também como fator que influenciará problemas sociais de quaisquer ordens, assim, a estrutura que a família original oferece não se restringe aos seus integrantes, mas suas consequências se ampliam na sociedade,

na opinião deste sujeito. O sujeito P5 relata que a família deveria ser o alicerce, remete ao conceito de que a família é fundante para a constituição dos sujeitos, mas, na contemporaneidade, não percebe tal fenômeno.

Diante das falas mencionadas, pode-se refletir que o sujeito ainda se constitui pelos processos identificatórios iniciais, na família. Esses processos são derivações de formações do inconsciente, tendo como ponto de partida a família ou cuidadores de origem. Os processos identificatórios, por exemplo, sobre a relação da família com a escola, são conceituados como laços afetivos inaugurais, provenientes ou não dos pais, que se configuram na vida psíquica do sujeito, laços de afeto, autoridade. (MORGADO, 1995) A relação pedagógica atualiza as relações originais, logo, as figuras de (des)autoridade podem ser transferidas para o professor. Os professores ainda validam que suas trajetórias de vida, suas escolhas, o incentivo aos estudos foram todos marcados pelo suporte familiar que lhes foi ofertado.

As falas destes sujeitos reivindicam uma família estruturada, existente no seu repertório tal como foi citado, seria a *base de tudo* e na ausência dessa família haveria a instauração de problemas sociais/pessoais (alcooolismo, violência etc.). Um dos sujeitos refere-se à família como um conceito basilar social e, de certa forma totalitário, pois sugere que seja responsável por problema de ordem social. Os professores mobilizados pelo ideal de família e de casal podem restringir a diversidade da família a sua dinâmica e tipologia, além de não admitirem a existência de qualquer outro ambiente de socialização, e, mesmo sabendo do lugar primordial da família, corre-se o risco de isolar outros atravessamentos sociais. (BARBOSA, 2007) Restringir o processo de socialização e constituição do sujeito, apenas pelas vias familiares, na atualidade, sem um entendimento da educação processual e contínua, com a qual vários contextos influenciam e ressignificam a educação/formação do sujeito, pode resultar na acusação unilateral do insucesso da educação formal. Há projeção de acusações conflituosas, entre família e escola, constantes, que não transbordam para um diálogo e a promoção de mudanças. Estes depoimentos são referentes à questão número um do roteiro: fale sobre a constituição familiar de origem. Nesta, os sujeitos recordavam seus laços familiares enquanto filhos, e se remetiam a comparações com a responsabilidade dos pais na escola. Nas falas, resgataram repetidamente um conceito que tende à naturalização da família, como base, como essência, como um *tudo* que dará conta das mais

diferentes dimensões: sociais, cognitivas, intelectuais e espirituais (P2). Nessa ideia/imagem, lembro que, na psicanálise, o pensamento é inverso, o todo, o completo, se remete à ausência de tensões e, em vida, isso não se coloca no campo do possível. A família e suas relações apresentam fissuras, os lugares de pai/mãe/filhos/enteados não são reconhecidos pela totalidade (generalizações), e, sim, pelas falhas, pelos fragmentos, pelas faltas e na incompletude do deslizar de seus desempenhos.

Assim posto, a família nuclear estruturante está elaborada pelos sujeitos ao nível da ilusão, de maneira a representar o ideal familiar. Conceituada pelos sujeitos, a família seria um espaço de trocas e construções fundantes. Outros arranjos são citados, porém suspeita-se que estes são tomados de maneira incompatíveis para o bem estar dos seus integrantes e no tecido social.

6.5.3 Retrato da família atual

Sou casada com um homem que é separado e possui filhos. Meu enteado é pai e mãe ao mesmo tempo, pois ela (a nora) fica o dia todo na academia, salão de beleza, tratamento estético e não liga para menina, nem para o menino que é adolescente e nem filho dele é. Ele trabalha o dia todo, chega em casa, à noite, e ainda vai ver se o menino fez as tarefas os trabalhos, se a menina tomou banho, ela não faz nada e a menina está com baixo peso, ela não faz comida para a menina, diz: '*se tiver com fome pega aí da geladeira...*' imagine para uma menina de 3 anos... (P1)

Eu e meu marido estudávamos junto, fui embora para o Espírito Santo e encontrei-o, casei e tive três filhos, que hoje estão grandes, morei dezessete anos lá. Sempre ficamos juntos, já faz um bom tempo, hoje, com os filhos fora, ficamos só nos dois. Meu esposo é empresário/advogado: agora somos eu e ele, os filhos estão em três Estados diferentes: Maceió, Espírito Santo e Bahia. Tive dois meninos e uma menina; são ótimos, sempre prezamos pela educação deles e estão todos formados: ela é fisioterapeuta e está estudando medicina, dá aulas de Pilates, com vinte e cinco anos, o de trinta o mais velho, é advogado, o de vinte e sete está na especialização, é dentista. (P2)

Eu e meu marido, somos casados há 32 anos, tenho um filho de 27-homem, médico e que está fazendo Residência nos Estados Unidos, a mais nova 24, está fazendo direito. A educação sempre foi prioridade, hoje seguem esse caminho. (P4)

Hoje, tenho a minha tia, como se fosse minha mãe, ela morou com a gente quando eu era pequeno, quando teve filhos e enviuvou moramos todos juntos, tinha também meus primos pequenos. Sempre tivemos bom relacionamento, moro sozinho e sempre vou visitá-la, ela veio do interior para ajudar minha mãe, e fazer companhia para a gente. (P5)

Para melhor informar o leitor, descrevo que o sujeito P1, do sexo feminino, se encontra em união estável com um homem, pai de três filhos, já adultos, de uma primeira união (família recomposta). Um dos filhos (enteado) possui uma filha e um enteado da mulher, que é casada pela segunda vez (família recomposta), nomeando-a madrasta avó. Esta relação, de avó e madrasta, se traduz pelas falas, de maneira participativa, cuida das relações que estão no entorno da neta, reivindica a presença da mesma, nos finais de semana, e reclama da nora, que não oferece cuidados satisfatórios à criança. P1 reclama da nora, argumentando que os interesses dessa mãe são sintetizados em cuidados estéticos corporais: academia de ginástica e tratamentos de beleza, e revela que a redução do tempo de cuidado e o desinteresse pela criança possivelmente caracteriza negligência da atenção à educação da criança.

Os sujeitos P2 e P4 descrevem suas famílias, ambas em arranjo nuclear, e recordam parte das histórias de casal e a criação dos filhos.

O sujeito P5 fala que sua família é composta por 2 filhos, um morando em outro país e a menina mora com a mãe, num bairro litorâneo, nas imediações de Salvador, o integrante da família com quem mais tem contato é uma tia, diz: “*minha família hoje é minha tia*”, mantendo o laço formado desde a infância.

Nas falas que representam o retrato atual das famílias, bastante diversificado, agora os sujeitos discorrem sobre a condição de pais, mães, avós e tios. Essa questão foi desmembrada da primeira, sendo a seguinte: hoje, como é sua família? Na desenvoltura e dinâmica das entrevistas, os sujeitos desejaram incluir conteúdos que destacavam tanto a família original quanto seu formato atual, ofertando aspectos para a análise de gerações, e confirmando a pluralidade dos arranjos.

Os professores encontram-se em diferentes arranjos familiares: família monoparental feminina, unipessoal, família extensa e nuclear, com três representações. Diante dessas falas, é possível analisar um conceito de família que, na constituição, pode afastar-se do biológico e dar ênfase à dimensão socioafetiva, independente da sua configuração, mães, irmã mais velha, tios, avós, padrastos são incluídos no processo de transmissão de conceitos, valores e crenças familiares, consolidando solidariedades intergeracionais. (ZAMBRANO, 2006) Recordo também Eliane Nascimento (2013, p. 164-165), quando ressalta que a família enfrenta vários

desafios, mas frente às diversas mudanças, internas e externas, esta dialeticamente se realiza, a família se transmuta, para assegurar seu lócus de importância na constituição dos sujeitos e não para confirmar anúncios de falência. Discussão semelhante é corroborada por Finardi e Lima (2011), tal como realizei no capítulo 2.

Destaco o caso específico do sujeito em família recomposta onde são percebidos ruídos na relação com a nora, nos cuidados filiais/maternais. Nesta, a madrasta/avó se manifesta requerendo uma aproximação maior da neta e tenta reorganizar algumas regras de convivência, para auxiliar na dieta alimentar e de cuidados, porém é impedida pela nora. Neste conflito, Maldonado (2009a) e Saraiva, Levy e Magalhães (2014) debatem que a mãe ocupa um lugar de destaque, quando participa ativamente da vida do filho (saúde/educação/lazer), mas quando tal participação é precária, esta posição de autoridade poderá ser deslocada para outros membros: pais, avós, prescindindo de um acordo, que nem sempre pode ser possível.

Já a família nuclear destaca-se como tipologia em três sujeitos, sendo a educação dos filhos uma meta compartilhada entre pais e mães (CIGOLI; SCABINI, 2007) e um sujeito proveniente da família extensa está atualmente em família unipessoal, sugerindo uma singular contradição, na transição entre morar com primos, irmãos, tias, mãe e pai, na mesma residência, e a condição atual de morar sozinho, não dividindo seu espaço com nenhuma outra pessoa, parente ou não.

6.5.4 A des-composição familiar

Aqui as falas discutem a repercussão das famílias e sua diversidade no ambiente escolar, escutando de que maneira os professores apreendem essas configurações. Histórias do cotidiano escolar são apontadas e lembradas pelos sujeitos:

Foi para casa do pai porque lá se sentia à vontade, o pai no início trabalhava o dia todo e o menino ficava solto, depois o pai começou a levá-lo no trabalho para ajudar, para *não ficar à toa* e sim trabalhar também, o pai começou a ser rigoroso, a colocar regras e dar responsabilidades, trocou o horário de aula do menino para que ele frequentasse a escola durante a manhã e à tarde pudesse ajudar na oficina, onde o pai trabalhava. O aluno não ficou muito tempo com o pai, não aceitou as regras. (P1)

Sabe como eu vejo aqui? Parece-me que as menos estruturadas estão mais 'na moda', os casais se casam e separam com muita rapidez, aqui, os alunos filhos de pais separados são problemáticos, olha, acho que está muito mudado, sinceramente

eu sou filha de pais separados, mas nem me lembro desse detalhe (?), não me considero problemática (?). Hoje em dia, eles se apresentam como os meus, os seus e os nossos. Para mim, minha mãe foi uma heroína, tudo que ela me ofereceu e aos meus irmãos, eu não fiz um terço pelos meus filhos, comparando o que ela fez pela família dela, mas ela diz: *'Também minha filha, os tempos são outros'*. Os tempos são outros, sim, mas os pais daqui, da escola, não estão muito interessados, nem se esforçam em saber da vida dos filhos, só aparecem para cobrar do professor... Eu sei que sou educadora, mas essas questões são da família. (P2)

A desestruturada pode ser de família formada com uma mãe só, não, não sei... é que na escola tem muitas mães sem os maridos, os alunos sem os pais, é o que mais se vê... Aqui tem adotivas, mas não sei o número, homoafetiva nunca vi... (P3)

Acho que tem que ter... não necessariamente o pai e mãe serem casados, mas que elas, as crianças, tenham a figura de pai e mãe, mas se bem que precisa ter ordem... É, pois tenho duas amigas que criaram os filhos sozinhas, mas não era uma coisa solta, os meninos ficaram tranquilos, a gente percebe. Para que as crianças tenham um direcionamento, tem que ter alguém que as oriente, as crianças devem ser direcionadas, não soltas... Ah, sim, tem as homoafetivas, também conheço uma família aqui assim, são duas mulheres que casaram e educam suas crianças do primeiro casamento hetero, têm também as solteiras, que vivem sós, as separadas, tem as que são nucleares. Tenho um caso de que a mãe ficou viúva e trouxe a mãe (vó) para morar, a criança foi criada pela mãe e avó, juntas. (P4)

As famílias hoje estão muito diferentes, e aqui na escola não é diferente; hoje, casam e recasam muito rápido, aliás, casam e separam muito rápido, acho que nem dá tempo de pagar as despesas da festa (risos) e já estão separando. Olha, eu conheço uns que eram casados, são separados, hoje temos casamentos que levam três meses, antigamente, os casamentos eram mais duradouros, nem sei por que casam, então... na minha família teve um casamento majestoso, muito bonito... cerimônia e tudo o mais, para depois se separarem, 6 meses depois... Hoje também a mulher não aceita mais muita coisa, ela quer dividir o trabalho de casa, ela tem dinheiro, eu acho que cada um pode colaborar, hoje está um pouco diferente. Por exemplo, a mulher vai trabalhar o dia todo e chega 9 horas da noite e ele (o marido) ainda quer que ela coloque a janta na mesa para ele, como assim? Aqui na escola temos diferentes tipos de família, vários alunos de pais separados, ou morando com um dos pais ou não, por exemplo, morando com tia, com avó, que convivem por pouquíssimo tempo, temos famílias de homossexuais. Tem também as com pai, mãe e filhos, vários separados e que os pais recasam novamente, mães sozinhas e pais sozinhos, também, enfim há alunos criados com parentes diversos. (P5)

No plantão pedagógico, às vezes a gente conversa mais, acho que essa nossa função de educadores... Temos essa oportunidade de conhecer de perto os pais dos alunos. Algumas mães contam sobre a situação familiar. Aí elas reclamam: *'Nos somos separados e a filha se sente abandonada, pois o pai não liga, o pai sumiu depois que nos separamos'*. A mãe me relatou que a filha estava chateada e que o pai não dá assistência, a mãe também disse que estava com outro homem e a filha não estava conseguindo aceitar o novo parceiro da mãe. (P5)

Diante dos comentários acima, sobre a diversidade familiar e a relação com a escola, o sujeito P1 recorda a mudança de tipologia da família, ocorrida com um aluno, acrescenta que a (des) composição de família monoparental masculina foi

realizada quando o filho resolveu assumir sua homossexualidade e o pai não aceitou, sob qualquer hipótese, motivo pelo qual o aluno, em conflito com o pai, retornou à casa da mãe.

Quanto à des-composição familiar, o sujeito P2 remete ao conceito que filhos de pais separados teriam, comparados aos que não são separados, maiores dificuldades. Porém, no caso pessoal, já declina de tal opinião, não apresenta tal dilema, resgata sua história familiar, formando uma família recomposta e compara-a com a dinâmica da escola.

O sujeito P3 relata a des-composição da família, relaciona as tipologias das famílias existentes na escola, comenta sobre a desestruturação familiar (nomeação atribuída pelo sujeito), com conteúdo similar ao sujeito P4, quando expõe suas dificuldades em sala. Este ressalta que a família, independente da sua composição, deve oferecer um direcionamento, orientação, cuidados e proteção para os seus filhos, operacionalizando seu papel através de pessoas que se disponham a fazê-lo. Quanto aos tipos de arranjos familiares, o sujeito P4 reconhece ainda outras construções: união homoafetiva, monoparentais femininas e rede familiar de apoio, além do arranjo nuclear.

O sujeito P5 tece comentários a respeito do conceito e da diversidade familiar; comenta sobre as famílias recompostas.

Essas falas são colocadas a partir da terceira temática investigada, para investigar quais arranjos familiares predominam na sua classe ou na escola (questões 3 e 3.1). Pelos fragmentos dos depoimentos, percebe-se que os professores possuem reconhecimento da diversidade familiar que circula no ambiente escolar, mas reconhecer, porém, não é suficiente para admitir que estes reflitam a realidade contemporânea das famílias, que estes arranjos não se apresentem como *modismos* passageiros, entre esses modismos a apresentação dos membros, nas famílias recompostas: *os meus os seus e os nossos*. As pesquisas citadas (FÉRES-CARNEIRO, 1987, FÉRES-CARNEIRO; ZIVIANI; MAGALHÃES, 2011; WALLERSTEIN; KELLY, 1996;) anunciam elementos para que o estigma da família recomposta, como sinônimo de desestruturada, seja reavaliado, fazendo com que a mesma possa emergir com outros elementos que a façam entrar no rol de análise de família diferenciada, sim, mas sem isenção das dificuldades,

ganhos, desafios e perdas, comuns a grupos de relacionamentos interpessoais, em ambiente privado. Porém, a premissa de desmistificar arranjos diferenciados de família parece encontrar estranhamento entre os sujeitos professores. A família recomposta é, de forma equivocada, conceituada como um modismo passageiro, não na apreensão de um arranjo familiar, que acompanha o dinamismo da sociedade atual, que se impõe em estatísticas, significativas, sobre a diversidade de arranjos familiares apontada pelo IBGE (2010).

Alguns sujeitos (P4 e P5) resgatam elementos que discutem a questão da homossexualidade e da família, na intersecção com a escola. Esse tema foi abordado no item: 5.2, anteriormente. Deste modo autores (CARVALHO, M., 2004; SILVA, C., 2012) relembram que essa, dentre outras, são questões relativamente novas e complexas para os contextos sociais, na contemporaneidade, e, para tentar discutir o tema, vários são os chamados realizados através de diversas linhas teóricas, mas a escola, onde o saber (ou sua inibição) circula, não deveria se abster do debate. Ilustrando a intranquilidade desse debate, trago a pesquisa de Heilborn e outros pesquisadores (2006), que retratou, entre outros achados, alguns professores demonstrando desconforto, quando se deparavam com a condição de manejo frente a um aluno homossexual; estes professores também declaravam não desejar tal situação, isto é, não gostariam que um aluno homossexual frequentasse sua sala de aula. Tal condição merece atenção, visto que estes professores se anunciam como educadores e agentes mobilizadores de mudança e promoção social, em um tempo jurídico, onde discriminar pela orientação sexual não mais pode ser justificado por uma opinião pessoal e sendo, ainda, passível de punição. Sabendo-se, entretanto, que os casos aqui citados apenas justificaram a diversidade familiar, não cabendo maior investigação. Retomo uma nomeação, utilizada constantemente nas falas dos sujeitos entrevistados, os quais se autodenominaram educadores, e faço, então, um adendo a este significante. O termo educador tem sido usado, com frequência, para substituir o professor ou o profissional da área de educação, muitas vezes o professor se autointitula “educador” e até assina como tal. Essa observação também está interligada à experiência de campo da presente pesquisa. Alguns sujeitos aqui entrevistados reivindicaram tal nomenclatura, para justificar que sua profissão não é meramente didática, no *sentido de ampliar sua profissão para além do passar conteúdos*. Pensando nesta condição sublinhada, nos remetemos ao

questionamento: se, à luz da teoria psicanalítica, não seria um equívoco evocar tal nomenclatura (?). Se considerarmos que educar está no campo do impossível, essa tarefa, na sua infinitude, não agraciaria executores (educadores), que reservam um tempo e uma função, ambos limitados. Freud (1937/1980) em seu texto clássico *Análise terminável e interminável* elucidou sobre a impossibilidade própria das artes de governar, analisar e educar. Posto isso, se educar está no campo do impossível, o termo educador tem a intenção de realizar o irrealizável, pois se compromete com um objetivo inalcançável, em sua plenitude, diante de tais dilemas, poderíamos aceitar apenas o título de professor ou *operador implicado no ato educativo*, diante da fala de Lajonquière (2009, p. 25).

Os sujeitos, então, utilizaram a escola como referência para falar das predominâncias familiares e não a sala de aula, talvez, pela ampla mobilidade dos professores, pelos diferentes ciclos em que lecionam a resposta dada não tenha sido exclusiva de uma classe, mas, sim, contemplando três ou quatro salas, dependendo da sua carga horária docente. Nesta experiência, esses professores relatam diferentes tipologias de família, sem uma predominância grifada, apontando as monoparentais masculinas e femininas, pais separados, dividindo momentaneamente a guarda do filho homossexual, famílias nucleares, com rede de apoio no cuidado dos filhos, e ainda a separação com recomposição familiar, na sua fluidez. Os professores, além da transmissão de conteúdos, revestem-se de subjetividades. Nos seus discursos e em suas atitudes, por exemplo, não estão sob o prisma da neutralidade, e, sim, empregnados dos sentidos produzidos pelas suas vivências, incluindo sua crença religiosa, sua postura política, sua relação com o corpo da escola, o sistema capitalista micro e macro, entre outros. Enfim, o modo de educar, o ideal educativo, tem relação com a economia psíquica do adulto envolvido na condução do processo.

Em uma das falas foi acentuada a rapidez com que se unem e se desfazem os laços entre casais (sucessivas recomposições), com alguns desajustes dos alunos, percebidos em sala de aula. Essa relação, apontada pelos sujeitos entrevistados, só seria possível (se) frente a uma discussão mais aprofundada do abandono e da negligência de cuidados parentais (HACK; RAMIRES, 2014) e não se apontando apenas para a condição de separação e recomposição familiar.

A escola talvez apresente certo estranhamento frente aos recasamentos e as famílias recompostas. Percebe-se, pelas falas, que, quando alguns professores e coordenadores ainda classificam a família a partir do referencial estrutural da família nuclear, colaborando com uma visão naturalista de família, estão de certa forma alimentando a ideia de que as crianças/adolescentes provenientes de recomposição estão em déficit afetivo/cognitivo frente aos alunos provenientes de lares com arranjo nuclear. Muitas vezes, professores generalizam exemplos de famílias recompostas conflituosas, construindo conceitos até preconceituosos para com esse arranjo familiar. Essas ideias respaldam a teoria discutida por Turkenicz (2011), pela qual, até a década de 1960, tais arranjos eram considerados incompletos, anormais, degenerados, sob o manto da concepção que a família sagrada teria suas características e estas não estariam em outra senão naquela formada por pai, mãe e filho; percebe-se, então, que transpor tal pensamento ainda seja um caminho a ser percorrido.

A rapidez dos relacionamentos amorosos, da dissolução e do novo enlace, também acompanham algumas falas. A esse respeito, relembro Eliane Nascimento (2013), que discute a família líquida, na fugacidade dos laços de afeto. O pesquisador ressalta que a família contemporânea está em consonância com os apelos de uma sociedade líquida e contraditória. Esta apresenta demandas curiosas, que exigem bem-estar contínuo e onde conflitos e aspectos desprazerosos sejam eliminados, em prol do prazer pessoal. Logo, as questões de relacionamento e coletivas sofrem precarização, a família e o casal são sublinhados pela tensão da resolução de conflitos, desentendimentos são comuns, mas, pela ordem do prazer imediato, podem resultar na dissolução do casal. Salienta-se que os recasamentos podem obedecer a outras ordens, que não a decisões precipitadas, da maneira como relataram os sujeitos (CIGOLI; SCABINI, 2007), embora os casais recompostos elejam e invistam no prazer/ sexualidade, e não na aliança, como fenômeno norteador deste arranjo familiar, como elaborou Féres-Carneiro (1987), em sua pesquisa. Deste modo a segunda união poderia atentar mais ao casal, em suas ressignificações e na reelaboração de seus anseios e desejos.

Logo a (des)composição familiar é descrita pelos sujeitos através das tipologias de pais separados, famílias monoparentais femininas, recompostas, extensa, homoafetivas e recebe comentários entorno das atitudes dos alunos provenientes destes arranjos. As falas dos sujeitos são direcionadas para um lugar

da família esvaziado (não há orientação dos adultos), aonde independente da sua apresentação não se implica na educação doméstica dos seus integrantes; sugerem até certa nostalgia com o passado, na ilusão de que o bem estar estaria instaurado nas famílias de seus pais e avós, ou nas suas de origem.

6.5.5 Denegação da família no apreender

Em algumas falas dos sujeitos sobre a família há, por exemplo, a pressuposição de um conceito de equidade, entre direitos e deveres, contrapondo suas histórias de vida, que, nas configurações e estrutura familiar, são bastante heterogêneas.

Acho que aqui é muito difícil o relacionamento família e escola, raríssimos os pais que visitam a escola sem serem chamados. Quando vêm para escola é porque já têm três ou quatro ligações chamando-os para comparecer. Eles não vêm por livre e espontânea vontade. (P1)

Os pais reclamam dos horários de reuniões. Eles usam a desculpa que trabalham e não podem vir, mas essa justificativa eu não aceito, pois muitos vêm, a gente não precisa nem pedir. Também não aceito essa desculpa porque minha mãe e pai trabalharam a vida toda e nunca deixaram de acompanhar os filhos na escola. Minha mãe tirava uma vez por mês para ir à escola saber o que estava acontecendo. (P1)

Ela tinha 14 anos e não conhecia o pai que havia sumido, ela era revoltada, mas repetia que amava esse pai, dizia que se achava feia e agredia muito a mãe, brigavam muito, mas, ao mesmo tempo, achava a mãe muito boa e bonita, dizia que queria ser igual a ela, mas, quando soube da gravidez e da segunda união, disse que iria matar a criança, quando nascesse, que não iria aceitar uma irmã, tivemos que chamar as duas, pois estava demais e a aprendizagem da aluna, nenhuma. (P1)

Antigamente, a presença dos pais era muito mais vista nos projetos, nas gincanas, na escola. Vi que, de uns 3 anos para cá, decaiu, antes vinham nas festas, atividades, a quadra ficava cheia de pais. A cada início de ano, éramos apresentados para os pais, no primeiro dia de aula, ali na quadra poliesportiva, era bonito de se ver, a gente via os pais e eles já sabiam quem eram os professores dos filhos deles, agora não tem mais isso. Não sei por que a coordenação e a direção não se mobilizam para retomar essas atividades. (P1)

Poucas são estruturadas de pai e mãe, eles dizem que nunca podem vir, não podem estar presentes, que não sobra nenhum tempo para que eles tenham uma atenção, isso fica muito claro no comportamento/personalidade dos alunos, pais que não acompanham os filhos têm dificuldades, não têm rendimento, mas quando é para vir atrás da nota, estão aqui, só querem saber se vai passar e pedem para eu dar um jeito. (P2).

Alguns nem na reunião aparecem, no plantão pedagógico ficamos disponíveis, mas não recebo muitos pais para conversar. É no final do ano que aparecem querendo saber da nota e que passem de ano, não necessariamente se estão aprendendo ou se comportando em sala de aula. (P3)

Os pais raramente aparecem por espontaneidade, mas quando o aluno tira nota baixa, eles (os pais) vêm, eles vêm mais para cobrança. Eles vão muito mais pela cobrança, quando o filho tira notas baixas, vêm com essa queixa, tipo conteúdo, que não foi dado, fazem colocações a respeito do conteúdo, eles dizem que você cobrou o que não deu, numa avaliação. (P4)

Agora aqui, acho que funciona bem com as famílias. Eles chamam esse colégio de escola de ponta, é como eles chamam, aqui é como se fosse uma escola particular, ela é bem estruturada. Eu via que no ano passado teve mães aqui na escola espontaneamente, elas ficavam sentadas e viam se o aluno entrava na sala de aula, ficavam observando o professor também, se ele dava aula, se faltava. A família também é solicitada, quando o aluno chega atrasado, ou vem sem uniforme, todo mundo anota atrás da caderneta o que acontece. Lembro-me do caso de uma menina que faltou demais, eles ligam para a família vendo o que foi que aconteceu; daí quando vêm os pais, eles pegam a caderneta e explicam, todo mundo anota. Os pais não têm acesso às salas de aula, quando chegam à escola, vão primeiro à coordenação. (P4)

Na minha sala, e nas que já passei, durante esses anos todos, dando aula, acho os pais muito ausentes, quando são chamados, alguns não vêm, primeiro alegam que não têm tempo, que trabalham, e quando estão aqui, para pegar os resultados da unidade ou ano, é só uma passadinha, eles dizem que não podem conversar, pois estão sem tempo. Mas, observando assim os alunos, vejo que os pais, independente de estarem ou não no lar, me parece que eles são ausentes, os alunos não têm educação doméstica, os alunos estão meio que abandonados... (P5)

Percebe-se nos relatos do sujeito P1 que muitos pais declaram importante a relação com a escola, porém, no cotidiano, nas participações familiares, essa fala não repercute. Reflete-se que a escola está implicada à situação da inadequação de horários, para as visitas dos pais, que trabalham em horários comerciais. Outro caso que marcou o sujeito P1, na denegação da família no apreender, foi presenciado com uma aluna que está vivenciando a transição para uma família recomposta. O lugar dessa aluna, na escola, foi apresentado com destaque, estando com acompanhamento dos professores e coordenadores, pela inadaptação conflituosa ao novo núcleo familiar, ao mesmo tempo em que se abriu o diálogo e a aluna demonstrava desinteresse em participar, resultando em faltas e, no fim do ano, a desistência, por evasão. A mãe da aluna, então separada, estava namorando e engravidou pela segunda vez; o padrasto estava prestes a se mudar para a casa da namorada (mãe) e a aluna não estava aceitando a situação de recasamento da mãe nem da nova irmã que iria nascer reverberando toda a sua agressividade para a condição de aluna, em sala de aula, pois as reclamações dos professores e alunos eram constantes.

Quanto às manifestações das famílias, no processo de apreender, o sujeito P2 descreve a presença/ausência dos pais, na relação com os filhos e o processo de ensinar e apreender. Na opinião do sujeito P3, os pais se preocupam com a avaliação, principalmente no final do ano; durante o ano, os pais pouco se interessam pelo processo de ensinar e apreender dos filhos, mas há interesse na aprovação. O que também é recorrente, na fala dos sujeitos P4 e P5. O sujeito P4 relata que a visita dos pais é demarcada pelo baixo desempenho do filho, reverberado em notas para a aprovação ou desaprovação do mesmo. Na opinião do sujeito P5, há uma valorização dos resultados dos filhos na escola, enquanto o processo de acompanhamento durante o semestre letivo é negligenciado pelos pais, mesmo os que estão em configuração nuclear. O sujeito assinala que os alunos *estão meio que abandonados...*

Aqui, as falas incorporaram as questões 4, 5, 6, 7 e 9, que retratam a opinião dos sujeitos referente a aspectos da presença/ausência dos pais e a relação com os rituais escolares: reuniões, eventos comemorativos, encontros, visitas voluntárias/involuntárias e outras atividades realizadas na escola.

Aproximações e distanciamentos são presenciados, nestes depoimentos. Observa-se que, se por um lado a estrutura da escola para receber os pais é elogiada, com aparato e ritual de atendimento, com certa eficácia, por outro, alguns professores reivindicam mais atividades que envolvam a família, pois estas atividades inexistem e/ou foram abandonadas. Alguns professores apelam para o desinteresse dos pais, que só comparecem à escola no momento da entrega de resultados, ou por alguma reclamação sobre o aluno, realizada pela própria escola. Os professores percebem que os encontros/reuniões são propícios para conhecer a dinâmica de funcionamento da família dos alunos, dialogando sobre o que pode estar ocorrendo: separação, nascimento, nova união, por exemplo, e que alguns pais se sentem mais confortáveis de relatarem e compartilharem questões pessoais que poderiam de alguma maneira influenciar todo o processo de apreender. O caso da aluna adolescente, citada anteriormente pelo sujeito P1, remete à reconfiguração do lugar desta, no novo núcleo familiar, gerando uma série de questões: a não aceitação do padrasto, da nova irmã, da condição da mãe, enfim de sua nova composição familiar. Assim, quando uma nova relação se anuncia os conteúdos afetivos se direcionam para um recomeço, uma diferente rede de laços e desenlaces

acontece entre os diferentes membros do novo relacionamento. (MALDONADO, 2009a; OLIVEIRA; CERVENY, 2010) Os alunos que perpassam por esse momento de transição podem estar experimentando algum tipo de desconforto/sofrimento e isso, de alguma forma, pode ser negado ou não percebido pela escola como um preditor de dificuldades no apreender. Tal fato pode ocorrer quando a escola não inclui a família como um fator de discussão, silenciando-se frente a esse debate, isto é, quando não oferece *escuta*. O caso citado deflagrou a atenção dos profissionais da escola, que, em conversa a três, aluna, mãe e profissionais da educação, desmobilizaram os conflitos que estavam inibindo o processo de apreender, dentre outras manifestações de desafeto por parte da aluna.

Retornando a análise, diante das falas aqui proferidas, a culpabilização dos pais pelo baixo desempenho dos alunos faz coro entre os professores. Os sujeitos, em seus depoimentos, compartilham o que chamam de desinteresse dos pais, justificando que, apesar de estarem disponíveis para recepcioná-los e atendê-los, não comparecem para dialogar sobre de que maneira está se processando o apreender de seus filhos, atribuindo aos professores a decisão sobre a aprovação ou não de seus filhos. Diante de tão complexas questões, convido o pesquisador Marcus Vitoi Silva (2007), que, no seu livro *Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola*, defende que a omissão parental é um mito, uma generalização realizada pelos docentes, a respeito de alguns pais, que negligenciam ou negam cuidados e supervisão da vida escolar de seus filhos. O autor debate, ainda, que, por desconhecerem as lógicas que regem as diferentes configurações familiares, por não saberem da realidade daquela família, nas suas atribuições diárias de sustento e provimento, podem julgar que os *pais não se preocupam com o futuro de seus filhos*. (SILVA, Marcus, 2007, p. 50) O pesquisador ressalta que as causas de uma participação mais efetiva dos pais na escola podem não decorrer somente de um desinteresse e, sim, de outras condições peculiares a cada arranjo familiar.

Retornando à atribuição de denegação da família no processo de apreender Schaffer (2002), elucida que a denegação incide sobre um fragmento da realidade e que os sujeitos se valem desta pelo fato de ser uma maneira de exprimir algo do seu desejo. Para tal desmembramento da questão, relembra-se Freud (1925/1976), no artigo: “A negativa”, quando uma paciente, ao lembrar-se de um sonho ou fantasia, faz

menção a sua mãe, negando-a: esta não é minha mãe. Esse 'não', diz Freud, pode ser desprezado, pois é exatamente da mãe que se trata. (FREUD, 1925/1976, p. 295)

O caso clínico de Freud (1925/1976) desvela que a negação permite certa enunciação do conteúdo recalçado (o recalque fica em suspenso), esboça-se, neste momento, uma posição subjetiva *em que o enunciador atribui a si mesmo o enunciado negativo. Na denegação há sempre um enunciado negativo (não é minha mãe) outro afirmativo (é minha mãe)*, tal como em um deslize, na irrupção do inconsciente, na manifestação de um conteúdo recalçado. (SCHAFFER, 2002, p. 83)

Na reflexão sobre as falas, diante da posição dos professores sobre o papel das famílias, há de se questionar, como sugere Marcus Vitoi Silva (2007), se o desinteresse dos pais na vida escolar dos filhos, denunciado pelos professores, não poderia ser um mito? Os sujeitos, ao elaborarem tais discursos, poderiam, por algum motivo não declarado, se ausentar do processo? Desta maneira não se implicariam, quando sintetizam para a família (na denegação do processo de apreender) toda a responsabilidade do processo de inibição do desejo de apreender.

Essa atribuição reverbera na denegação da família, no processo de apreender, através, por exemplo, da crítica sobre a não presença e o interesse dos pais na escola. A denegação poderia ser discutida quando de alguns relatos: *Os pais só aparecem quando são chamados*, penso se *o aparecer* não estaria afirmando o interesse? Por que seriam frequentes, na escola, quando demandas domésticas e outras atravessam seu cotidiano ou, ainda, se ali nada possuem para contribuir a título de conteúdo curricular? O que os pais fariam na escola, se não entendem de matemática, geografia etc.? Os pais que, no atendimento de diferentes demandas de provimento para a família, filhos, emprego, saúde, preocupações, poderiam ser rotulados como desinteressados na educação dos filhos? Os que ainda se encontram com demandas de recomposição, imbricados a este processo, que inclui diversas mudanças (residenciais, financeiras, jurídicas), de diferentes aspectos, poderiam também ocupar a nomenclatura de negligentes? Na fala – *'Eles só vêm para conversar sobre as notas e o desempenho'* – a vinda não poderia estar na ordem do interesse? Como referencia Schaffer (2002), enunciados de negativas e afirmativas confundem-se no discurso dos professores, quando se referem à participação das famílias na escola. Informo que as inferências, com o auxílio do

debate clínico, foram realizadas com o intuito de elucidar a questão complexa da relação família, nos depoimentos dos professores.

Assim, a denegação da família no apreender é visitada pelas falas dos sujeitos ocupando indicativos entorno da presença/ausência dos pais neste processo. Comentários, elucidados nas falas, reivindicam não só o envolvimento nas tarefas pedagógicas, mas também que a família, se presentifique na escola. Segundo os sujeitos as famílias não se apresentam senão pelo chamamento das coordenadoras, e este se faz específicos para alunos com dificuldades no apreender ou nos laços precarizados com colegas e professores.

6.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA: PSICOPEDAGOGA

Seguem fragmentos da entrevista que vislumbram os objetos pesquisados e, posteriormente, as categorias descritivas e analítico-interpretativas.

O sujeito Pp apresenta-se e comenta sua função, atendendo ao item de identificação no roteiro preestabelecido da entrevista, ampliando as questões sobre sua profissão:

Além de 15 anos na Secretaria de Educação, fui professora substituta da Uneb e realizo trabalhos esporádicos de treinamento e cursos na graduação e Pós-graduação. Profiro palestras sobre dificuldades de aprendizagem para áreas da saúde. Sou voluntária no hospital das Clínicas, onde participo de uma equipe de avaliação com crianças e também tenho consultório onde executo atividades psicopedagógicas, em uma clínica particular, onde a maioria da clientela é conveniada da Petrobrás, lá minha clientela é diversificada: do porteiro ao engenheiro...

A especialista em Psicopedagogia pontuou sua formação profissional através das atividades que realiza nos âmbitos público e privado; essa fala, que se refere às questões que buscam identificar o que esse profissional realiza, inclui, além das funções citadas acima, o trabalho de mediação com as famílias, no ambiente escolar.

6.6.1 Família original estruturante

Meus pais são casados há mais de 50 anos, tenho cinco irmãos que também possuem nível superior e com exceção de um todos se encontram em casamentos longevos (10/15/20 anos), penso que talvez pelo exemplo dos pais, os meus irmãos conservam

por longas datas os seus casamentos. Família para mim é um espaço muito importante para a formação de pessoas, independente do tipo, é onde tudo começa.

Pela fala acima, o sujeito Pp remete ao seu conceito de família e de relacionamento, em decorrência da sua história, a sua família original, pontuando como sendo herdado dos pais. Esses comentários foram tecidos diante da questão: fale sobre sua família de origem.

Pp ressalta o valor da tradição na família pela via dos laços conjugais, os pais foram casados, por um longo período, e acredita que seus irmãos também o façam, em casamentos de longa duração. Neste sentido, recordo Kehl (2003), quando fala do desejo de pensarmos nossas famílias de hoje com o ideal do passado, sendo que esse ideal não foi atingido por nenhuma geração, mas perdura... A questão intergeracional (do modelo de relacionamento dos pais para com os filhos), na transição da história da família original para a atual pode se anunciar frágil, pois os elementos se confrontam em diferentes matrizes de tempo/cultura, e transplantar tal modelo para os tempos atuais seria negar todo o dinamismo social. No entanto, a decisão do casal de permanecer junto (CIGOLI; SCABINI, 2007), atravessando as adversidades, pode sugerir uma convivência mais longeva, contrapondo laços característicos da *família líquida*, tais como a fugacidade das relações. (NASCIMENTO, E., 2013)

6.6.2 Retrato da família atual

Eu, por exemplo, estou casada há dez anos com uma pessoa que já foi casada e possui dois filhos de mães diferentes, sou madrasta de dois filhos dele, um de 23 e a outra de 29. Na época que casamos, o menor estava com 13 anos e eu que o orientei, principalmente nas questões de sexualidade, namoro, pois a mãe disse que não conseguia falar, não tinha jeito, tinha vergonha. Assim, eu e ele ficamos e somos bem próximos, ele diz que eu sou a boadrasta (ri), mesmo que os dois morem com suas mães, eu ajudo como posso, até colaborei no pagamento da faculdade dos dois, enfim, temos um bom relacionamento.

O sujeito Pp descreve sua condição no recasamento e as relações familiares. Este sujeito se diz realizado na vida familiar, com marido e enteados, não tem filhos no atual casamento: *“Ele já tinha dois, eu ganhei esses dois dele e não quis ter*

mais”. Nestas falas, Pp caracteriza os integrantes da sua família atual, correspondendo à questão imbricada no item de 1 – Identificação.

A aproximação da madrasta com os enteados dá-se pela via dos cuidados, de auxílio financeiro e, ainda no suporte a conversas de orientação sexual. Contemplando a posição da madrasta, Watarai (2010), em sua pesquisa sobre a constituição das famílias recompostas e das relações familiares, relata que, embora as descrições da convivência familiar dos sujeitos de sua investigação apontem para uma centralidade do papel da mãe biológica, nas conversas, nas interlocuções das necessidades cotidianas, os filhos *podem ter maior proximidade ou liberdade de expressão com alguns integrantes da fratria recomposta*. (WATARI, 2010, p. 103) O que, de certa forma, justifica as aproximações da madrasta com os enteados, sugerindo até uma negação de ser mãe, para ser madrasta, fazendo dos *'dele os seus'*. Pela narração ofertada, suspeita-se que essa premissa tenha consistência.

6.6.3 A des-composição familiar na escola

Aqui temos todos os tipos de família, é raro ser equilibrada, com pai, mãe... Temos aqui muitas avós que são mais jovens que eu, que as filhas tiveram filhos muito cedo e as netas estão repetindo, algumas alunas têm a sexualidade muito aflorada, não têm informação e acabam engravidando logo, elas ficam soltas, sem orientação. Muitas avós são responsáveis pelas netas e pedem ajuda, tem as mães que dizem que já *'largaram de mão'*. Não sabem o que fazer mais.

Acima, o sujeito Pp descreve a diversidade, e elege o equilíbrio como representante da família nuclear, além do apelo aos que são responsáveis pela criação, para auxiliarem na educação dos filhos/alunos, ou àqueles que declaram a falência de suas atitudes, pelo abandono declarado: *largar de mão*.

As falas a seguir, englobam respostas referentes às questões: 3) na sua experiência, tem observado tais arranjos aqui na escola? 4) Poderia conceituar família e seus tipos, enfim o que pensa a respeito? 5) Na escola, relate as predominâncias.

Na descrição Pp relata:

[...] temos idosos que são casados com mulheres bem novinhas, temos mulheres mais velhas casadas com homens mais jovens; mulheres sozinhas que educam

seus filhos, mulheres que sustentam a casa ou são sustentadas, homens que não trabalham e são sustentados pelas mulheres, famílias onde todo mundo mora junto: tios, avós, mãe, netos, famílias com pais homossexuais... Aqui, como já disse, tem de tudo...

Tem casos que a mãe não “dá conta” e manda para o pai cuidar e dar limites, por exemplo, mas o pai já está casado com outra pessoa e tem outros filhos que não se relacionam bem com o menino, aí o menino volta para a casa da mãe, onde fica mais à vontade, e assim vai... Nem um, nem outro assume...

O sujeito Pp descreve as diferentes formas de relacionamento e convivência existentes nas famílias que presencia na escola, em seu trabalho.

Especificamente, Pp relata o conhecimento de famílias recompostas, mesmo desconhecendo a nomenclatura, que foi explicada pela pesquisadora:

Temos muitos recasamentos aqui na escola, há padrastos que vivem em conflito com o enteado, há os que se dão melhor com eles do que com os pais biológicos, há padrastos que assumem o papel de pai mesmo, há pais que só entram com dinheiro e acham que é tudo. É bastante diversa a situação das famílias recompostas...

O sujeito Pp fala das funções dos padrastos e pais biológicos frente ao recasamento:

Lembro-me de um ‘tio’ de um menino, que veio na escola, pois o aluno em questão estava com problemas de comportamento, sabíamos que ele vivia junto, era o marido do pai, mas não falamos nada, ele sabia que a gente sabia, mas nada era declarado, ele tinha muita dedicação ao menino, aluno, e sabia mais coisas dele do que o próprio pai, o pai a gente nem conhecia.

Nas falas relatadas acima, o sujeito Pp descreve e comenta arranjos de família recomposta. Esses comentários foram alavancados pela questão 11, quando eram suscitados, na entrevistada, conceitos sobre famílias recompostas e alunos filhos de recasamentos. O “tio” padrasto, em questão, ouviu seu desejo e se lançou na função de cuidar e se interessar pelo enteado, ao ponto de se destacar, modificando o processo de apreender do aluno.

Retomo as respostas para falar sobre a pluralidade de famílias, no ambiente escolar, que poderia estar imbricada ao tema diversidade, e na intenção sublinhada pela escola de trabalhar *realidades* do alunado. A profissional cita a relevância deste tema para a instituição, consolidando o regimento do Plano Político Pedagógico, ao qual se realizou breve consulta. A atenção ao Plano Pedagógico objetivou interpretar tais falas referidas a ele, em relação ao objeto de pesquisa. Pp cita que o colégio legitima, no próprio plano, a garantia de um trabalho com as diferenças e a diversidade encontradas neste ambiente educacional, sejam elas econômico-étnicas/étnicas/sociais

ou outras. No que rege e orienta a instituição, recorro um fragmento do Plano Político Pedagógico, especificamente nos princípios ético-políticos:

Todos são responsáveis pelo sucesso escolar, pelo desenvolvimento de competências e por uma educação comprometida com a formação integral do educando, mediante o fomento de princípios e valores e garantia do respeito à diversidade [...] as práticas educativas ocorrem por meio de diálogos, do respeito à liberdade e as diferentes crenças e valores [...].³⁰

Além da questão pontuar a atenção à pluralidade, a citação também coloca em evidência a pulverização dos compromissos com os alunos, onde o coletivo é exaltado; o que, de certa forma, enlaça algumas atividades realizadas por outros, no entorno da comunidade. Porém, suscita certa contradição, quando chama pelo coletivo (*todos são*), pois se sabe que situações de sustentação para a apreensão do conteúdo, do desejo de apreender, recaem, na maioria das vezes, especificamente sobre os professores, apesar de obterem o apoio da coordenação e da especialista em Psicopedagogia.

Na frase *garantia de respeito à diversidade*, poderíamos pensar na abordagem das diferentes formas de se viver em família, na atualidade, sinalizando a apreensão das variantes familiares, o que, na prática, aparece de forma tímida. Observa-se, em alguns discursos dos professores, mais negação talvez das diferenças do que aceitação. As atividades de Pp talvez lancem mais possibilidades de acolhimento das diferenças; a profissional tenta mobilizar potenciais para acolher as famílias, entretanto, denuncia a diversidade frente ao distanciamento e o abandono, por parte dos lares orientadas por avós, padrastos, pais e mãe sozinhos, e outros que, segundo Pp, se declaram esvaziados de repertórios para continuarem ocupando o lugar de educar e criar. Dessa premissa, lembro Kupfer (2014), que questiona a ausência de alguém que responda pela criança/adolescentes: quem ocupará o lugar do adulto? Compartilhando e transmitindo marcas simbólicas para as crianças? Já que o adulto, que produz e que interpreta o mundo da cultura para os seus, está deseioso de declinar da cena educativa...

O comentário inicial também suscita reflexão, quando a profissional relata a repetição de comportamentos intergeracionais: *temos aqui muitas avós que são mais jovens que eu, que as filhas tiveram filhos muito cedo e as netas estão*

³⁰ Citação extraída do Plano Político Pedagógico, 2002, do Colégio estadual pesquisado.

repetindo; esse fragmento de frase relembra os estudos de Rialland (1997), sobre o movimento dos sujeitos na família, em várias gerações, no percurso do ciclo vital. O pesquisador pontua:

Todos temos uma história. Uma história de família da qual somos um dos elos, cheio de personagens que conhecemos - pai, mãe, avós, irmãos ou irmãs - e de outros, sobre os quais não sabemos muita coisa (ou nada), mas cujos vestígios subsistem em nós, por meio dos não ditos, das alusões transmitidas por nossos pais. Esse mosaico familiar exerce sobre nós uma influência, quer tenhamos consciência dela ou não, que se encontra amiúde na fonte de repetições que constatamos sem compreender. (RIALLAND, 1997, p.11)

A diversidade das famílias recompostas, através das figuras dos padrastos, também é citada: *há padrastos que vivem em conflito com o enteado, há os que se dão melhor com eles do que com os pais biológicos, há padrastos que assumem o papel de pai mesmo*. Diante destas análises, Watarai (2010) chama a atenção para os relacionamentos formados na rede familiar recomposta, salientando as especificidades dessa família, na construção de laços com o padrasto, diferenciando-se da relação do pai na família nuclear:

Diferente das famílias nucleares nas quais as relações e os estatutos entre pais biológicos e filhos seriam 'naturais', ou previamente prescritos sem maiores questionamentos, nas famílias recompostas, as mesmas situações vividas por padrastos e enteados necessitam de negociação, planejamento, fazendo com que as relações sejam construídas e conquistadas na e pela convivência. (WATARI, 2010, p. 24)

O cenário das famílias recompostas, em sua diversidade, atenta para aspectos que problematizem as relações com os padrastos e seus entornos, no que tange ao compartilhamento do cotidiano, na convivência, no intuito de estabelecer laços fraternais, como descreve a citação acima.

6.6.4 Denegação da família no apreender

O sujeito Pp esclarece sobre a participação da família, quando dos chamados da escola:

A família é sempre chamada a participar, sempre chamamos a família, especificamente há o plantão pedagógico, mas sempre os mesmos, os que precisam, não participam. Nos projetos que realizamos no turno oposto: Inglês, Júnior (formação profissional) feiras de ciência, dia das crianças, sempre são convidados a acompanharem seus filhos. Também às vezes há necessidade de

uma conversa coletiva, quando percebemos que uma turma está dando muito trabalho, aí chamamos os pais dessa turma específica para conversar, chamamos os pais da turma toda.

A fala acima revela quais os procedimentos que favorecem o conhecimento e o diálogo com as famílias dos alunos. A tentativa de interlocução poderia ocorrer através de atividades pontuais, tais como cursos, reuniões, encontros, projetos. As atividades citadas respondem à questão de número seis: fale sobre as atividades que são realizadas na escola, em prol dessa relação: escola família, com indicações de atividades que ilustrem tal relação (reuniões, eventos, comemorações, etc).

O sujeito Pp acrescenta comentários sobre a participação, na relação de família, comunidade e escola.

Temos ajuda aqui, não é só o meu trabalho, temos diferentes parcerias, mas não há uma atividade específica rotineira, sistemática com a família. Tem, por exemplo, as comemorações religiosas, duas igrejas católicas realizam a semana da padroeira, muitos professores daqui moram neste bairro e pertencem a essas igrejas, aí chamam os meninos, eles participam com seus familiares. Temos vários projetos com a associação dos pais, eles nos apoiaram na greve, acamparam na assembleia legislativa, ajudam a gente. Neste momento, estamos com problemas nos salários dos terceirizados, os funcionários terceirizados não estão recebendo, eles ajudam na *vaquinha* para fazer a cesta básica destes funcionários. Alguns pais são ótimos.

Pp recorda alguns projetos que implicam a participação, na instituição escolar, dos pais e de outros como *parceiros* (em suas próprias palavras), o que poderíamos entender como colaboradores, resgatando a discussão do conceito de *parceria* discutido no capítulo 2, sob a ótica da desigualdade de poder, da assimetria entre profissionais da educação e pais, e não da suposta horizontalidade da relação que a palavra parceria sugere. Outra observação recai sob os laços realizados com os pais, que são nominados de ótimos, quando atendem a ausência do Estado, enquanto provedor dos salários dos funcionários públicos. Os pais *fazem uma vaquinha* e auxiliam a compra de alimentos, para que estes continuem trabalhando mesmo sem salário, o que, de certa forma, confunde os contornos e lugares sociais, não delimitando fronteiras: família, Estado, professores... Os pais e professores precisam sustentar o lugar de provedores (substituindo o Estado?), podendo precarizar ainda mais a transmissão do ensino e outras situações, no entorno dos professores.

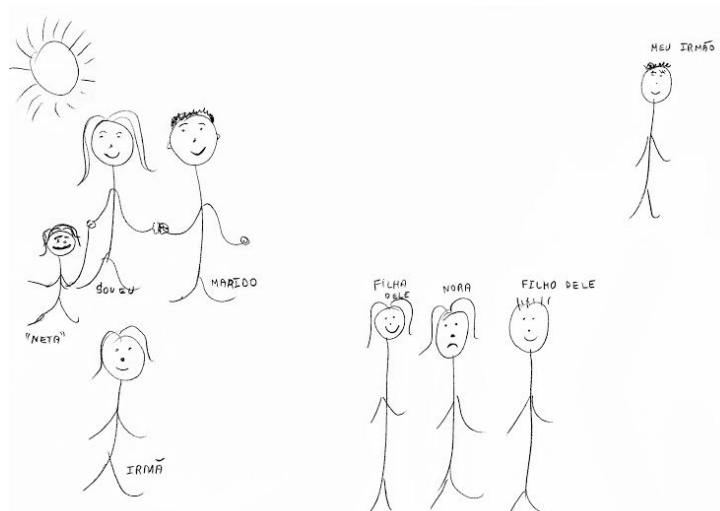
Após a entrevista, a especialista em Psicopedagogia também realizou um desenho sobre a família, que será discutido nas análises dos desenhos.

A seguir, discutem-se os desenhos dos sujeitos professores e da especialista em Psicopedagogia, suas expressões e análises.

6.7 ANÁLISE DOS DESENHOS: PROFESSORES

Expressão do desenho de P1

Desenho 1: Sem título



Na composição, do lado superior, é apresentada a sua família atual: neta, ela e marido, sendo mais próxima uma irmã sua. Na composição, mais distante do seu arranjo familiar, está a nora, o enteado e repete a filha dele, faltando o elemento filho que, no caso, seria do casamento anterior da nora. Um irmão é desenhado em suspensão, no canto superior do lado direito. Um sol se apresenta como o único elemento além das figuras familiares.

Nas letras...

Na história contada do desenho, a qual também não intitulou, apresenta sua família de origem representada pelos seus dois irmãos e descreve-os: *minha irmã é uma pessoa geniosa, autoritária, com temperamento forte e meu irmão depois que minha mãe morreu foi diagnosticado com distúrbio bipolar, ele é uma pessoa muito*

difícil. Há nas letras escritas a revelação de que um irmão se encontra distante, desenhado na parte direita superior, este irmão não mantém contato com a mesma, que se mostrou desejosa de aproximação, mas que, segundo ela, esse irmão se coloca “distante”. Na família atual, recomposta, registra as características de seu companheiro: *Meu marido é uma pessoa maravilhosa, compreensiva e simples, todos o adoram. O filho dele (meu enteado é bom pai, bom filho, mas sua esposa é preguiçosa, não trabalha nem estuda e não liga para os filhos*. Deste modo, elege seu marido, a neta e, em seguida, a irmã, o irmão e a família do enteado como pertencentes ao seu entorno parental de destaque.

Pela descrição realizada na história, os laços estreitos com a neta revelam afetos prazerosos: *é um doce de menina, meiga, inteligente, uma dádiva de Deus!* Registra que possui preocupação nos cuidados e zelo pelo seu crescimento; a neta ocupa o espaço atual da família, compondo seu núcleo. Diante desta análise, que conjuga grafos e escrita da história relativa ao desenho, podemos refletir sobre alguns aspectos, de acordo com Ortega e Santos (1987). Na composição da família, (a) surgem elementos importantes, tendo como primeiro foco a sua própria composição: marido, a neta e a professora (sujeito P1), sugerindo uma família recomposta, porém peculiar. Neste núcleo, os enteados deixaram de morar com o pai, tendo a presença constante da neta, que foi desenhada na composição atual. No quesito: valorização e desvalorização dos diferentes elementos a família (b), alia-se a narrativa escrita, para observar que a irmã, tida como uma pessoa com *temperamento forte, geniosa*, ocupa lugar próximo, de afetos, com a mesma. Sua relação com o marido é colocada como satisfatória: fala que ele se coloca como mediador de conflitos e diálogos, nos laços parentais com o enteado, a enteada e seus irmãos.

Os traços chamam a atenção, no sol, que aparece como um signo que pode ser traduzido, segundo Dinah Campos (2000, p. 77), como um símbolo paterno, uma referência forte à masculinidade que talvez P1 tentasse expressar na descrição do marido/pai/avô.

Assim, a família desenhada, escrita e falada, se aproxima do arranjo de recomposição, digo que se aproxima, pois não conta com os filhos do primeiro casamento. No desenho expressa abertura para os outros dois núcleos familiares: materno (pelos afetos com os irmãos) e paterno (enteados, filhos do marido e suas famílias).

Descrevo, para melhor informar o leitor, que o sujeito P1 se encontra em união estável com um homem, pai de três filhos, já adultos, do primeiro casamento (família recomposta). Um dos filhos (enteado) possui uma filha e um enteado da mulher, que é casada pela segunda vez (família recomposta), nomeando-a madrasta avó. Nesta relação de avó e madrasta, P1 se coloca muito participativa, cuida das relações que estão no entorno da neta, reivindica a presença da mesma nos finais de semana, demonstrando laços próximos com esta. Concomitante nas suas falas reclama da nora que não oferece cuidados satisfatórios à criança e que os interesses dessa mãe são sintetizados em cuidados estéticos corporais: academia de ginástica e tratamentos de beleza, caracterizando possivelmente negligência com a filha pequena.

Nas expressões de desenho a professora (P2) descreve sua família nuclear e recorda a criação e a saída dos filhos. Já o sujeito P5 descreve sua família que é composta por dois filhos, um residindo em outro país e a menina morando com a mãe, num bairro litorâneo, nas imediações de Salvador; a pessoa da família com quem mais tem contato é uma tia, diz: “*minha família hoje é minha tia*”, mantendo o laço formado desde a infância.

Nas falas, que representam um retrato atual das famílias bastante diversificado, agora os sujeitos discorrem sobre a condição de pais, mães, avós, tios. Essa questão foi desmembrada da primeira, sendo a questão dois: hoje, como é sua família? Na desenvoltura e dinâmica das entrevistas, os sujeitos desejaram incluir conteúdos que destacavam tanto a família original quanto seu formato atual, ofertando aspectos para a análise de gerações, e confirmando a pluralidade dos arranjos.

Expressão do desenho P2

Desenho 2: Minha família



Título: Apesar de também não colocar o título da consigna, acordado anteriormente com a entrevistadora, este sujeito verbalmente declarou antes de iniciar a escrita: “Minha família”.

O sujeito P2 utiliza seus grafos para expressar as figuras da sua família, o marido ocupa uma figura maior frente aos demais, seguindo a ordem, na lateralidade em que o desenho foi construído: surgem os filhos homens, a filha mulher e a mãe (sujeito P2), que foi desenhada como a última integrante. Observa-se que a ordem dos elementos do desenho foi de livre iniciativa.

Não há outros elementos que acompanhem o desenho, apenas os membros da família. Na distinção dos sujeitos, podemos observar que o pai e a mãe ocupam maior estatura, os demais membros possuem praticamente a mesma estatura. Os nomes de cada membro são colocados logo abaixo das figuras desenhadas.

Nas letras...

Na história contada revela sua família nuclear, casada com um homem que conheceu na adolescência, teve três filhos hoje adultos. O nascimento dos filhos é narrado através das suas letras escritas, o sujeito P2 relata como foi formada a sua família: *após dois anos de casada nasceu nosso primeiro filho*, escreve que essa experiência foi marcante para o pai: *foi muito emocionante para mim, porém para o pai, pareceu mais intensa a emoção*; continua a narração dos nascimentos, referindo-se a eles como: *alegrias multiplicadas*, e acrescenta a chegada dos netos como um momento prazeroso, não só para os avós: *hoje todos os adultos são mais felizes*.

Na perspectiva de Ortega e Santos (1987), pode-se salientar que a estrutura da família (a) é composta por pais e filhos, porém os filhos estudam e residem em outras cidades, apesar dos não casados ainda retornarem para a casa dos pais, tendo seus quartos preservados. Na demonstração gráfica, pais e filhos compõem o núcleo familiar. O pai, desenhado inicialmente, pode sugerir uma leve valorização deste integrante da família (b) frente aos filhos, mas, em estatura, se iguala à mãe. A proporção dos pais ocupando quase a mesma estatura pode indicar o sentido de autoridade dos pais, remetendo a um valor do sujeito às figuras desenhadas. (CAMPOS, D., 2000, p. 82) O sujeito (P2) coloca-se como prestativo e dedicado à família (c), na lateralidade, foi a última pessoa a ser desenhada; nas escritas, revela

que com o nascimento dos filhos e a pedido do marido, renunciou ao trabalho remunerado fora de casa, para se dedicar à educação e à criação dos mesmos: *meu marido pediu para parar de trabalhar por algum tempo*. O retorno ao trabalho deu-se após o crescimento dos filhos, já em idade escolar.

Retomando a ordem do desenho, o pai insinua-se levemente como ocupando um lugar de destaque, sendo o primeiro membro a ser desenhado; num contexto geral, Corman (1979, p. 48) faz uma observação: *a personagem valorizada, é amiúde, aquela que é desenhada em primeiro lugar [...] notemos que ocupa quase sempre a posição inicial à esquerda da família*. O autor complementa dizendo que há certo tipo de admiração e inspiração nesta figura: *isto significa que nela se cristalizam as principais aspirações do sujeito, que ele considera seu sexo e seu papel como privilegiados e que, no seu íntimo, mantém o sonho de ocupar seu lugar*. É interessante o destaque dado às figuras paternas do sujeito P1, em suas diferentes famílias, seja pelo conteúdo das entrevistas, marcado pela falta na família original, ou pela presença, no desenho da família atual. Em sua trajetória de vida, o pai mereceu observação, na fala o sujeito (neste caso feminino), que se coloca como tradicional, no conceito de família, *onde o homem deve ocupar a liderança da família e casal*; paradoxalmente, em sua história de vida, com pai e padrasto, estes ocuparam lugares complexos e não tradicionais: traição e abandono do pai biológico, recasamento da mãe e, em seguida, viuvez do segundo marido, ausência dessa figura paterna, ora expressando, ora negando a carência do pai. Destaco a prudência, nas colocações de Corman (1979), quando alerta para o não enquadre numa perspectiva de direcionamento clínico, devido às limitações de seu uso especificamente na pesquisa realizada. Quando a utilização não acontece na análise clínica é relevante observar as impossibilitadas diante do tempo cronológico, aprofundamentos e acréscimos de repertórios que poderiam ocorrer dos sujeitos que exercitam o desenho ofertado. Porém, na contextualização das falas, dos conteúdos dos três instrumentos de coleta de dados, percebeu-se tal chamamento e o atravessamento de alguns pontos referentes à clínica, para a literatura de análise.

Na expressão do conceito de família, o sujeito P 2 representou sua ideia, nos grafos, através da família nuclear; composto pelos personagens parentais, pai e mãe, e filiais, os três filhos que compõe esse arranjo.

Expressão do desenho P3

Desenho 3: A família feliz



O desenho da família recebe outros elementos acrescentados: o sol, a casa e a árvore.

A família é desenhada de mãos dadas, estão sem vestimentas, tanto o membro masculino quanto os membros femininos, há similaridade entre o pai e a mãe, a distinção é discreta quando a mãe (esposa) é diferenciada com um detalhe do cabelo, mas não é nomeada. A filha é desenhada menor, ao lado da mãe, todos têm um sorriso na expressão. Os traços são similares, traços retos, o desenho está assentado sobre o caminho da casa, isto é, possui base para as figuras construídas graficamente.

Nos elementos oferecidos para análise, segundo Ortega e Santos (1987), observa-se que a família desenhada compõe-se (a) pelo pai, a mãe e uma filha, incluindo um cenário com casa, sol e árvore. A valorização do pai (b) pode ser levemente destacada, principalmente pelas mãos dadas e a posição primeira na fileira, sugerindo a ideia do propósito do pai diante do grupo. Segundo Dinah Campos (2000, p. 105), esse enlaçar das mãos, com o pai na extremidade, pode demonstrar que o pai “puxa” a família, ocupando uma posição e função de centralidade.

Nas letras...

O sujeito inicia suas letras com o segmento: *Era uma vez uma família que vivia em uma casa no campo*; refere-se à cena localizada geograficamente no

campo, abandonando a situação própria de morador urbano de uma cidade de grande porte, revelando que, nessa história, o *pai trabalhava na roça e a mãe era dona de casa dividindo sua tarefa com a educação da filha, onde buscava para ela uma boa formação profissional*. Na história redigida há interferências tanto da sua família original (moravam no campo) como da atual, na preocupação sobre o futuro da filha do casal.

Assim, os elementos do desenho (sol, árvore, casa) representam parte de um cenário da vida rural, longe das grandes capitais, onde *os pais trabalhavam muito para sustentar a casa*. No desfecho da história revela: *após alguns anos a filha se tornou uma profissional muito requisitada e respeitada e em todo lugar por onde passava, deixando muito orgulhosos os seus pais*.

Vale ressaltar que o significante feliz (felicidade) utilizado pelo sujeito P3. Clarifico que, para a psicanálise, felicidade é um impositivo do princípio do prazer que almejamos, mas não há o alcance pleno. No mal estar da civilização Freud (1930/2006d) relata que na condição de existência, na regulação dos laços entre os homens o sofrimento seria inevitável, limitando as nossas possibilidades de felicidade. Diante das adversidades e (des)encontros as quais estão submetidos os laços; os sujeitos nunca poderão gozar de uma felicidade plena, apenas momentânea.

Para o sujeito P3, a representação da família enquadra-se no arranjo nuclear, tanto na família original quanto na formação da sua família atual.

Expressão do desenho P4

Desenho 4: Entrelaçados



Neste desenho, observam-se os pais e os filhos colocados de mãos dadas; em ordem, encontramos o pai, a mãe (P4) e o casal de filhos; a expressão facial prazerosa é representada nos quatro membros dessa família.

Na composição da família (a) temos um arranjo composto pelo pai, primeiro a ser desenhado, seguido da mãe e do filho mais velho e da filha, apesar do filho não morar mais com os pais, este é lembrado. Os pais ocupam o lugar de centralidade (b), mas sem desvalorização dos filhos, já adultos, que, segundo o sujeito, são motivos de muito orgulho dos pais. O sujeito P4, pelo desenho e pelas escritas, coloca-se ao lado do pai (c) e, na vida cotidiana, apresenta-se como coadjuvante, sendo bastante participativo na educação dos filhos.

Nas letras...

Na história escrita descreve sua família nuclear: *minha família constitui-se do marido, a mulher e dois filhos* e fala da coesão da família: *sempre que possível fazemos as atividades juntos; estamos dentro do possível entre o trabalho e o estudo 'entrelaçados' em todos os sentidos*. Quanto às características da família, utiliza as palavras: união, entrelaçados, juntos, prevaleceram; talvez uma repetição (denegação?), para se referir à falta do filho mais velho, que só visita os pais poucos dias, anualmente, devido aos estudos no exterior? Comenta: *agora estamos todos unidos somente uma vez por ano, por dez dias*. Explica que a família sempre caminhou junto, com os pais sempre acompanhando os filhos, na medida do possível, e comenta a escolha do título, explicando, também oralmente, a escolha: entrelaçados. Expressa nas letras que houve sempre muita solidariedade entre os integrantes da família, que as decisões eram tomadas frente a discussões coletivas e que cada um era implicado tanto em atividades de lazer quanto em situações profissionais e de estudos.

Nas expressões dos grafos e da redação do sujeito P4 podemos observar o conceito de família nuclear.

Expressão do desenho P5

Desenho 5: Família ideal



O sujeito P5 elegeu, pela expressão gráfica, seus dois filhos e ele representando o pai. O desenho ocupou pequena parte (superior esquerda) da folha, as figuras desenhadas não incluíam pés, numa espécie de tronco estendido, os dois filhos estão sem bocas e, na face, apenas sobrancelhas e olhos. Há um contorno que circula a família representada.

Na composição da família (a), o pai ocupa o lugar central, com um filho de cada lado, talvez explicitando um arranjo familiar desejante, onde a mãe, pela condição de separação conflituosa, não está representada neste arranjo familiar (b), lembrando que o sujeito se encontra em família unipessoal. O sujeito P5 pode ter expressado o que Corman (1979, p. 96) chama de *eliminação do rival em reações agressivas indiretas*, isto é a negação da representação de um personagem da família, quando este causa certa angústia.

A centralidade da sua pessoa (c) na cena compõe talvez uma necessidade de reorganizar este arranjo familiar, trazendo para si essa posição. No momento, não possui a companhia dos filhos, como gostaria, observa que um filho se encontra fora do país e a outra residindo no litoral, com a mãe, ex-esposa, marcando distâncias, não só geográficas, indesejáveis para o sujeito.

Os três integrantes da família projetada pelo indivíduo estão sem pés. Segundo Dinah Campos (2000), os pés, ausentes no caso dos grafos, podem indicar a segurança do indivíduo em caminhar nas suas trajetórias. Essa premissa talvez

corrobore a situação queixosa do sujeito, ao desconhecer o que os filhos estão realizando ou não poder acompanhar de perto a vida do seu filho residente no exterior e muito menos da sua filha que reside com a mãe, no litoral; a visita dessa filha é uma dificuldade por certas barreiras que a ex-mulher impõe, indiretamente.

Na representação do desenho e na escrita de sua família, fica desvelada a eleição do arranjo monoparental masculino; apesar de se encontrar em uma família unipessoal. O título, repleto de significados “Família ideal”, é reafirmado na escrita: *família composta de um filho e uma filha, o ideal.*

Nas letras...

Quando solicitado a escrever a história do desenho, P5 se expressou com a seguinte formação discursiva, entre outras: *família ideal para um bom relacionamento, família feliz com boa orientação do pai, família formada com base educacional*, descrevendo seu sentido de família, em frases sobrepostas e sem a organização característica de uma narrativa, de uma história, o início, meio e fim não foram privilegiados.

Contemplam-se, a seguir, os grafos e a história escrita ofertados pela especialista em psicopedagogia.

6.8 ANÁLISE DO DESENHO: PSICOPEDAGOGA

Desenho 6: A família volta a sorrir

A Família volta a sorrir.



Há uma figura feminina e outra masculina, ambas possuem a expressão de um sorriso, a mulher está relativamente desenhada com estatura maior do que o homem.

A profissional descreve um caso atendido, de acolhimento a uma família na escola. Sendo que o sujeito não se retrata neste desenho (b), preferindo falar de uma família no âmbito do seu trabalho profissional.

As figuras desenhadas são esclarecidas como a mãe e o filho (a), esses foram implicados na redação da história: *filho único, super amado pela mãe, muito cuidado, mas com dificuldade de relacionamento.*

Nas letras

O enredo escrito sobre a família monoparental representada, há relatos sobre os encaminhamentos a outros profissionais, que, segundo Pp, deram suporte à escola e orientações para a família: *as providências foram tomadas no sentido de entender o problema e buscar atendimentos externos, com profissionais competentes, de orientação à família e conversas com o aluno. O sucesso foi garantido, e hoje já temos um ajuste de comportamento de todos os envolvidos.*

Nesta sequência discursiva, a profissional descreve o caso, inflacionando os saberes dos profissionais (TEPERMAN, 2014), pois, graças a eles, o “sucesso” foi garantido, a dimensão *todos foram ajustados nos seus comportamentos* também merece parcimônia, pela análise sintética e não longitudinal, em que o caso ocorreu. Apontado como bem-sucedido, o atendimento pode indicar que a escola não está apática frente a algumas questões de apoio à família. A escola, com seus profissionais, mobiliza algumas possibilidades de discussão e estes *fazem ato* na busca de direcionamentos para essa relação, quando o apreender está precarizado.

Mesmo não se incluindo no desenho (c), Pp se coloca na redação da história sobre o mesmo, sendo a profissional da escola que realizou a inclusão pedagógica necessária, a mediação entre os professores e a família, o acompanhamento. Sintetiza na história recriada nos grafos a partir do desenho realizado: *e assim contribuimos para o equilíbrio necessário à qualidade de vida do aluno.* Talvez o conteúdo escrito do sujeito proveniente do desenho construído bordeje a profilaxia, a fantasia da cura, o sucesso da pseudo completude, de ausência de tensões,

questões impossíveis no corpo de estudos psicanalíticos. O sujeito Pp utiliza-se de significantes, tais como: cura, equilíbrio, qualidade de vida, aspectos que envolvem uma complexidade de análise neste discurso, pois requerem maior aprofundamento e acompanhamento do caso em si.

Na representação familiar realizada no desenho observa-se a família monoparental feminina, sendo o espelho desta traduzida na história escrita pelo sujeito Pp, retratando o discurso de mediação de um caso de transtorno de déficit de atenção de um aluno por ele atendido. A especialista em Psicopedagogia trabalha diretamente com as famílias e resgatou elementos tanto no seu discurso como na sua fala que referenciam a família na sua complexidade frente ao contexto escolar. Relaciono sua fala: “Aqui tem de tudo” com o próprio movimento da sociedade referente as variantes familiares, neste fragmento de fala observa-se que está atenta ao movimento de transição e tipologias que atravessam a esfera familiar, sendo a escola cenário que compartilha tais mudanças, mesmo que esse movimento seja introdutório.

Tanto suas falas como seus grafos corroboram com o entendimento de que a contemporaneidade abriga os diversos arranjos familiares. Descortina no seu desenho o ideal de família, talvez respaldada por suas atividades laborais, nos diversos arranjos a qual interage, além da sua história de vida aonde vivencia um arranjo recomposto. A experiência em constituir um lar recomposto (é casada com um homem em segunda união e possui enteados) possivelmente proporcionou uma vivência familiar não nuclear, a qual se aproxima de afetos prazerosos, declara ser a “mãe” dos enteados e que abdicou da maternidade biológica, para se dedicar a maternidade social, na posição de madrasta em família recomposta.

Enfim, está envolta em situações tanto na escola, recebendo pais em arranjos familiares diversos quanto em experiências pessoais de convivência doméstica que possibilitam interlocuções com a pluralidade familiar.

A segunda fase da coleta de dados na investigação é demarcada pelo contato e entrevistas com as famílias recompostas. A seguir são construídas as análises das falas provenientes desses sujeitos.

6.9 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: FAMÍLIAS RECOMPOSTAS

Após a leitura das falas, as análises foram realizadas através de dois processos: a descrição e análise interpretativa. É pertinente lembrar que tal procedimento demarcou a segunda fase da coleta de dados da pesquisa, quando se sucederam os encontros (desencontrados) com as cinco mães e uma madrasta.

Após a realização das entrevistas, os dados foram degravados e, em seguida, categorizados e organizados, sendo construídas as seguintes categorias:

- a) Imagem do modelo familiar;
- b) Famílias recompostas e escola: aproximações/distanciamentos;
- c) Separação, recomposição e inibição/desejo de apreender;
- d) O lugar cambiante do padrasto.

6.9.1 Imagem do modelo familiar

Resgato, a seguir, algumas falas mencionadas por seus respectivos sujeitos:

Conheço algumas famílias com mãe sozinha, mas o que mais conheço são famílias comuns mesmo, com filhos onde os pais estão juntos e possuem base religiosa. (FR5)

Não conheço nem um tipo não, só as famílias normais [...] meus vizinhos lá no bairro são todos normais, assim com pai, mãe e filho, eu sou a única anormal (risos) da turma, mas pretendo casar este ano. (FR3)

Olha, eu só conheço as normais, onde os pais são casados e têm os filhos. (FR1)

Conheço família com pais, mães e filhos. (FR2)

Eu já ouvi falar em outros tipos; hoje em dia, está diferente não é? [...], mas vejo mais as normais, com pai, mãe e filhos. (FR4)

Lendo e decodificando essas falas, podemos pontuar que a imagem do modelo familiar nuclear é uma recorrência revelada. Esses fragmentos de fala

buscaram salientar que o modelo de família passa necessariamente pela composição de: *famílias comuns, normais, em que a composição possui um pai, uma mãe e filho, onde os pais moram juntos, são casados*. Tal descrição foi revelada pelos sujeitos, quando da questão: fale sobre as famílias, na contemporaneidade, e da diversidade ou não dos arranjos familiares que conhece. Nas falas ofertadas pelos sujeitos FR5, FR3, FR1 e FR4, o significante *normal* se encontra presentificado. Para clarificar este termo, em consulta ao *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2004), encontramos a definição: *o que é usual, comum, natural. Conforme a regra, a norma; considerado aceitável e comum*. Diante desses atributos atrelados ao conceito de família, provenientes das falas dos sujeitos (FR), é possível inferir, de certa maneira, uma negligência das mudanças que atravessam, não só a estrutura, mas também o dinamismo funcional familiar. Os indicadores sociodemográficos inclinam a análise para o fato de que “a norma” resguarda a diversidade familiar (IBGE, 2010) em contraste com o modelo de família na composição de pai, mãe e filho. No entanto, os sujeitos se resguardam no que Bruschini (2000) nos alertava sobre a naturalização da família. Assim, indicadores como uniões consensuais, famílias nas suas diversas tipologias, mudanças nas concepções de laços de afeto e outras variantes, que emergem do conceito de família, na contemporaneidade, parecem suprimidas ou declinadas nos depoimentos. Numa breve ilustração, resgato a pesquisa realizada por Oliveira (2010), que desmistifica a *norma* que conecta a família nuclear. A autora pesquisou indicadores do processo de apreender em sala de aula, em uma classe de adolescentes de uma escola pública no Fortaleza/Ceará, no ano de 2008, constatando que os alunos em família nuclear ocupavam 40% da amostra de sujeitos, enquanto 60% pertenciam a outros arranjos. A amostra de sujeitos, apesar de pequena (36 alunos), possivelmente nos inquieta a respeito do perfil familiar, no contexto educacional, desta maneira *a norma, o que seria comum*, nos achados da pesquisadora, são as diferenças.

Retomam-se as falas dos sujeitos para observar a predominância da família nuclear em seus depoimentos. Isto revela que, apesar das vivências, em outras configurações, da diversidade familiar, na contemporaneidade, o conceito de família nuclear, único e imagético, está enraizado e estampado em nossa cultura, tendo ressonância nos discursos dos sujeitos.

Assim posto, é perspicaz o convite aos teóricos, com vistas a corroborar com essa análise sobre a imagem representativa de família, quem nos fragmentos de fala, está restrita à família nuclear. Turkenicz (2011) assinala que a consideração de um único modelo de família pode estar relacionada com a hegemonia da família nuclear, durante o final do século XIX e quase todo o século XX, ocupando ainda uma boa parcela dos índices indicadores das tipologias familiares.

Historicamente, pode-se justificar, de certa forma, a marcante hegemonia dessa representação de configuração familiar, no imaginário e no discurso dos pais. Essas narrativas podem estar alimentadas por diferentes instituições sociais, inclusive a religiosa, sob o manto de uma moral cristã, que preconizava a sagrada família, unívoca tal qual a família nuclear.

Convido à análise da implicação de Dolto e Sévérin (2011, p. 13-14), quando questiona a origem da definição de família sagrada, nos registros bíblicos. O autor postula que uma mulher virgem desposada de um homem que não conhecia dá à luz a um filho que não será seu (o filho de Deus); por sua vez, José, o suposto pai, não a conhece, apesar de recebê-la como esposa. Resguarda-se o distanciamento da profundidade que tais reflexões da ordem do sagrado possam suscitar e interroga-se, no sentido de sintetizar esse fragmento diante da categoria de análise: *José é um homem sem mulher. Maria é uma mulher sem homem. Jesus é uma criança sem pai. Pode-se falar de verdadeira família?* (DOLTO; SÉVÉRIN, 2011, p.14) Parafraçando o autor: seria possível falar de uma sagrada família?

Assim, encontram-se resquícios de uma representação, sublinhada pela sociedade, que priorizou a família nuclear como sendo a ideal, principalmente a patriarcal. Tais resquícios podem ser constatados nos fragmentos de fala, quando se pensa a família *normal, comum*, aquela composta de pai, mãe e filhos. Porém, deve-se destacar certo estranhamento, insurgindo o questionamento: de que maneira podemos interpretar que, mesmo na contemporaneidade, seja reafirmada essa imagem ideal de família nuclear? Apesar de contarmos com uma ampla inflação de informações sobre os diversos grupos familiares, sendo ofertadas pelas mais diversas vias de comunicação, entre outras, como podemos analisar respostas tão generalizadas? Lembrando que essa observação não se restringiu apenas aos pais, mas aos sujeitos professores e à especialista em Psicopedagogia. Nesses sujeitos,

a tradição talvez se perpetue, sem novos esforços que possam vislumbrar a realidade familiar atual, que se apresenta diversificada, especialmente se recordamos Ceccarelli (2007), quando sustenta que rever conceitos não está na ordem da rapidez e do aceite imediato. Muitos empreendimentos pessoais e coletivos entrelaçam-se para barrar a mudança de paradigmas, diante da insegurança que trará a consigna do novo, e a mudança pode não ocorrer ou sofrer impedimentos e boicotes.

Nesse movimento de saberes sobre a família tal qual, sinônimo de instituição nuclear enraizada, pode-se considerar a leitura da família realizada por Althusser (1985), como um aparelho ideológico do Estado, em que sua estrutura justificava uma forma de convivência aceitável para a coesão social, pois uma família, nesta configuração, poderia assegurar a manutenção do *status quo*, sendo eficaz para o desenvolvimento da sociedade.

A família nuclear que supostamente seria um ponto de equilíbrio para a manutenção de uma ordem social (a família nuclear *era boa* para a sociedade) foi exposta a críticas, quando da sua referência como um lugar harmonioso, pois, ao contrário dessa ideologia, poderia (e pode) se configurar como um lugar de poder e de reprodução de ideais, conceitos e pensamentos conservadores, sendo contrária a uma militância política e a qualquer tipo de revolução. (GOLDANI, 2002)

Althusser (1985) discute que os Aparelhos Ideológicos do Estado, entre estes a família, poderiam contribuir para a ilusão de uma sociedade organizada, onde tudo funcionasse frente ao poder demandado pelo Estado, pois o controle perpassaria essa configuração familiar. Assim, as diferentes configurações familiares poderiam ser consideradas como uma ameaça social, por extrapolarem essa estrutura. Logo, a intenção de privilegiar um modelo, o nuclear, frente os demais.

Diante das devidas limitações das entrevistas, poderíamos encontrar várias formas de justificar esse ideal: crença religiosa, tradição familiar, constructos sociais, que passariam necessariamente por outros aparelhos ideológicos do Estado.

Pode-se, então, perceber que essas discussões têm, na história e nas ciências sociais, seus avatares, e que a imagem da família, aqui colocada pelos sujeitos, remete a sua origem ideológica, estando atualizada nos respectivos discursos.

6.9.2 Famílias recompostas e escola: aproximações/distanciamentos

Olha, não sei dizer se a escola escuta os tipos de família, mas família para eles é tudo igual, não diferenciam. Por isso que quando meu marido vai para a escola se apresenta como pai e não como padrasto. (FR5)

Não sei com o que a escola se preocupa. Sabe, eu até penso que ela se esforça para saber do aluno, assim, mais ou menos, acho que a escola está tão desorganizada... [...] já fui muitas vezes lá e também não encontrei ninguém para conversar, fui lá três vezes, mas não consegui falar com ninguém, eu não consigo chegar a tempo de encontrar as pessoas no horário; conversei com uma funcionária e fiz amizade com ela, às vezes eu ligo para ela, para saber como ele está. (FR1)

A escola atende bem a gente, quando fui lá sempre fui bem tratada, eles têm interesse, não omitem nem negam informações, não é como em outras escolas não, que enrolam a gente e nem se interessam pelo aluno, estão dispostas, a gente vê. (FR3)

Acho que a escola trata todas as famílias de forma geral, não possui distinção dos tipos de família. [...]. Esse meu marido é mais pai que o pai dela, mas, na escola, não entendem que ele é mais pai que o próprio pai: educa, dá sustento, cuida dela, mas quando foi fazer a matrícula, não pôde fazer, o pessoal da secretaria de lá disse que só pode o pai biológico, faz tudo de pai e não é pai para a escola? (FR 3)

Nas falas dos sujeitos, podemos observar pontos em que há certa aproximação da escola junto às famílias recompostas, pois a escola, em alguns momentos, se apresenta com elementos de escuta e acolhimento, mas, por outro lado, também revela alguns impedimentos para que ocorra tal proximidade, pontuando distanciamentos. Tal paradoxo se mostra quando FR5 expõe, na sua fala, que a escola não faz distinção dos tipos de família, porém, quando seu companheiro (padrasto de sua filha) comparece na escola, ele se apresenta como pai. Este padrasto se mostra em um “desvio de papel”, supondo uma maior aceitação em suas interlocuções com a instituição, talvez reservando-se de rejeições frente a outros modelos de família ainda não clarificados pela escola.

Distanciamentos e aproximações podem ser encontrados, então, quando os sujeitos (FR5; FR3; FR1) relatam que os pais são bem tratados, acolhidos, quando comparecem à escola, porém, FR1 registra que nem sempre consegue encontrar os responsáveis, para que consiga conversar sobre seus filhos. Também no impasse de acolhimento, a escola apresenta barreiras para aceitar outros que não o pai biológico, ao mesmo tempo em que os sujeitos relatam que esta não distingue tipos de família, e sintetizam: *é tudo igual*.

Tal descrição foi revelada pelos sujeitos diante da questão: famílias recompostas e a escola – A escola escuta as famílias? Sugerimos que os sujeitos falassem, requerendo sua opinião sobre a existência de alguma forma de escuta das famílias pela escola, se a escola fazia alguma menção a famílias recompostas.

A escola ocupa uma posição dúbia, ambivalente, quanto aos diferentes tipos de família que lá se encontram representadas. Há a declaração de que todas as famílias são iguais, numa espécie de generalização do trato dos grupos familiares, seja em suas diferentes formas de arranjo, porém se encontra uma contradição, quando institui, como responsáveis, os pais biológicos. A madrasta (FR1), ao procurar estabelecer um diálogo com a instituição, tentando contato com coordenadoras, professores e a especialista, encontra em uma funcionária a mediação para tratar de assuntos relacionados a sua enteada, que atende momentaneamente a suas angústias, e com a qual fez amizade. De certa forma, a escola é denunciada, por desencontros, no acolhimento aos pais.

O sujeito FR5 (mãe em segunda união) incita pensar que a família recomposta, de certa forma, camufla sua condição, não se revelando, e apresentando-se como nuclear, na troca de lugares que se efetua entre o padrasto e o pai biológico. Tal proposição pode refrear a presença de outros que ocupem ou representem este papel.

Acrescenta-se que o atendimento, pelo corpo pedagógico, é apontado como desproporcional à dinâmica de trabalho das famílias; a madrasta com dificuldades de comparecer à escola assinalou que esta acolhe, desde que a pessoa se enquadre nos horários e na dinâmica de funcionamento proposta pela instituição. Diante da não apreensão das novas configurações familiares pela escola, em específico as famílias recompostas, recorro a Carter e McGoldrick (2001) que, na discussão dos diferentes tipos de família, relatam que as famílias recompostas devem se adaptar ao que a escola já tem padronizado, através de documentos, relatórios e do próprio discurso, que, muitas vezes, é normativo frente à família.

Deve-se observar, ainda, que padronizar poderia ser uma espécie de resistência da escola, resistência que estaria transfigurada por diferentes motivos, já que ainda não é incomum estabelecer a relação de famílias recompostas com

famílias disfuncionais ou desestruturadas, por diferentes segmentos sociais, e a escola não seria uma exceção. (RIZINI; VALENTE, 2006)

Os pais é que se adaptam ao modelo preestabelecido; o padrasto que não se desvela é um exemplo de como se adequar aos tradicionais rituais escolares. Porém, há, nos discursos e em outros registros, o pressuposto de que a instituição quer apreender mais os diferentes arranjos familiares não apresentando um fechamento para tais indicadores, e, portanto, a escola se aproxima e se distancia dessas famílias.

6.9.3 Separação, recomposição e inibição/desejo de apreender

[...] sempre teve dificuldades na escola, também ser abandonado pela mãe não deve ser fácil para ele; quando entrou no colégio colocaram ele numa sala de repetentes, não acompanhava. (FR1)

Acho que nem a separação nem a nova união prejudicaram, mas esse ano ficou em recuperação; notei que estava muito enciumada da meia-irmã [...]. (FR3)

[...] e o pior é que tenho certeza que ele ficou desse jeito, atrasado, pelo processo da separação e novo casamento, mas não contei para a escola. A partir daí, repetiu três vezes. Na época, ele brigava muito com o padrasto, estava bem agressivo e sem concentração, acho que não aceitou bem, hoje ainda brigam, mas é menos. (FR5)

Estes exemplos de falas reverberam a desmobilização de apreender, no processo de separação e recomposição familiar. Vale pontuar que as falas aqui mencionadas revelaram que os filhos em questão apresentaram dificuldades, nas avaliações, para progredir em seus estudos, *repetiram o ano*, ou sentiram até mesmo obstáculos em iniciar e manter um nível de aprendizagem considerado aceitável pela escola.

Nas vinhetas de fala de FR3, mãe de uma adolescente, o ciúme é apontado como possível preditor dos entraves frente ao desempenho escolar da filha. Observa-se que, anterior à recomposição, ambas constituíam família monoparental feminina, formada por mãe e filha. A transição para a família recomposta e a geração de mais uma filha, proveniente dessa outra união, acarretou modificações significativas para a adolescente. No cenário de recomposição familiar, foi preciso

destituir-se do lugar único de atenção que usufruía; tendo que socializar a divisão de cuidados entre os demais integrantes que se apresentaram: padrasto e meia-irmã. O ciúme emerge diante das situações intrafamiliares, gerando ângulos de competição, a fim de apaziguar o desconforto. No contexto, a meia-irmã pode provocar o fantasma do abandono, da perda do afeto da mãe que, antes, era exclusiva. Diante dessa prerrogativa, Grisard Filho (2007) e Oliveira e Cerveny (2010) postulam que nem sempre a convivência entre irmãos, coirmãos e meio-irmãos acompanham o desejo do casal, de que não haja precarização dos laços. Nesta perspectiva, encontramos contrapontos, enquanto o par amoroso se lança no relacionamento, ressignificando planos, projetos, disponibilidade prazerosa de permanecerem juntos, as necessidades filiais podem se desvelar contrárias a tais iniciativas, isto é, não necessariamente estão dispostos a aceitarem os novos integrantes, rejeitando as trocas, a convivência diante dos laços entre irmãos. Os filhos e enteados podem enfrentar entraves provenientes da falta de entrosamento, não só entre eles, mas também entre os pais/padrapos/mães/madrastas. Na arena de cuidados filiais, para ilustrar tal situação, o padrasto talvez direcione sua atenção à filha biológica, sendo menos tolerante com a enteada, como advertem as pesquisadoras Oliveira e Cerveny (2010), que tendemos a ser menos tolerantes e mais omissos com os filhos de outrem. Assim, tal postura poderá repercutir na atenção dispensada aos filhos, no recasamento, e no tratamento diferenciado aos enteados(as). Relembrando a singularidade de cada caso, o ciúme poder ser acrescido ou apaziguado pelo movimento dos pais não biológicos frente aos impasses do arranjo familiar recomposto. Desta maneira, se, por um lado, alguns padrapos/madrastas transvestem-se de cuidadores atenciosos, implicados e disponíveis, à tarefa de educar/criar filhos; outros podem discriminar o trato com os filhos e enteados, negligenciando uma convivência prazerosa no arranjo familiar recomposto.

Os conflitos com o padrasto, o abandono pela mãe biológica, o ciúme da meia-irmã foram colocados pelos pais como possíveis causas da inibição do processo de apreender, ao mesmo tempo em que tais motivos são negados, no discurso de um dos sujeitos: *nem a separação, nem a outra união*, respaldando a ideia de que a transição de um processo de dissolução conjugal para a formação de novos laços familiares pode ocorrer sem conflitos, o que é questionável..., mas que se resguarda, dadas as limitações da entrevista. Oliveira (2010) destaca que a

angústia dificilmente deixará de acompanhar a dissolução do laço conjugal, a separação e seus entornos não se assentam na ordem do afeto prazeroso. A autora acrescenta que, para os filhos, os dois primeiros anos, após a separação dos pais, são os que apresentam maior dificuldade, devido às tentativas de readaptação ao novo arranjo familiar. Observa que estas dificuldades são transitórias, na maioria dos casos, e estão relacionadas à condução dos pais, em alguns aspectos, dentre os quais destaca: alterações no nível socioeconômico, limitações de contato com os filhos, administração de conflitos e impasses frente a acordos jurídicos e outros, firmados após separação (pensão, visitas, divisão de bens etc.). Esses indicadores podem afetar o desempenho, em sala de aula, dos alunos em processo de separação dos pais e de recomposição. Deste modo, diante desse cenário, as inquietações possivelmente acarretariam desvio de atenção do aluno, alterando sua mobilização para o apreender, mesmo que momentaneamente.

Tais comentários são tecidos, quando das respostas frente à questão: no processo de separação e recasamento, houve alguma reação dos filhos? E também: se os sujeitos perceberam o fato de que a recomposição interferiu ou interfere no apreender.

Ainda que não participassem da amostra de sujeitos, os filhos em família recomposta eram todos adolescentes, o que é necessário esclarecer, para que a inibição/desejo de apreender possa ser analisada desse ângulo. Assim posto, convido os pesquisadores Pereira, Toledo e Boaventura Júnior (2015) para elucidarem o que chamam de “recusa do apreender na adolescência”. Os autores, em pesquisa realizada com adolescentes em situação de analfabetismo funcional e inibição no apreender, em um programa de aceleração de estudos da rede municipal de ensino da secretaria de educação de Belo Horizonte, desvelaram que eles não desejavam o letramento, ao mesmo tempo em que posicionavam a escola como um lugar de bem-estar. Na pesquisa, os professores e as condições de ensino (material, estrutura do local, disposição de recursos) eram considerados razoáveis e não contemplariam a precarização; questionava-se, então, qual faceta deveria ser perseguida para responder à questão: quais os elementos que ressoavam nesta inibição do desejo de apreender? É necessário pontuar que, na fase da adolescência, um luto se interpõe pela infância, nas figuras parentais, isto é, haveria um movimento de abandono do acolhimento e da proteção ofertados na infância

(perda). Vez que o adolescente tende a se lançar nesta fase pré-juvenil, com seus conflitos e enfrentamentos, gozando do desprendimento dos objetos de amor primevos, na maioria das vezes, a mãe/pai, ou quem desempenhou os cuidados. Suspeita-se que esses adolescentes não aceitaram a morte simbólica da infância e, especificamente, perder a ilusão de terem ocupado um lugar de destaque no laço familiar. Quanto a isso, os autores Pereira, Toledo e Boaventura Júnior (2015, p. 73) teorizam:

Eis um dilema do adolescente: *ser*. Se de maneira geral houve a ilusão de ter sido algo para alguém quando era criança – um objeto de satisfação do adulto, mas especificamente da mãe-, ao crescer essa ilusão não o acompanha. Sabemos que um dos dramas da operação psíquica da adolescência reside exatamente na constituição de um lugar desde o qual o sujeito possa se representar socialmente, fora do tutelamento da infância. É contra o declínio dessa ilusão que muitos adolescentes, de maneira inconsciente, irão lutar para que não percam o lugar de objeto de desejo da mãe (ou de quem a substitua), isto é, que não percam a condição de serem o falo materno.

Ao crescerem, deixando a infância, salientam os autores citados, não há tal ilusão. O ingresso na adolescência requer a inscrição do sujeito que esteja disponível a construir novos modelos, desprendendo-se do parental, exigindo um descarregar do passado, do corpo/universo infantil, e investindo em um *vir a ser* na fase adulta. Neste sentido, poderia se hipotetizar que a recusa do apreender (entrelaçada com a inibição) poderia servir ao adolescente como uma forma de manter inabalada a relação materno-filial da infância, em uma procrastinação da ligação materna, conforme Pereira, Toledo e Boaventura Júnior (2015, p. 76). Lembra-se que a psicanálise analisa o sujeito do inconsciente e, diante dessa elaboração, é possível pensar em um (des)investimento do adolescente no conhecimento.

Retomando o contexto de separação e de recomposição familiar, a adaptação a uma situação familiar diferenciada pode ter reflexos na escola. Na mudança acarretada pela recomposição familiar pode haver a ressonância de angústias, no comportamento do aluno, provenientes do período de separação e adaptação à nova família. Tal transição talvez deixe o aluno, o filho, em questão, mais fragilizado, no que tange à prestação dos cuidados parentais. Recorro às autoras Hack e Ramires (2014),

quando, pesquisando o processo de separação e suas repercussões, sob um viés psicanalítico, recomendam cautela, ao se analisar tal questão:

[...] a ameaça de dissolução da estrutura familiar não determina o aparecimento de distúrbios clínicos nas crianças. Embora a preservação da família não represente uma garantia de que a criança irá se desenvolver satisfatoriamente até atingir a maturidade, as rupturas na continuidade dos cuidados parentais podem afetá-la. (HACK; RAMIRES, 2014, p. 135)

As autoras Hack e Ramires (2014) remetem à situação dos pais que, na maioria das vezes, ocupados com outras questões ou ajustes pós-separação, ressentimentos, readaptação, podem apresentar certa descontinuidade nos cuidados básicos destinados a seus filhos. Corroborando com esta premissa, Lima (2014) relata que, algumas vezes, os pais estão mais comprometidos com o suprimento de ordem material dos filhos: pensão, mensalidade escolar, plano de saúde e outros, e essa preocupação pode desvelar a incapacidade de oferecer amparo às aflições dos filhos, diante do quadro de elaboração da separação dos pais.

Remete-se aos adolescentes citados pelas autoras Hack e Ramires (2014), de maneira que talvez estes não consigam lidar com tais dificuldades, podendo apresentar, como uma das consequências, a não apreensão de conteúdos da grade curricular, apresentando inadequação aos moldes escolares. Alguns professores, apontados por Hack e Ramires (2014, p. 136) relatam que: [...] *muitas vezes, o aumento da ansiedade e da preocupação com a dissolução familiar traz problemas de concentração, desempenho escolar insuficiente e mudanças de comportamento.* Ainda são colocadas, pelas autoras, observações sobre os cuidados parentais, de acordo com os estudos de Dunlop e outros autores (2001 apud HACK; RAMIRES, 2014) quanto às diferentes configurações familiares (aqui, a família recomposta é chamada de reconstituída), e suas repercussões:

O estudo longitudinal de Dunlop et al, apontou que, independente da configuração familiar e do gênero, a autoestima do adolescente está associada a manutenção do cuidado parental. No entanto, a perda desse cuidado foi encontrada mais em famílias reconstituídas do que nas originalmente constituídas. (HACK; RAMIRES, 2014, p. 136b)

Pelo recorte citado, um dos aspectos que influenciará a desmobilização, no apreender do aluno, está relacionado à quebra de atenção dos adultos, seus cuidadores primeiros: pais ou quem ocupava a primazia nos cuidados parentais. Salienta-se, ainda, que as autoras se referem aos cuidados, incluindo não só a responsabilidade pelo provimento financeiro, mas as providências, de diferentes ordens, que são necessárias, como os afetos, a proteção, a supervisão e a orientação, dentre outras.

Na recomposição familiar, onde há filhos do casal original e enteados, é possível que o ciúme insurja diante dos laços de relacionamento ali fundados; o depoimento do sujeito FR3 faz referência a esse afeto, ao relatar o episódio da sua filha com a meia-irmã.

Lima (2014) realiza um relato de caso de atendimento psicanalítico de uma família recomposta na qual a criança, filha da primeira união da mãe, apresentou interrupção da fala. A psicanalista observou o período aproximado, entre o não funcionamento do corpo (mudez) e a não elaboração da separação dos pais. Nesta criança analisada, o corpo era representante da projeção da angústia. O sintoma não era restrito à criança, apesar de veicular tal afeto, o sintoma discutido pela psicanalista era familiar, traduzido como manifestação da falta de comunicação entre a criança e sua família, diante dos processos de separação que antecederam o recasamento da mãe. O caso abre precedentes que nos fazem pensar em outras instâncias de convivência, onde as crianças estão inseridas; entre essas instâncias, o contexto escolar. Mesmo sabendo que os sujeitos (FR5; FR3) declararam não estabelecer interlocuções com a escola, a respeito da separação e do segundo relacionamento, emergem interrogações: de que maneira a escola estaria reconhecendo, através da escuta, as dificuldades dos seus alunos em elaborar desafetos provenientes das questões de separação e recomposição familiar? A escola considera tal processo ou redireciona a inibição do desejo de apreender a acusações sintéticas e personalizadas? Lima (2014) retorna aos indicadores de que a separação conjugal, em si própria, não pode ser traduzida como causa de distúrbios, elucidando que, na condição de dissolução do casal e de recomposição, insurgem dispositivos que possivelmente permitirão, aos integrantes da família, a reelaboração desse processo, dentre os quais: confronto das limitações do casal, e porque não dizer, da família frente às turbulências; (des)idealização familiar;

reconhecimento da incompletude e da falta diante das ansiedades parentais, de se apresentarem como “pais perfeitos”; disposição para trabalhar (des)afetos. Posto isso, seria possível presenciar, então, um introito que contemplaria a família, na passagem de uma desconstrução (separação) para outra construção (recomposição), com tendência a declinar estereótipos que paralisam, de certa forma, um cenário mobilizador de saberes.

6.9.4 O lugar cambiante do padrasto

Meu atual marido costuma fazer tudo, ajuda muito, não só em casa, vai à escola também, bem diferente do meu ex-marido, nossa relação é bem melhor, bem mesmo! Ele não gosta de ser chamado de padrasto, se apresenta como pai de A., mas ainda não assume essa posição, quando é para dizer alguma coisa a ela, ele diz a mim, para que eu fale. (FR 3)

Ano passado foi mais o padrasto, ajudava nos trabalhos, nas pesquisas, até como maneira de motivá-la a estudar. Ele cuida mais, ficando com elas, mas quem dá as ordens sou eu, ele sempre fala antes comigo. [...] O pai biológico continua participando de algumas reuniões, mas a gente combina quem pode ir, depende do horário de cada um, o padrasto já foi em algumas festividades, como formatura na escola. Mas, no dia dos pais, tenho que comprar presente para os dois, se não tem dinheiro, é só para o padrasto, pois é ele que está no dia a dia, ele que acompanha de perto, como diz o ditado popular: “pai é quem cria”. (FR6)

Minha filha não fala com o pai, apesar de serem vizinhos, moram na mesma rua, mas o padrasto a trata bem, não são próximos; eu deixo ela com minha mãe, acho que ele é namorado também, não sei se vamos ficar juntos por muito tempo... (FR2)

Ele já é falecido, minha filha se dá muito bem com o padrasto, mas acho que em respeito à memória do pai, ela não demonstra. Chama-o de tio, pois diz “o pai é pai”, diz que ama meu companheiro, mas o pai dela é um só, idolatra o pai... (FR4)

Na leitura dessas falas, a atuação do padrasto foi registrada frente a questões que envolvem não só as atividades escolares, mas inferindo-a em outros espaços ocupados por ele, na conjunção e dinâmica da família recomposta.

Nessas vinhetas de fala, destaca-se que a atuação do padrasto perpassa as atividades escolares: *festividades, reuniões, visitas à escola*, porém, ele não está autorizado a ocupar o lugar de mando, deslizando para a mãe essa premissa

educacional: *quem dá as ordens sou eu, fala antes comigo*, demarcando o lugar relevante da mãe na hierarquia familiar. O padrasto ainda pode ocupar um lugar de descrédito, quando se ausenta de atribuições frente à enteada, quando esta permanece na casa de outros membros da família (no caso, a avó), que assumem os cuidados parentais.

O lugar cambiante do padrasto também pode ser observado na frase utilizada por uma das filhas/enteadas: *pai é quem cria* e, na contradição, logo em seguida, pela fala de outra filha, pronunciada pela mãe, que diz *que pai é um só, pai é pai*. Tais descrições foram reveladas pelos sujeitos, quando das questões: de que maneira o (a) filho(a) se relaciona com o padrasto/madrasta e, também, quem atende as reuniões e chamados da escola, participando direta ou indiretamente das atividades escolares.

Assim posto, pode-se discutir o lugar do padrasto, que, na cena familiar pode adquirir diferentes formatos. As pesquisadoras Saraiva, Levy e Magalhães (2014, p. 86) apontam três possibilidades: o padrasto “pai substituto”, que ocupa um lugar semelhante ao do pai, oferecendo apoio emocional e envolvimento no processo educativo; o “pai adicional”, aquele que desempenha seu papel de forma diferente das responsabilidades assumidas pelo pai biológico, e não interfere em decisões importantes sobre a vida das crianças, deixando aos pais biológicos essas questões e, finalmente, o “falso pai”, que seria o padrasto que não desfruta de nenhuma responsabilidade perante o enteado, sendo apenas o companheiro da mãe. Apesar das questões abrigarem subjetividades, que extrapolam a didática apontada nas três tipologias de caracterização dos padrastos, é interessante observar, pelas falas a eles atribuídas, que estas características se presentificam na discussão da atuação dos mesmos.

Defrontamo-nos, também, com a questão da mãe centralizar as decisões dentro do lar, ao que o padrasto se submete, não sendo legitimado para assumir o papel de pai social, que talvez desejasse desempenhar (o pai adicional?). A mãe, ao mesmo tempo em que reclama dessa não assunção, apresenta uma gama de questões que a caracterizam como desejosa de continuar centralizando tais decisões. O lugar do padrasto não se apresenta tranquilo, confortável, às vezes claro, nas atividades práticas do cotidiano: busca na escola, leva para passear,

cozinha e arruma a casa, dentre outras tarefas domésticas e, às vezes, desempenha um papel obscuro, pela não autorização da mãe, que não deseja nomeá-lo, ocupando a posição arbitrária daquela que apregoa em seu discurso: *mas ele ainda não assume essa posição...* Há pontos contraditórios e as mães, segundo Saraiva, Levy e Magalhães (2014, p. 91), de alguma forma, relutam em confiar, aos novos parceiros, direitos e responsabilidades.

Outro tipo de análise pode ser dirigido a algumas falas, que sugeririam uma nova/outra união, como mais próxima do bem-estar do que a anteriormente vivida (FR3/FR1/FR2). Nesta perspectiva, retomo o pensamento de que os adultos apostam na segunda união, e mais: valem-se da expectativa de não repetir os mesmos erros cometidos nas relações anteriores. As pesquisas, citadas por Carter e McGoldrick (2001, p. 349), realizadas nos Estados Unidos e na Europa, revelam a fala de um dos pais: *não vamos estragar as coisas desta vez!* Porém, na tentativa de compensar erros ou angústias passadas, eles podem sobrecarregar de expectativas o novo casamento. Então, a discussão recai sobre como foram resolvidas as questões da antiga união, qual o conteúdo pessoal que integrava cada problema da relação desgastada, pois, se as demandas afetivas pessoais ainda estão latentes ou em suspenso, possivelmente, influenciarão novos conflitos.

Ao termino dessa análise, desconfio que minha escuta frente a esses sujeitos possa ter sofrido certo silêncio, uma recusa subjetiva para extensa discussão; reflito se algo não atravessou o processo de análises e discussão dos dados aqui coletados. Essa observação diante das escritas levou-me a pensar hipóteses a respeito, fazendo recordar os instrumentos utilizados, diante de um processo amódico no movimento processual das entrevistas com as famílias recompostas.

Inicialmente, a hipótese recai sobre repetir o que já havia sido escrito nos capítulos iniciais, devido às leituras avolumadas; o fantasma da repetição me acompanhava... A segunda hipótese talvez sobressaia neste atravessamento subjetivo que pode ter induzido entraves numa escrita não prolongada. Nesta, relembro os primeiros contatos com os sujeitos, números de contatos inexistentes, arranjos que não concebiam a recomposição, sujeitos que se negaram a dar seus depoimentos diante do tema singular, reservaram-se a não desvelar afetos desprazerosos nos laços de família e outros. Desencontros marcaram os contatos

por meio de telefonemas, endereços, horários, disposição dos sujeitos, a agenda das entrevistas era refeita constantemente. Os locais diferenciados das entrevistas e o desdobramento destas também merecem atenção.

De repente, a fim de realizar as entrevistas, me encontrava diante de situações inusitadas, do tipo: segurando bebê no colo para que a entrevistada se organizasse com sacolas (caso da sala de espera no consultório odontológico onde encontrei avó, filha e neta); interrompendo compras e procurando um lugar menos ruidoso num shopping Center movimentado da cidade de Salvador; sentada numa sala de depilação e massagens em um salão de beleza sendo às vezes interrompida por um telefonema de clientes requisitando marcação de serviços estéticos ou presenciando a proibição de uma mãe (a ser entrevistada) adentrar o colégio devido a trajes de vestimenta (minissaia) considerados impróprios para aquela instituição escolar, local da investigação, impossibilitando a realização da entrevista com vistas à remarcação. Os cenários não se aproximavam dos nomeados propícios para realização da coleta de dados; porém intercorrências não impossibilitaram o desenrolar deste processo; aonde os sujeitos despontaram em ato, ofertando suas falas. A experiência no campo investigado e a construção das análises na escrita na tese, pode ser traduzida com as colocações de Ornellas (2011b, p. 68), que postula:

[...] o objeto de pesquisa é feito, desfeito e refeito pelo ato amoroso com o sujeito da pesquisa. Uma relação que pressupõe uma ética, um reconhecimento do outro, uma relação de prazer e desprazer amalgamados nessa triangulação: sujeito, pesquisador e objeto de pesquisa.

Tais colocações acima ancoram a vivência nos diferenciados cenários ocupados com os sujeitos, no movimento que estes incitaram, através das histórias de vida recontadas, dos fatos que antecederam e sucederam tais encontros, trabalhando os saberes no *fazer, desfazer e refazer* da pesquisadora.

Realizadas as etapas de análise e interpretação dos dados referentes às famílias recompostas, seguem aspectos relacionados com a (in)conclusão desta pesquisa.

7. (IN)CONCLUSÕES

Não: não quero nada.
Já disse que não quero nada.
Não me venham com
conclusões!
A única conclusão é morrer.
(CAMPOS, A., 1923)

Nas diversas leituras realizadas para essa pesquisa, encontrei nos escritos da pesquisadora e psicanalista Teperman (2014, p. 12), comentários fundantes no empenho de se estudar a família, na contemporaneidade, pois a autora antecipadamente advertia: *requer um trabalho espinhoso...* Esse trabalho é, assim, atravessado por diferenciadas discussões, que se ramificam, ora acrescentando, ora instigando novas questões, que, porém, se encontram imbricadas ao tema. A autora acrescenta que a reflexão e o estudo sobre a família se encontra em terreno *movediço*, sendo atravessado pelos movimentos cambiantes da contemporaneidade.

O mal-estar preconizado pelas traduções deste estudo como sendo um esforço espinhoso e movediço bordejaram a tentativa de realizar, segundo Lacan (1953/1998, p. 322), a máxima de que o psicanalista deve estar à altura de seu tempo, tentando apreender o cenário que lhe é apresentado. Mesmo não me autorizando como psicanalista e, sim, como uma pesquisadora que estuda constantemente a teoria psicanalítica, empresto o termo e o releio, pois o pesquisador deve estar à altura de sua época, sendo que nossa época requer leituras e ressignificações para a escuta das diferentes, e, às vezes inomináveis, configurações familiares.

No processo de investigação, de coleta de dados e análise desta pesquisa, os paradoxos e entraves frente às questões presentes na relação entre famílias contemporâneas e a escola pública foram constantes, porém as indicações de diálogo, interlocuções entre profissionais da educação e familiares também estiveram presentes, sustentando possibilidades de suplementação de ideias, manejos, resolução de situações conflituosas e outros.

Retomando o objetivo geral anteriormente proposto, de averiguar de que maneira a escola apreende as diferentes configurações familiares, e especificamente a família recomposta, observei que isto ocorre de diferentes

maneiras, ora ignorando, ora acolhendo tais famílias. Constatou-se que essa apreensão ocorre também no sentido de homogeneizar as famílias, segundo um modelo, sendo que ao tema é atribuída certa relevância, pois os professores citam a família como primordial à escola, mas essa caracterização parece estar esvaziada de sentidos ou é ignorada, quando se desconhecem outras tipologias familiares, na contemporaneidade.

Pela trajetória aqui percorrida, observei que entorno do tema configurações familiares e a escola seriam tecidos a elucidação maior do debate, sendo que a família recomposta é percebida de forma tímida na escola, muitas vezes silenciada, velada. Os professores quase desconheciam, não sabiam apontar e falar da recomposição familiar. Mesmo que estes docentes tenham admitido, em sua história familiar, diversas configurações, incluindo a família recomposta, relatam que tais configurações correspondem a “modismos” do mundo moderno, ou mesmo desconhecem os novos arranjos, em uma postura singular de transmissão do conhecimento, pois esses professores se encontram na posição de Sujeitos suposto Saber, mediadores da cultura. Além disso, quando ainda pensamos a educação como uma ação transformadora para os cidadãos, essa postura é bastante questionável. Sabe-se que sua formação reverbera em sua práxis. Tardif (2002) acrescenta que o educador tem como objeto de trabalho os seres humanos e que o seu saber provém de várias instâncias: da cultura pessoal, da escola que o formou, da universidade, dos seus relacionamentos, da sua família e também do seu cotidiano. Logo, o substrato do seu desempenho é seu saber, que é proveniente das várias fontes supracitadas. O saber sobre a família estaria de certa forma precarizado, quando veicula a ideia de que família estruturada corresponderia à família nuclear.

A complexidade de estudar o contexto familiar é contemplada nas situações familiares vivenciadas pelos próprios professores. Ao desenharem e descreverem seus laços familiares, desde a família de origem até a atual, os sujeitos relatam que viveram a diversidade de arranjos familiares (famílias monoparentais femininas, extensas, recompostas) e também a nuclear, mas declararam, em suas falas, às vezes de forma direta, outras vezes, de modo indireto, uma tendência a eleger o modelo nuclear como imagem idealizada de família. Nas falas, aceitam a demanda de novos arranjos familiares na escola, acolhem, porém, em alguns depoimentos,

rejeitam essas famílias, estereotipando-as, quando as qualificam como *desestruturadas*. Um impasse se presenciou ao tomar conhecimento de histórias de vida familiar diversificadas dos professores: a expectativa frustrada de que suas próprias experiências possibilitassem uma abertura maior de interlocução e conhecimento em direção aos diferentes arranjos familiares.

Os diversos arranjos familiares que a escola contempla poderiam refletir o modo diferenciado de escutá-los, por exemplo, em reuniões pedagógicas, encontros, conversas, protocolos administrativos ou em outros rituais do cotidiano escolar. Recordo o caso do sujeito (madrasta) que não conseguia encontrar um horário compatível para conversar e fazer trocas com as professoras ou coordenadoras (FR1), devido ao seu trabalho que se estendia em horário comercial. A escola talvez estabeleça, nos seus rituais, o entendimento de que há uma mãe do lar, disposta, que pode frequentar reuniões, em horários durante o dia, por exemplo, e que conta com um aparato doméstico de suporte quando está em contato com a escola, nas suas exigências. Esquece, entretanto, que muitos são os casos (inclusive também a família nuclear) que não se enquadram nessa premissa. Assim, reorganizar encontros, horários/datas de reuniões e repensar dispositivos de diálogo poderiam proporcionar diferenciais de manejo, pois o entendimento dessa premissa soa basilar, mas muitas vezes não encontra eco na instituição escolar. Relembro que não é objetivo desse trabalho organizar um manual de instruções, com orientações de manejo para com as diferentes configurações familiares, e sim circular e confrontar em qual realidade a escola se funda, para acompanhar, discutir, apreender ou não as diferenças.

Na intenção de movimentos que transvestem a educação da possibilidade de saberes inconclusos, questiono: a perspectiva de mudança seria vislumbrada pela escola, por alguns membros do grupo escolar? Há interesse? Existiria uma tentativa de discutir tal questão imbricada a um processo de ressignificações de conceitos? Resgato essa discussão nos capítulos 2 e 6, diante de algumas falas recorrentes de pais e professores, onde o conceito de família ainda está fortemente conectado a uma imagem de família tradicional nuclear, e muitas vezes o entendimento da pluralidade de famílias fica restrito aos estudos acadêmicos.

Retomando os depoimentos, nas entrevistas, tanto dos profissionais da educação quanto dos familiares, observou-se que falar da história familiar possibilitou aos entrevistados um retorno ao passado, requerendo da pesquisadora manejo frente à exposição frágil de acontecimentos e situações pessoais dos sujeitos. Logo, falar da família também fica configurado como um tema de acesso delicado, que implica (des)enlaces, rupturas, abandonos, aproximações/distanciamentos de afetos, e outros, na convivência familiar.

Na apreciação e análise dos dados, nos conteúdos coletados dos pais e professores, verificou-se que o elemento avaliação foi bastante citado, diante dos questionamentos de problemas de aprendizado e conseqüentemente dos resultados. O desempenho dos alunos, as notas avaliativas foram pontos de convergência (ao encontro de) e de divergência (de confronto) entre pais e professores. Os pais, preocupados quando os filhos não conseguem uma avaliação satisfatória, diante das notas atribuídas pelos professores, se dirigem à escola com queixas do desempenho do professor, e a escola, por sua vez, as retorna para eles, culpando os pais por qualquer dificuldade de aprendizagem do aluno em questão, o que poderia sugerir que o impasse frente à avaliação poderia ser um elo de conexão entre a família e escola, em suas variadas formas, delimitando um dos lugares da família no contexto educacional.

Ainda sobre o lugar da família na escola, os cinco sujeitos professores entrevistados disseram que pode haver um déficit de trabalho envolvendo a família, mesmo com *as normais* (nas palavras dos sujeitos), e relataram alguns momentos dessa relação. Lembram que os festejos, nos quais as famílias estavam envolvidas, não estão acontecendo e que os encontros se resumem a reuniões, duas vezes ao ano, com o objetivo de entregar os resultados obtidos pelos alunos, nas respectivas disciplinas. Essas reuniões são chamadas de plantão pedagógico, quando o professor fica disponível para conversar com os pais; este foi apontado pelos professores como um momento singular (se não o único) para se conhecer as famílias e suas dinâmicas de funcionamento. Caracteriza-se, também, como um espaço de possíveis entrelaçamentos de família e escola.

De que maneira e onde poderia encontrar registros que ofertassem conteúdos complementares para a investigação da família, em sua diversidade, na escola? Na

tentativa ainda de agraciar o problema e desvendar a apreensão da diversidade familiar, recorreu-se à leitura breve do Plano Político Pedagógico, procurando pistas de demarcação que contemplassem as demandas psico-socio-educativas das famílias. Na leitura do Plano Político Pedagógico da instituição, percebe-se destaque para a intenção de trabalhar com a realidade das famílias, na sociedade contemporânea, ressaltando a importância dessa rede relacional: família, escola, comunidade. Assim está registrado, mas nos não coube decifrar essa prática, senão pela fala dos professores e da especialista em Psicopedagogia. O documento revela essas relações como necessárias à aprendizagem do aluno, a ideia da relação família e escola prevalece com o intuito de cooperação entre as partes.

Na intenção de pesquisar as variantes familiares, foi encontrado, nos registros desse documento, que o colégio, na sua composição discente, tem a característica de abrigar salas onde não responde ao enquadre de alunos na idade específica de cada ciclo, isto é, alunos repetentes unem-se aos matriculados provenientes de outras instituições e aos do colégio numa classe. Presenciou-se uma significativa diferença nas faixas etárias por classe, devido aos repetentes; multirrepetentes e alguns que haviam retornado após terem abandonado os estudos. É apontado ainda uma variação no nível socioeconômico dos alunos, o que, segundo informações encontradas no Plano Político Pedagógico, *gera conflitos no contexto escolar*, sugerindo a ideia de que salas/classes homogêneas influenciariam um trabalho mais eficiente. Então, caberia a sugestão de que alunos de classe econômica equivalente e idade respectiva por série/ciclo levariam a um equilíbrio em sala de aula, favorecendo o processo de ensinar e aprender. Essa reflexão sobre homogeneizar os alunos, ou seja, a situação socioeconômica igualitária como facilitadora do processo de aprendizagem/ensino, não colocaria explicitamente a negação das diferenças? Penso, ainda, numa análise relacional, que origens diferentes e tipos de famílias diversas também são questionadas nesse processo, visto que uma intenção de apagar as diferenças é anunciada?

Na análise da especialista em psicopedagogia, o material funciona como suporte documental necessário do colégio, pois seguem as orientações lá encontradas, havendo, na *medida do possível*, tentativas de articulação entre a teoria legitimada no Plano e a prática pedagógica, o que inclui aspectos da família e o acolhimento de sua diversidade pela escola. Assim, do ponto de vista da

profissional, seu trabalho corrobora em tal acolhimento. A especialista em psicopedagogia é a profissional que atende diretamente pais e familiares, e, em seu trabalho, recebe famílias, na sua diversidade de arranjos, e relata que reconhece na prática os diferentes conceitos de família, por esta razão, este sujeito ganhou uma posição de destaque nesta pesquisa, quando correlacionei as categorias interpretativas às falas de Pp, em subcapítulos separados das categorias interpretativas referentes às falas dos cinco sujeitos-professores.

A especialista foi apontada como uma espécie de catalisadora das questões que permeiam a relação de família e escola. Ela destaca que o empreendimento, no relacionamento família x escola, perpassa encontros, dentro e fora da escola (festejos, manifestações políticas, apoio às greves, doações de cestas básicas). Sobre o atendimento a família, na sua diversidade, salienta que os alunos com baixo desempenho nas avaliações provêm de famílias desinteressadas pelo processo de aprendizagem, um enunciado que não adentrou as questões que justifiquem tal desinteresse dos pais, nem que apontasse algumas questões de impossibilidade ou de não desejo de participação por parte dos pais.

Na escola, aponta para a existência de famílias recompostas, quando recebe padrastos, madrastas; sintetiza que o diferencial é o interesse dos pais na vida estudantil do filho, independente da tipologia familiar. Diante do (não) lugar da diversidade familiar, na escola, este sujeito relatou que a tipologia de recomposição é constatada na escola, comentando que os pais se separam e recasam, com certa frequência, dificultando até a identificação de quem responde pela criança.

No que se refere às famílias recompostas, o sujeito Pp relata que às vezes percebe esse interesse, outras vezes não; reconhece uma espécie de abandono dos pais ou padrastos, porém observa que, no atendimento, já teve experiência exitosa com padrasto: *ele sabia mais da criança do que o próprio pai*. Descreveu um caso de família recomposta homoafetiva, no qual o pai biológico havia casado novamente e seu parceiro atendia aos chamados da escola.

Mas, tanto os professores quanto a especialista, relataram que, quando a família é chamada, normalmente comparece, sendo poucas, porém, as que procuram saber dos seus filhos, espontaneamente; atitude requerida como ideal por estes profissionais da educação. Se compararmos esse *modus operandi*,

caracterizando-o como brasileiro, em relação aos demais sistemas educacionais apresentados anteriormente na tese (PISA, 2012), encontraremos diferenças acentuadas. Lembra-se que em países como China, Finlândia e Canadá, por exemplo, os pais possuem uma participação relevante na escola, acompanhando de forma presencial ou por contatos telefônicos sistemáticos a vida escolar dos filhos; essa comunicação se desenvolve através dos professores ou de agentes educacionais. Os pais se empoderam, nessa relação, ao ponto de julgar se o profissional que educa formalmente seu filho é apto ou não a fazê-lo, desocupando o lugar de subserviência ao sistema educacional. Os pais pesquisados parecem ocupar uma posição de submissão e certa passividade, segundo a instituição de ensino. Restaria saber desses sistemas educacionais como designam quem são os pais, quais os referenciais de família que possuem, nos seus diferentes arranjos, isto é, como admitem e manejam as possibilidades de outras formas de cuidados e responsáveis, para além do pai e da mãe.

O discurso da especialista em psicopedagogia coloca-se no desvelar e saber quem são as famílias que circulam na escola? Aponta, neste discurso, a contradição no apreender as dinâmicas tradicionais da família e as diferentes configurações, bordejando generalizações. No que se aproxima dos discursos dos professores, percebi ainda, como dificultosa, a tarefa de gerar (gestar, quem sabe?), frente à situação da família diferenciada, em recomposição, ou em outra configuração, outros saberes, outros olhares. Nos discursos dos professores, estes relatam que *todas as famílias são iguais*, porém se inclinam para o modelo nuclear, o que, de certa, como pesquisadora, acolhi, o que reitera a posição do padrasto, por exemplo, que adota a nomenclatura de pai, para não ser impedido e/ou excluído de participar das atividades escolares. Os padrastos pelas falas das mães ainda são incompreendidos pela instituição escolar, no sentido de não serem aceitos como protagonistas na situação familiar.

No caso das famílias recompostas e seu processo, destaco a afirmação contraditória de que: *todas não são iguais*. Os professores utilizaram a expressão para demarcar uma preocupação, no sentido de não discriminar ou destacar uma tipologia frente a outras, desqualificando um modelo, mas se fez necessário apontar algumas diferenças e especificidades, no decorrer desta tese. Na especificidade da discussão das famílias recompostas, alguns aspectos podem ser levados em

consideração pela escola. Um desses aspectos pode ser o período de transição da família original, vivido pelo aluno, filho, em questão, que sofre as consequências da inadaptação aos novos membros familiares, da carência de pai ou mãe da família original, dentre outras, referentes à situação específica da separação e do novo relacionamento, sempre atravessada pelos afetos, podendo causar a desmobilização para o apreender, quando não houver a manutenção dos cuidados parentais. (HACK; RAMIRES, 2014) Na discussão sobre o desempenho escolar, Watarai (2010), apoiado em pesquisadores, nos adverte que diferentes fatores estão presentes no baixo desempenho cognitivo, e exemplifica, quanto à questão familiar:

Em estudo feito com crianças de 10 a 14 anos em São Paulo, cursando o ensino fundamental, e seus respectivos pais, infere que quanto mais frequentes são as interações entre pais e filhos, melhor o desempenho acadêmico desses. (WATARAI, 2010, p. 33)

Sugerindo cautela, sabendo dos multifatores que integram o processo de dificuldades no apreender, os pesquisadores Watarai (2010) e Hack e Ramires (2014) resgatam que o apreender está conectado ao tipo de laço existente entre pais e filhos (interação/manutenção dos cuidados parentais) e não à configuração familiar a que os alunos pertencem.

Nas questões específicas sobre a família recomposta, a especialista surpreendeu-se com a nomenclatura: *é assim que se chama?* Reiterando como o assunto ainda não é muito visível, não só pela nomeação, mas na sua discussão. Os alunos que indicaram suas famílias como recompostas estavam em outros arranjos, morando com avós, tias e outros, talvez necessitando de um esclarecimento maior quanto às características dessa família. Esta clareza também não se reconheceu entre os pais, sujeitos inclusos em tais arranjos. Assim, neste momento de (in)conclusão observo que a família recomposta, no entre lugar da escola, representa uma configuração que ainda bordejia a legitimidade de se instaurar como família, reconhecida no tecido social como instituição de direito e deveres, no sentido de ser reconhecida como um entre outros tipos de arranjo familiar.

Com vistas a agraciar o problema enunciado na tese, reflito, diante da situação, sobre a organização de uma agenda na escola que abordasse as famílias. Explico: diante dos distanciamentos e aproximações dos arranjos familiares presentificados, haveria alguma mobilização para trabalhar tais saberes não

sabidos? Já que, nos discursos, há uma afirmação, por parte dos docentes, e o chamamento dessa família, para interagir e assumir esforços pedagógicos, registra-se, então, o fato curioso e (in)conclusivo da relativa importância e eleição da família como responsável, em grande parte, pelo desempenho escolar dos filhos nas escolas, isolando ou declinando de outros fatores, dentre eles, a própria formação docente. A respeito disso, em pesquisa realizada por Marchesi (2008), em seus achados, este autor aponta que 65% dos professores avaliaram o envolvimento da família na educação dos seus filhos como essencial para a melhoria do aprender, qualificando o processo. Tal porcentagem é significativamente acima da que foi atribuída à importância da formação dos professores, na mesma perspectiva de qualidade de ensino. (TEPERMAN, 2014, p. 141)

A privatização dos problemas, que se voltam para a família e envolvem a inibição do processo de aprender, negligenciando tantas questões do aparato social que enreda esse fenômeno, pode resultar em um discurso reducionista, em uma espécie de ecolalia na escola: *a culpa é da família, a culpa é da família*. E que família se culpa? Qual a apreensão que se tem dessa família, na divisão da culpa? Essas interrogações emergiram das ramificações do problema da pesquisa. Na tentativa de responder à pergunta/problema que perseguiu minha pesquisa – de que maneira a escola apreende as novas famílias, especificamente as recompostas? – encontramos algumas respostas de como é a representação dessa família na escola.

A representação através de um modelo único de família (generalista) diante da realidade diversificada dos alunos revela o descompasso escolar frente à realidade social/institucional. As queixas, principalmente provenientes dos professores, circulam e deixam ruídos, no entrelaçar das relações. Muitas vezes não há um entendimento ainda capaz de contribuir para o processo de ensinar e aprender; por outro lado, os pais se declaram satisfeitos com os procedimentos pedagógicos ofertados pela escola. Talvez, neste caso, a queixa tenha inclinação unilateral, pois, no movimento de eleição desse colégio como modelo, a concorrência pela matrícula é bastante valorizada, logo a conquista de uma vaga pode colaborar para que os pais venham a se sujeitar, frente às dinâmicas ritualísticas do colégio, afastando questionamentos. Porém, certo de que a escola e a família se apresentam escorregadias nos discursos de simetrias e colaborações, tentativas de uma suplementação são realizadas através de saberes, com o

acolhimento das coordenadoras pedagógicas e da especialista em psicopedagogia, acolhimento em que se encontram as ditas novas famílias e onde a contribuição pela interlocução tenta se sustentar.

Na pesquisa realizada, esforços dos professores também foram presenciados. Alguns professores colocam-se na posição de dialogar com os alunos sobre a educação doméstica e buscam saber mais sobre a vida deles, chamando a atenção, em suas narrativas, para a relevância dos ensinamentos domésticos e dos relacionamentos hierárquicos presentes na família. Outros o fazem de maneira intimista, questionando atitudes inadequadas e a posição dos pais frente a tais comportamentos: *menina senta direito, sua mãe não te ensinou isso?* (FR2) *Isso não é maneira de falar com os mais velhos, é assim que seus pais te ensinaram?* (FR5). Requisitam a educação doméstica dos alunos que, segundo eles, é relevante e precária. Porém, essas falas podem supor que todos possuem pai/mãe que os orientem na educação não formal, no trato com o outro. Os professores fazem pequenas tentativas de discutir o tema família em suas disciplinas, com a abertura de um canal de diálogo, algumas atividades de autoconhecimento (autor retrato), desenvolvida por uma professora de Língua Portuguesa, que consistia em resgatar a história de vida dos alunos e discutir coletivamente. Também o professor de Matemática e a professora de Ciências Sociais citaram essas possibilidades, que contribuem para tímidas iniciativas de *fazer circular a palavra*.

Ao escutar aspectos que norteiam a figura do professor, em sala de aula, sendo um dos protagonistas dessa pesquisa, verifico uma tessitura frágil e angustiante deste docente, diante do aparato que circunda a educação pública. Esses profissionais atuam num ambiente muitas vezes de hostilidade propiciada pelos alunos (*Eles são mal educados; Nos desrespeitam; Não têm educação doméstica*), há queixas do comportamento desrespeitoso dos alunos e essas (segundo os docentes) têm suas raízes na vida doméstica desregrada.

Nesta investigação, ao trabalhar os saberes da relação família e escola, percebe-se a implicância das discussões sobre a desautorização docente. Os próprios professores citam aquilo que os acomete: agressões dos alunos, direcionadas tanto aos colegas quanto a eles; conversas contínuas em sala de aula, não direcionadas ao assunto em questão; descaso com as atividades e com os

conteúdos pedagógicos; saídas e entradas constantes na sala de aula, dentre outras ações. Nas palavras dos professores, os alunos não obedecem a regras, estão sem limites dentro da sala de aula; enquanto leitura psicanalítica, os alunos *estão sem o representante da lei*, e/ou a figura deste pai está enfraquecida. O psicanalista belga Lebrun (2004) nos auxilia nesta etapa quase que final, quando discute que esta situação explicitada pelos professores está correlacionada a uma sociedade não mais hierarquizada, tendo consequências em diferentes segmentos sociais. Na contemporaneidade, talvez não houvesse mais o lugar de destaque ocupado, anteriormente, por Deus, pelo rei, o chefe e o mestre.

O autor discute que deslegitimar o pai, nas suas esferas, é disseminar e consolidar a ideia de que esse lugar de poder não tem mais a necessidade de existir, não tem mais importância, logo as regras e proibições originárias das figuras que ocupam tal lugar (pais, professores) não regularizariam mais as atitudes, sejam dos filhos, sejam dos alunos. Assim, com os lugares de destaque dos adultos esvaziados, a regularização perde seu sentido, não conferindo mais a estes a autoridade, insurgindo as dificuldades apontadas pelos professores de não serem respeitados, de se sentirem incapazes de impor limites, causando consequências desfavoráveis, em sala de aula.

Reiterando que, nos aspectos de desautorização do professor, a família é citada, sendo uma das principais causadoras dessa impossibilidade de lecionar, pois não estabelece vínculos saudáveis com seus filhos, deixando-os sem a orientação doméstica. Isso, segundo os professores, reflete-se na relação entre ambos (professor e aluno), em sala de aula, apesar das falas docentes serem colocadas no sentido de direcionar e justificar a não aprendizagem discente, sendo que discutir o enfraquecimento das insígnias paternas, no contexto familiar, não é algo a ser descartado.

Retomando os depoimentos, verificou-se que os professores revestiram suas falas não só de queixas, pois surgiram outros elementos subjetivos, que nortearam a entrevista: conflitos existenciais, lembranças de momentos de confraternização, na infância, de laços de amizade e parentesco. Estes relataram e compartilharam conteúdos referentes à convivência do amódio em suas famílias, principalmente nas famílias de origem.

Além das recordações que moveram suas relações originais, os professores e pais relataram a complexidade da família, na contemporaneidade, entrelaçando conteúdos e comparações com sua família na formação atual. Para os pais, os recasamentos são atravessados por questões da guarda dos filhos, do descaso e abandono pelo ex-parceiro, frente às questões filiais: pensão, quebra de laços de afeto, conflitos com as novas parceiras do ex, dentre outros aspectos que permeiam este fenômeno. Observa-se que não há unanimidade de opiniões, quanto ao relacionamento com o ex-parceiro; enquanto uma mãe reivindica do ex-marido a pensão e a atenção para sua filha, em uma sequência de idas à vara de família; outra conta com a participação do ex, em reuniões escolares, ajuda de custo na educação da filha, acompanhamento de consultas médicas, dentre outras atividades que envolvem a participação e acompanhamento dos pais. O que sublinha a premissa de que cada família recomposta, pela singularidade de suas redes de relacionamentos, originais e atuais, é singular. No que se refere à qualificação atitudinal dos ex-maridos, Watarai (2010, p. 21) assinala que pais com bons laços, enquanto a união persistia, tendem a gerenciar melhor o relacionamento pós-separação, incluindo a partilha de cuidados dos filhos.

Mesmo que o debate sobre a origem das famílias recompostas, assim como de outros modelos, não tenha seu nascedouro no tempo atual, o que permeia o inovador são as crescentes tentativas de elucidar tal questão através de investigações, apontando mudanças no quadro de estudos da família, na contemporaneidade, e nos paradoxos da relação com a escola. Assim, se faz necessário demarcar os avanços, lembrando que, em um tempo remoto, no início do século XX, essas diferenciações familiares eram colocadas à margem social e moral, quando na comparação com um modelo único e “normal” de família. Os pares, quando se separavam, mantinham silêncio, perante a sociedade, pois as (os) desquitadas (os) não eram vistas (os) com “bons olhos”. (WATARAI, 2010) Diante desses aspectos, a ciência possivelmente apresentou certa lentidão na investigação de um fenômeno que era mais inclinado para o confidencial, no âmbito do privado, do que para ser discutido, exposto e desvelado, no âmbito do público.

Hoje, as variantes de relacionamentos e arranjos familiares são parcialmente admitidas pela sociedade, porém contrapontos também são presentificados. Algumas religiões (aparelhos ideológicos do Estado) em relação à recomposição

familiar, não apresentam julgamentos a estes arranjos, como periféricos e/ou modelos disfuncionais, e até promovem encontros entre solteiros, viúvos e separados, visando uma suposta aceitação da segunda união, mas não há consenso. Outras sublinham constantemente que a família é “uma só”, pai, mãe e filhos, contrariando dados que estatisticamente demonstram a variedade dos arranjos familiares. No movimento midiático, encontramos apoio para enquadrar a família em um único modelo e estrutura (pai, mãe e filho), assim, o modelo nuclear seria o mais constantes em comerciais, que pretendem representar a família, colocando empecilhos para o entendimento da diversidade familiar; porém, surpreende a visibilidade dada aos pais donos de casa, assim como aos casais homoafetivos, que decidem ter filhos, aos processos de adoção por solteiros e às recomposições familiares.

Na escola, o discurso da hegemonia da família nuclear, alimentados pelas representações da mídia, emanou seu eco, nas falas de algumas professoras, porém, também houve indícios de discussões, para apreender as diferentes configurações. Os pais pertencentes a famílias recompostas estão na transição entre a comparação com a família nuclear, são acolhidos dentro do enquadre da escola, no que ela pensa sobre a família, não desvelando muito esse arranjo. A escola pública parece desconectada do movimento dinâmico social e, muitas vezes, encontra-se numa contínua lentidão quanto às mudanças possíveis.

Nesta caminhada, permaneceu o desejo que a pesquisa realizada possa movimentar ideias, conceitos e discussões, favorecendo ressignificações (se possível) acerca das diferentes configurações familiares. O problema da pesquisa e seus achados podem provocar interrogações sobre alguns dilemas e questões, latentes na diversidade familiar, e a urgência de saberes em relação ao tema, talvez não seja percebida como tal. Sobre a escola e sua conexão com o dinamismo de mudanças, recordo o psicanalista Rinaldo Voltolini, quando da abertura da sua conferência,³¹ relatou que se um homem da Idade Média retornasse, como num ritual mágico de transposição, do passado ao tempo presente, este não se

³¹ Conferência do significante: a educação e os discursos (im)possíveis de Lacan. Realizada no VI Colóquio Estadual de Psicanálise e Educação e no II Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação, sob coordenação da Prof^a Dr^a Maria de Lourdes S. Ornellas, em 29 de maio de 2015, na Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA.

reconheceria em diferentes lugares: bancos, shoppings Center, mídias virtuais etc., porém, na escola, com seus rituais “medievalescos”, se reconheceria...

No processo de mudanças educacionais, beirando o letárgico, ainda indeciso no reconhecimento dos diversos arranjos familiares pela escola, pode-se apostar, em certa reversibilidade provocada. Essa provocação teria, no seu nascedouro, a própria visibilidade da população discente, proveniente da diversidade familiar que, nos movimentos de ocupação dos corredores, salas de aula, enfim nos espaços pedagógicos institucionais, se insinua e se presentifica. Infere-se, diante da visibilidade das variantes tipologias familiares nas escolas que esse debate se descortine e não fique em suspenso, pois as situações cotidianas escolares (rituais, reuniões, atividades, discussões, oficinas) poderão continuar o chamamento para ressignificações sobre esse objeto de pesquisa.

Esse chamado terá as influências da própria condição social em que se encontram as famílias, na sua diversidade. Estas famílias começam a dissolver a cegueira social frente à realidade posta, pois as famílias recompostas, antes de 2010, não eram sequer apontadas pelas estatísticas do IBGE, entretanto, hoje, acenam para uma maior abertura, em debates, surpreendendo, com o aumento da literatura que desvela o tema, e se apresenta substancialmente nos índices demográficos.

Através do discurso docente e da especialista em psicopedagogia pode-se pensar que essa relação seria denegada, no sentido de se requisitar, de se desejar uma relação quase que “harmoniosa” entre família e escola, mas não se tem clareza de como isso pode se traduzir na práxis. Atitudes producentes poderiam presentificar-se na abertura de escutas traduzidas em comunicação e discussão dos problemas e tensões, em horários flexíveis de reuniões, em atividades que favoreçam tal empreendimento, ou no desenvolvimento de programas já estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, para essa relação. Para tal, insisto nas palavras de Marcelo Ricardo Pereira (2013), quando retrata que, *no circular da palavra*, poderíamos encontrar maior fluidez do diálogo entre os interessados. A palavra poderia localizar e debater o lugar das diferentes configurações familiares, na instituição educacional.

Nessa linha de observação, penso que a família ainda não demarcou seu espaço na escola e vice-versa, apesar da abertura tímida de reconhecimento das

famílias recompostas. Quando a participação das famílias é exigida, restringe-se a poucos rituais comemorativos, reuniões e muitas reclamações. Ao mesmo tempo em que os chamados para a participação das famílias ocorre, sua entrada na escola é impedida, indiretamente, pois se admite a inexistência de propostas de encontro, mesmo que registrada essa participação em documentos e nas falas dos professores. Alguns professores esforçam-se para apreender os novos arranjos e, em suas atividades, incluem discretamente discussões acerca da identidade, da formação familiar. Nas histórias contadas através das redações pessoais dos seis professores pesquisados, percebi, em três, essa tendência. Os pais colocam-se como admiradores da escola, repetem que a escola é conceituada, qualificando-a. Os pais declaram-se gratos pela permanência dos seus filhos, destes apenas um sujeito questionou a escola, em sua estrutura de funcionamento e recepção ao diálogo.

Frente às questões de não inclusão de um debate sobre diversidade familiar, lembro Ornellas e Radel (2010). Estas pesquisadoras discutem que quando a escola, na sua estrutura, exclui diferenças, sejam comportamentais, de gênero, raça, mesmo que, em ideologia e pensamento, pode não mobilizar o processo de aprendizagem e, sim, provocar certa violência social e psicológica. Neste sentido, questiona-se a função da escola quando a mesma apresenta, como promessa, registrada e documentada, promover uma educação que não seja fragmentada, incluindo as diferenças. Essas diferenças poderiam ser estendidas ao acolhimento de diferentes núcleos familiares, apreendendo sua diversidade.

Os professores relataram dificuldades diversas nos relacionamentos: com os alunos, com familiares dos alunos, com seus colegas de trabalho, com a estrutura da escola e tantos outros. Em uma observação panorâmica, nota-se que o objeto de estudo, no seu movimento relacional, se encontra bastante aclamado pela escola, que elege essa relação como fundante para o apreender. Por outro lado, essa preocupação se dissolve, sendo mais um dos aspectos na agenda de dificuldades, micro e macro, da escola; o discurso de preocupação talvez não encontre um esforço equivalente, e de certa forma o contesta.

No que tange a escola os pais relataram ter uma boa relação; já no núcleo familiar recomposto relataram a (in)satisfação com o parceiro, vínculos amorosos, atuais e anteriores. Dos seis sujeitos da família há suspeitas de que dois não se

dispõem a auxiliar a companheira, nas questões que envolvem os chamados da escola, causando alguns desconfortos na relação de mães e padrastos.

Tal proposição perpassa a história do autor da imagem metafórica, retornando a discussão: *Claude Dessinant* (1954), que mobilizou e inspirou esta pesquisa, no sentido de procurar e encontrar letras ofertando trajetórias de sentido à escrita. A imagem metafórica utilizada na pesquisa, pintada por Pablo Picasso, vem equacionar ideias de que a educação doméstica, que ainda tem no feminino uma enfática implicância (as informações discutidas no capítulo 3), além de ilustrar, pela sua composição histórica, um marco na situação amorosa do autor, na qual se percebem similaridades com o conturbado processo de separação e nas redes de relacionamentos com as novas uniões.

A análise da trajetória de vida do pintor foi tomado de empréstimo para metaforizar leituras e estudos sobre o processo de separação e recasamento. Françoise Gilot, mulher do artista depois de dez anos convivendo com o renomado pintor, contemplou não só o lado artístico, em extrema irrupção, mas também experimentou o mal-estar frente aos casos extraconjugais constantes, resolve romper o laço, pedindo o divórcio. Uma observação faz-se necessária, quanto ao pedido de dissolução do casal; pesquisas (CARTER; MCGOLDRICK, 2001) têm apontado as mulheres como responsáveis por solicitar, mais frequentemente que os homens, a separação (divórcio), nesta incumbência as mulheres são protagonistas, mas, no período pós-divórcio, os homens são os que recasam mais rapidamente.

Ilustrando a teoria em relação à vida de Picasso, este não só deixou de realizar o pedido de separação, como contestou tal pedido, não o aceitando. Os escritos sobre o pintor relatam que este respondeu preferir a morte a conceber o abandono da amada. Após a realização da separação e sua sustentação pela esposa, Picasso travestiu-se de desafetos, perseguindo-a em sucessivas formas de vingança (não reconhecimento da paternidade dos filhos, não auxílio financeiro aos filhos, desprezo do diálogo), alimentando conflitos que reverberaram na vida dos filhos, do ex-casal e nos que se formaram sucessivamente no ciclo vital do pintor. Tais fatos coadunam com aspectos da rede de relacionamentos que supõe acompanhar a família recomposta, resguardando que os fatos da realidade podem

seguir aspectos que assegurem afetos prazerosos, tanto para a família de origem quanto para as que se formam após a dissolução do casal.

A tela foi escolhida pelo recorte que faz da história amorosa e familiar pintor, artista, escultor e desenhista espanhol Pablo Picasso. Este, por sua vez, trazia como nome de batismo Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso, uma nomenclatura extensa talvez quase comparável aos seus relacionamentos amorosos, tendo marcado sua existência entre o século XIX e XX, pois este singular pintor nasceu em 1881 e faleceu em 1973.³²

Em sua família original, Picasso já surpreendia por seus dons artísticos, em destaque. Os pais do artista perceberam a habilidade talentosa do filho para a pintura, contudo tinham a preocupação com o seu estudo formal, sugerindo outras carreiras profissionais que não a artística. O pai era pintor, não tão bem-sucedido e, ocasionalmente, pedia ao filho auxílio para que terminasse suas telas. Picasso foi aprovado precocemente na Academia de Belas Artes de São Fernando, por iniciativa e pedido do pai, que era também professor de desenho. A mãe sustentava o lugar de grande admiradora e incentivadora do filho. Picasso, elucidando a participação relevante da mãe na sua trajetória artística, rememorizou suas palavras relatando: *“Quando eu era criança, minha mãe me disse: ‘Se você se tornar um soldado você vai ser um general. Se você se tornar um monge você vai ser o papa. Em vez disso, tornou-se um pintor e acabou como Picasso’.*³³

Na imagem da tela *Claude Dessinant*, o pintor revela um momento familiar entre a esposa Françoise e os filhos Paloma e Claude. Em um histórico de vida amorosa conturbada, conhece a pintora Françoise Gilot (retratada). Ela, então, com 21 anos, e Picasso, com 61, tiveram dois filhos: Paloma e Claude. Essa recomposição familiar com Françoise foi tida pelos biógrafos como um período raro de calma na trajetória amorosa de Picasso.

Porém, a suposta calma logo cede a conflitos, e estudos sobre sua biografia especulam que das cinco mulheres com as quais conviveu, Françoise foi a

³² Disponível em: <<http://tecciencia.ufba.br/Picasso>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

³³ Disponível em: <www.escriitoriodaarte.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2014

única das esposas que, insatisfeita com a vida conjugal, pediu a separação. O casal tinha adotado a união estável, sem legitimidade, neste período histórico, ela, então, dissolveu a união, abandonando Picasso e, mais tarde, escreveu um livro: *Picasso: life with Picasso. The love history of a decade*. Nessa obra, atribuía ao pintor seus desafetos, através de adjetivos como egoísta, manipulador e sádico. A ex-esposa acrescentava, em tom de desvelar publicamente outras facetas do singular artista, que, para Picasso, as mulheres só serviam para a “cama e retratos”.

A personagem retratada na tela, Françoise, não conseguiu inicialmente legitimar os filhos, pois, ao recorrer à paternidade, Picasso casou-se legalmente com outra mulher, Jaqueline Roque. Pelas leis francesas da época, os filhos concebidos fora do casamento, não eram considerados como tal. Os conflitos foram constantes entre Françoise (ex), os filhos e Jaqueline Roque, tanto que, no cerimonial do falecimento de Picasso, os filhos foram impedidos de participar. Com um histórico de relações amorosas turbulentas, Picasso teve sucessivas recomposições com cinco esposas e certamente inscreveu-se na história de vida delas. A instabilidade acompanhava também as mulheres de Picasso, tanto que uma delas, Dora, foi encaminhada ao psicanalista Jaques Lacan, para acompanhamento clínico, e outras duas se suicidaram, após a morte dele. Há registros de que Picasso mantinha paralelamente seus relacionamentos antigos e novos, a que se creditavam as diversas situações conflitantes.

Fato curioso é que a imagem/tela de *Claude Dessinant* pode ser pensada como um recorte, uma autorregulação, na vida de Picasso, que retrata a fase do casamento aparentemente com menos conflitos, uma fase pacífica, segundo os amigos e os que compunham o seu entorno, que percebiam certa tranquilidade neste arranjo familiar nuclear, como citado anteriormente. Porém, mais tarde, sinalizando desconfortos, Picasso pinta retratos deformados da esposa, simbolizando não só o relacionamento conturbado, mas conflitos da relação e seu término. Neste percurso artístico/pessoal, as faces de Françoise eram retratadas com cores suaves, anunciando simetria na estética, marcando o início do relacionamento; e transfigurado, dilacerado, indicando o ciclo desafetuoso do casal, até o desenlace da união.

A trajetória de recomposição familiar de Picasso foi uma forma de retratar, de modo ilustrativo, fragmentos de enredos que compõem este arranjo e já se anunciam antes que leis e o movimento social pudessem agraciá-lo. Mesmo que com reduzidos períodos de entrelaçamento familiar com filhos, ex-esposas, inclinando-se mais para conflitos, a família recomposta não se identifica só nesta qualificação, apesar de incluí-la. Alerta-se para a necessidade de investigações que analisem de forma singular o contexto em que essas famílias foram e estão se constituindo. O pesquisador Watarai (2010) corrobora com a discussão específica dessas famílias, sugerindo que a gama de situações e personagens envolvidos nesta trama familiar podem sugerir que este arranjo seja mais assertivo nas posições e resoluções de conflitos, favorecendo um repertório mais amplo, no enfrentamento de problemas, resguardando-se sempre as peculiaridades imbricadas neste arranjo.

É neste sentido que, retomando a tese, ao discutir sobre dois temas de relevância e tentar entrecruzar dados, a complexidade foi exacerbada. A desmobilização e o desconforto foram ocasionados por aspectos que atravessavam a pesquisa, diante desses objetos; pela amplitude de situações e subjetividades encontradas, o recorte, nem sempre era possível, pois chamava outras linhas, outros conteúdos para a argumentação. No que se refere aos professores, o sistema educacional, as políticas para a educação pública e de qualidade, a valorização da profissão; quanto aos pais, questões do relacionamento com os avós, escolhas amorosas repentinas, pouca escolaridade, desemprego e subemprego.

Na construção da tese e suas (in)conclusões, a palavra pluralidade esteve imbricada, às vezes, explícita, outras veladas, mas numa contínua busca, tentando se espelhar no tempo presente, nos diferentes arranjos familiares, representando tanto as famílias que ainda se escondem, por se sentirem desajustadas em não pertencer ao enquadre nuclear, ou pelas que já ultrapassaram tal questão. Observei a diversidade marcada no ambiente educacional, pelas escolas, seus discursos e seus rituais de acolhimento às diferenças e, por outro lado, na rejeição, talvez uma rejeição explícita ou camuflada. A rejeição pode contribuir para certo “apagamento” da família, visto que houve declínio de rituais escolares que a envolviam, remetendo ao questionamento se realmente há interesse na escola sobre as diferentes configurações familiares. Frente a esses impasses que permeiam a diversidade, e resgatando ainda o ofício de Picasso, vida e obra, lembro Ornellas e Radel (2010),

quando assinalam: *É preciso não negar as diferenças, escutá-las e respeitá-las, posto que conviver com as diferenças é uma arte que deve ser pintada numa tela e colocada num cavalete para se expor.* (ORNELLAS; RADEL, 2010, p. 129)

Vale lembrar que a pesquisa encontrou limites, como qualquer investigação que se lance ao inédito, ao inusitado. Uma das limitações foi a escassez de literatura, embora existente, em apontar a apreensão da escola, frente a diferentes configurações familiares; a dificuldade é ainda mais sublinhada, quando de estudos específicos sobre os laços entre as famílias recompostas e a escola. Diante desse fato, para a análise e construção dessa pesquisa, recorreu-se ora a achados da escola e da educação, ora para discussões que englobassem diferentes configurações familiares, não encontrando precedentes da literatura para referenciais sobre o entrelaçamento de famílias recompostas e escola.

Na tentativa de ultrapassar as limitações postas, no processo da construção da tese doutoral, observa-se que o terreno de pesquisa se estruturou ao mesmo tempo também que é percebido como movediço... A pesquisa resgatou assuntos delicados, esbarrou em conceitos da vida pessoal dos sujeitos, na realidade e memória familiar, na quebra de laços de afeto e reconstrução, também nos atravessamentos de conceitos de ordem moral, religiosa, no julgamento de valores, nos quais se acentua uma inclinação à naturalização da família. Isso não exclui a inexistência de exceções, pois, ao mesmo tempo em que há essa admissão e a predominância de um discurso enaltecendo o arranjo nuclear, há uma intenção para que se apreendam os diferentes tipos de famílias, que se colocam mais explícitos e legitimados na contemporaneidade.

Nas projeções de estudos futuros foram encontrados vários motivos que poderiam permear o contínuo da investigação: relacionamentos fluidos, paternidade/maternidade sanguínea não assumida, histórias de vida de superações e abandonos, filiação... Enfim, a cada nova leitura realizada, a cada escuta, no retorno ao campo, a cada dificuldade encontrada, os supostos saberes eram revigorados, estabelecendo contribuições a respeito do objeto.

Os laços entre família e escola, como trabalho e diálogo permanente, são pouco frequentes, porém bastante requerida pelos educadores, em demandas que oscilam entre o sim e o não, havendo interesse e não, ao mesmo tempo; os dois

objetos são cambiantes e os sujeitos ora se apresentam, ora negligenciam tal relação. O tema segue evidenciando sua complexidade, no desvelar das falas dos professores, da psicopedagoga e dos familiares. Percebo que o constructo denegação percorreu a trajetória da investigação, sendo evocado nos discursos. O termo que compõe a análise na questão da (não) relação famílias recompostas e escola tem sua terminologia no alemão *Verleugnung* e foi cunhado por Freud (1927). Denegar quase sempre se refere a uma tentativa de negar algo afirmado ou admitido antes. (HANNS, 1996) Na pesquisa, a ênfase dada à palavra “denegação” aplique-se à ideia de que a escola, embora reconheça e constate o aumento na incidência dos diferentes arranjos familiares, entre os quais das famílias recompostas na contemporaneidade, denega esta realidade. Dessa forma, quando ainda cultua o ideal de uma família nuclear estruturada, pode veicular a ilusória premissa de que o aluno que apresenta dificuldades ou problemas escolares (por exemplo) seriam necessariamente, aqueles, oriundos de famílias recompostas e por sua vez desestruturadas.

Inicialmente, *denegação* teve suas reflexões sob os estudos clínicos e psicanalíticos; o termo não só abriga sua intenção de negar, mas de afirmar, atravessando conteúdos recalcados pelo inconsciente, que escapam ao consciente. Negar, então, seria de certa forma, afirmar; todavia essa afirmação não está clara, é travestida de significados. O termo foi contemplado na discussão, sob o manto da psicanálise e da educação, transposto para situações que referenciavam dizeres sobre a família e escola.

Recomenda-se, para maior esclarecimento sobre famílias recompostas e apreensão da escola, que a pesquisa inclua os sujeitos filhos que compõem este arranjo familiar. Sugere-se, ainda, a inclusão de outro formato que inclua o período da infância; faço esta observação devido ser uma fase singular na constituição do sujeito. Nas escolas de educação infantil, os rituais com pais sofrem maior exigência, sendo constantemente chamados a participar de festas, dias comemorativos, oficinas, reuniões, conferências, nesta fase em que as questões da infância, envolvendo famílias recompostas, podem apresentar outras roupagens. A infância apresenta-se menos autônoma que a adolescência, em relação à família; a diferenciação é percebida em maior ou menor grau de dependência, assim a participação da família na dinâmica escolar, nos rituais escolares tem maior frequência. Alguns adolescentes, aqui mencionados nas falas dos pais, já tendem a

autogovernar-se e acabam influenciando (ou não aceitando) decisões familiares, muitas vezes distanciando-se da família e de suas regras mantenedoras.

Os achados frente às proposições de entrelaçamentos de discussões sobre famílias recompostas e a escola poderiam ser incrementados diante da investigação de outros instrumentos de coleta de dados na escola, por exemplo, na consulta a documentos. Sabe-se que a instituição educacional também se apresenta singular, nos seus movimentos, isto é, podemos dizer que há escolas onde os saberes circulam de forma diferenciada, menos ou mais fluidos do que em outras, fluidez que depende de uma série de variantes. Sugere-se o empreendimento de investigar os segmentos burocráticos e administrativos da instituição, através de documentação, formulários de matrícula, relatórios, plano de aulas dos professores, livros utilizados e outros que possam nortear tal tema.

Retorno à citação de Álvaro de Campos (Fernando Pessoa) – “Não me venham com conclusões. A única conclusão é morrer!” – a fim de corroborar tal enunciado frente aos escritos aqui realizados. Nestes não se trata de concluir, mas de, fechar e abrir outras inquietações ainda indizíveis nestas 268 páginas. Assim, os debates não estão esgotados, ao contrário, a fala inconclusiva se apresenta, demarcando a continuidade do processo...

Nesta escrita investigativa, no prenúncio de chegada dessa trajetória, somam-se mais interrogações do que respostas, anunciando aberturas para outras investigações. Porém, deixo um aceno de fechamento, e, pensando nas tentativas das letras de agraciar o problema de pesquisa buscando clarificar questões pertinentes a pluralidade familiar; compartilho Cutsem (2001, p.12): *esgotados os modelos, multiplicam-se as diferenças!*

Fazer enlace da família na escola é canibalizar o modelo advindo da cultura e da literatura específica para amar a diferença (castração); e fazer dela uma condição singular. Esses espaços de castelos fechados (escola) amam o modelo, traduzido como a melhor forma de perpetuar a repetição, em lugar da singularidade. Amar a diferença é sair da repetição e marcar um encontro com a criação, a qual o desejo é convidado a advir. Ao mesmo tempo em que movimenta o gozo, movimenta o outro. Ao mesmo tempo em que lido com a perda, reparo-a a este movimento que me faz assinar essa tese mesmo sabendo que a ausência, insiste.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. A. R.; RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (Org.). **Família, natureza e cultura**: cenários de uma transição. Salvador: EDUFBA, 2013.
- ALSOP, P.; MCCAFFREY, T. **Transtornos emocionais na escola**. São Paulo: Summus, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2. ed. Tradução de Valter Evangelista e Maria Laura de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANTES, A. A. et al. **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ASSIS, A. L. A. **Influências da psicanálise na educação**: uma prática psicopedagógica. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.
- AZAMBUJA, R. M. M. **O vínculo nas relações familiares em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out., 2007.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BATISTA, D. E. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2012.
- BERNARDINO, Leda. Professores e pais: há uma nova equação família/escola? Trabalho apresentado em mesa-redonda, no 9º Colóquio Internacional do LEPSI/4º Congresso RUEPSY, Universidade de São Paulo, em outubro de 2012
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Cuidado e negligência na educação da criança na família. In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família e educação**: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 17-32.
- BITTELBRUNN, E. Eu moro com meu pai, mas minha mãe vem me visitar. A Representação social que o homem faz acerca da paternidade solitária. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Representações sociais**: letras imagéticas. Salvador: Quarteto, 2011. p. 75-88.
- _____. Famílias plurais e a (não) relação com a escola: para além do modelo nuclear. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos III. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 117-134.

_____. O fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes e a interface com a escola: alguns pressupostos psicanalíticos. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 93-108.

BITTELBRUNN, E. **Paternidade solitária: limites e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

_____. Sou pão! reflexões sobre os pais que educam/criam sozinhos seus filhos. In: MOREIRA, I. V. C.; PETRINI, G.; BARBOSA, F. B. (Org.). **O pai na sociedade contemporânea**. Bauru, SP: EDUSC, 2010. p. 225-238.

BOX, S. et al. **Psicoterapia com famílias**. Uma abordagem psicanalítica. Espaço para pensar sobre famílias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei 6583/13**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em <www.camara.gov.br> Acesso em: 10 out. 2015.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 49-79.

CALIL, V. L. L. **Terapia familiar e de casal: introdução às abordagens sistêmicas e psicanalíticas**. São Paulo: Summus, 1987.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARANO, A. A. Mulher idosa: suporte familiar ou agente de mudança? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 35-63, set./dez. 2003.

CAMARGOS, M. C. S. **Enfim só: um olhar sobre o universo de pessoas idosas que moram sozinhas no município de Belo Horizonte**. 2007. Tese (Doutorado em Demografia-Faculdade de Ciências Econômicas) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CAMPOS, A. **Lisbon revisited - Lisboa revisitada (1923)**. Disponível em:<<http://cvc.institutocamões.pt/literatura/pessoa>> Acesso em: 18 fev. 2014.

CAMPOS, D. M. S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARNEIRO, C. A. A prática da psicanálise. **Psique Ciência & Vida**, São Paulo, ano 7, n. 87, p. 72-78, mar. 2013.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. et al. (Org.). **As mudanças no ciclo familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, A. M. A. et al. Rede de cuidadores envolvidos no cuidado de crianças pequenas. In: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. (Org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 63-110.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações de escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 121, p.41-58, jan./abr. 2004.

CASTRO, E. **Afetividade e limites**: uma parceria entre família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. (Org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012.

CAVALCANTI, V. R. S. A contramaré da exclusão, pobreza e trabalho: visibilidade a condição feminina no Brasil. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). **Família, sociedade e subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 84-110.

CAVENACCI, M. **Dialética da família**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CECCARELLI, E. Novas configurações familiares: mitos e verdades. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEB**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIGOLI, V.; SCABINI, E. Relación familiar: la perspectiva psicológica. In: GONZÁLEZ, M. I. (Org.). **El cuidado de los vínculos**: medición familiar y comunitaria. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2007. p. 28-70.

CORMAN, L. **O teste do desenho da família**. Tradução de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORTIZO, T. L. A angústia do professor na contemporaneidade: uma questão social. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos II. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 143-158.

COSTA, S. Sem filhos, pelo bem do planeta. **Veja**, São Paulo, ano 45, n. 36, 5 de set. 2012. Edição 2285.

COUTO, C. O.; SILVA, M. S. **A relação família-escola**: qual espaço da família na escola? 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Campus XIII, Itaberaba, Bahia, 2011.

CUTSEM, C. Van. **A família recomposta: entre o desafio e a incerteza**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DANTAS, C; JABLONSKI, B.; FÉRES-CARNEIRO, T. Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. **Paideia: cadernos de psicologia e educação**, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 29, p. 347-357, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/10.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia- Psicologia: teoria e pesquisa**, Ribeirão Preto, SP, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DIAS, B.; FERREIRA, K. de J. **A interação família e escola no contexto da educação infantil**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, 2012.

DIAS, M. L. **Família & terapeutas: casamento, divórcio e parentesco**. São Paulo: Vetor, 2006.

DOLTO, F.; SÉVÉRIN, G. **Os evangelhos à luz da psicanálise**. Campinas, SP: Verus, 2011.

DOR, J. **O Pai e sua função em psicanálise**. Tradução de Dulce Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FANTI, C. B.; RISTUM, M. A mediação da babá na relação com crianças em ambiente doméstico. In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 77-118.

FÉRES-CARNEIRO, T. Aliança e sexualidade no casamento e no recasamento contemporâneo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Ribeirão Preto, SP, n. 3, p. 250-261, 1987.

_____ (Org.). **Casal e família: conjugalidade, parentalidade e psicoterapia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____; DINIZ NETO, O. Construção e dissolução da conjugalidade: padrões relacionais. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 269-278, maio/ago. 2010.

_____; MAGALHÃES, A. S. Transformaciones de la parentalidad: la clinica com familias separadas y com familias reconstituídas. **Subjetividad y Procesos Cognitivos**, Buenos Aires, v. 18, n. 1, p. 104-121, 2014.

_____; ZIVIANI, C.; MAGALHAES, A. S. Arranjos amorosos contemporâneos: sexualidade, fidelidade e dinheiro na vivencia da conjugalidade. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e família: conjugalidade, parentalidade e psicoterapia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 43-60.

FERNANDES, M. **Poemas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.

FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar e dizer**: encontros heiddegerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1994.

FILLOUX, J. C. **Campo pedagógico y psicoanálisis**. Traducción de Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

FINARDI, J.; LIMA, F. de S. **Educação**: a escola e as novas configurações familiares. 2011. Disponível em: <<http://www.abcdmaior.com.br/materias/blogs/educacao-a-escola-e-as-novas-configuracoes-familiares>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

FREITAS, A. L.; RUDGE, A. N. O supereu entre o amor e o gozo. **Tempo psicanalítico**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 243-267, dez. 2011.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável (1937)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22.

_____. **Conferências introdutórias sobre a psicanálise (1917)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. v. 23.

_____. **A dinâmica da transferência (1912)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 12.

_____. **Estudos sobre histeria (1893-1895)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. 2.

_____. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos (1915-1916)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006c. v. 14.

_____. O inconsciente. In: _____. **Historia do movimento psicanalítico, artigos sobre a meta psicologia e outros trabalhos (1915)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14.

_____. **O mal estar da civilização (1929/1930)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006d. v. 21.

_____. **A negativa (1925)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 19.

_____. **Neurose e psicose (1923)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 19.

_____. **Recomendações aos médicos que exercem psicanálise (1912)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 12.

FRIEDMAN, H. S.; SCHUSTACK, M. W. **Teorias da personalidade**: da teoria clássica à pesquisa moderna. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FUKS, B. Duas propostas para a psicanálise contemporânea. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 355-376, dez. 2011.

GARCIA-ROZA, L. A. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 2005.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 1, p. 68-110, 2002.

GOLDANI, A. M. Mulheres e o envelhecimento: desafios para os novos contratos intergeracionais e de gêneros. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. p. 75-114.

GOULART, M. C. V. **A função paterna na contemporaneidade**: uma análise psicanalítica. 2005. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

GRISARD FILHO, W. **Famílias reconstituídas**: novas uniões depois da separação. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

GUARESCHI, N. Comunicação e psicanálise. In: GUARESCHI, P. (Coord.). **Comunicação e controle social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 35-43.

HACK, S. M. P. K.; RAMIRES, V. R. R. Deprivação e a tendência antissocial no adolescente face ao divórcio parental. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 2, p. 133-144, jul./dez. 2014.

HANNS, L. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HEILBORN, M. L. et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

JACQUET, C.; COSTA, L. F. (Org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

KAMERS, M. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 108-115, 2006.

KEHL, M. R. Em defesa da família tentacular. In: GROENINGA, G.; PEREIRA, R. (Org.). **Direito de família e psicanálise**: rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago, 2003. p. 1-7.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta 2000.

_____. **Educação terapêutica e a abordagem do professor frente à criança com risco de autismo**. Curso ministrado em 14 e 15 de março de 2014, sob organização do Núcleo interdisciplinar de intervenção precoce na Bahia vinculado a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

KUPFER, M. C.; LAJONQUIERE, I. de. A escuta de pais no dispositivo da educação terapêutica: uma intervenção entre psicanálise e a educação. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos III. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 35-53.

LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo**: ensaio de análise de uma função em psicologia (1938). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

_____. **Escritos (1953)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 1040-126

_____. Função e campo da fala e da linguagem. In: _____. **Escritos**. (1953) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 238-324.

_____. **O mito individual do neurótico. (1952)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

_____. Os quatro conceitos da psicanálise. In: _____. **O seminário**: livro 11 (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **O seminário**: livro 20: mais, ainda: (1972/1973). Rio de Janeiro: Zahar, 2008c.

_____. **O seminário**: livro 8 (1960-1961): a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LAJONQUIÈRE, L. Das contribuições da psicanálise e da formação de professores. In: ORNELLAS, M. L. S.; SOUZA, S. R. M. (Org.). **Entre-linhas**: educação, psicanálise e subjetividade. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 2: p. 37-64.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEBRUN, J. P. **Um mundo sem limites**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEMINSKI, P. Carta ao acaso. In: _____. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 104.

LIMA, C. B. O corpo de uma criança teatralizando a separação: o coração tem razões que o corpo reconhece. In: GOMES, I. C.; FERNANDES, M. I. A.; LEVISKY, R. B. (Org.). **Diálogos psicanalíticos sobre família e casal**: as vicissitudes da família atual. São Paulo: Zagodoni, 2014. v. 2.

LINS, I.; MARTINS, V. **A noite**. [S.l.]: LP EMI - Odeon, 1979.

LOPES, E. M. T. **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, G. B. F. Família e cultura contemporânea: aspectos filosóficos e antropológicos. In: PETRINI, J. C.; MOREIRA, L. V.; ALCÂNTARA, M. A. R. (Org.). **Família XXI**: entre pós-modernidade e cristianismo. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003. p. 145-180.

MALDONADO, M. T. **Casamento**: término e reconstrução. 8. ed. São Paulo: Integrare, 2009a.

_____. Voltar a casar com ex-cônjuge. In: _____. **Casamento**: término e reconstrução. 8. ed. São Paulo: Integrare, 2009b. p. 271-277.

MARCHESI, A. **O bem estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, B. C. Reconstruindo a memória de um ofício: as amas de leite no mercado de trabalho urbano no Rio de Janeiro (1820-1880). **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 138-167, 2012.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Educ; Moraes, 2005.

MAXEINER, A.; KUHL, A. **É tudo família**: sobre a filha da nova namorada, sobre o irmão da ex-mulher do papai e outros parentes. Tradução de Hedi Gnädinger. Porto Alegre: L&PM, 2013. Título original: Alles familie.

MELO NETO, J. C. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MIRANDA, A. V.; SILVA, C. A. e. **A contribuição da família no processo ensino aprendizagem, discutindo também essa premissa**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, 2012.

MONTGOMERY, M. **O novo pai**. 5. ed. São Paulo: Gente, 1998.

MOREIRA, L. V. de C. et al. A prevalência materna e feminina no cuidado cotidiano de crianças pequenas. In: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Dinâmica familiar do cuidado: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 151-204.

_____; RABINOVICH, E. P. (Org.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 1995.

MRECH, L. M. Psicanálise e educação: uma história de longos laços. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 63-72.

_____. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NASCIMENTO, E. M. V. Deu um branco: reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem uma abordagem psicanalítica. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 73-78.

NASCIMENTO, M. R. do. Família líquida: desafios para políticas sociais. In: ALCÂNTARA, M. A. R.; RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (Org.). **Família, natureza e cultura: cenários de uma transição**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 163-190.

NOLASCO, S. **De Tarzan a Homer Simpson**. Banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, jan./jun. 1999. p.11-20.

OLIVEIRA, A. L. de; CERVENY, C. M. de O. **Irmãos, meio irmãos e coirmãos: a dinâmica das relações fraternas no recasamento**. Curitiba: Juruá, 2010.

OLIVEIRA, A. P. **Reflexão psicopedagógica sobre o rendimento escolar em filhos de pais separados**. 2010. Disponível em: <www.webartigos.com/mobile>. Acesso em: 8 fev. 2016.

OLLITA, C. S. Dossiê. **Psique Ciência & Vida**, São Paulo, ano 7, n. 89, p. 44-50, 2013.

ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011a.

_____. O fetiche do objeto de pesquisa: *che voi*. In: NASCIMENTO, I. P. **Escrituras, imagens e sentidos: saberes sobre o objeto de pesquisa na educação**. Belém: Cromos, 2011b. p. 61-81.

_____. Grito e silêncio: dois ecos que violam a escola. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-147, 2012.

_____. No princípio foi o verbo. _____ (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013a. v. 2., p. 23-33.

_____. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos**. Salvador: Quarteto, 2011a.

_____. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013b. v. 2.

_____. (Org.). **Representações sociais: letras imagéticas**. Salvador: Quarteto, 2011b.

_____.; BENDICHO, M. A. Escuta do professor-sujeito no campo da saúde. In: ORNELLAS, M. L. S.; SOUZA, S. R. M. (Org.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e subjetividade**. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 2, p.101-114.

_____.; RADEL, D. (Coord.). **Violência na escola: grito e silêncio**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ORTEGA, A. C.; SANTOS, M. P. O desenho da família como técnica de investigação psicológica: influências da idade, sexo e ordem de nascimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Ribeirão Preto, SP, v. 3, n. 3, p. 239-249, 1987.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, v. 2, n.1, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PEREIRA, M. R. Deixe-me falar! A fala e a falta na educação. Conferência apresentada ao VI COLÓQUIO ESTADUAL DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO E II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, em 29 de maio de 2015, na Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA.

_____. Os profissionais do impossível: impasse entre a impotência e a impossibilidade. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos II**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 35-48.

_____; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a autoridade?** professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

_____; TOLEDO, L. S.; BOAVENTURA, M. B. O que quer um adolescente que recusa a aprender? In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Psicanálise e educação: (im)passes subjetivos contemporâneos III**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 71-90.

PEREIRA, R. Famílias reconstituídas: la perda como punto de partida. **Perspectivas Sistémicas**, Buenos Aires, n. 70, marzo/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redsistemica.com.ar/reconstituídas.htm>>. Acesso em: 6 maio 2012.

PETRINI, G. Família, entre natureza e cultura. In: ALCÂNTARA, M. A. R.; RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (Org.). **Família, natureza e cultura: cenários de uma transição**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 13-40.

PETRINI, J. C.; MOREIRA, L. V. C.; ALCÂNTARA, M. A. R. de (Org.). **Família XXI: entre a pós-modernidade e cristianismo**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003.

PISA. Programme for international student assessment. 2012. Disponível em: <www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 8 maio 2015.

PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Org.). **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PRADO, A. B.; PIOVANOTTI, M. R. A.; VIEIRA, M. L. Não basta ser pai, tem que participar. **Psicologia Brasil**, São Paulo, ano 2, n. 12, p. 12-16, 2004.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, M. A anoréxica e sua família. In: GOMES, I. C.; FERNANDES, M. I. A. LEVISKY, R. B. (Org.). **Diálogos psicanalíticos sobre família e casal: as vicissitudes da família atual**. São Paulo: Zagodoni, 2014. v. 2: p.123-136.

REIS, L. P.; RABINOVICH, E. P. Educação compartilhada entre mães e avós. In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 59-76.

RIALLAND, C. **A família que vive em nós**. São Paulo: Loyola, 1997.

RIOS, D. R. **Dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1998.

RIZZINI, I.; VALENTE, M. L. C. da S. Recasamento: impactos sobre as crianças. In: SOUZA, I. M. C. de (Org.). **Casamento, uma escuta além do judiciário**. Florianópolis: Voxlegem, 2006. p. 461-476.

ROCHA-COUTINHO, M. R. De volta ao lar: mulheres que abandonaram uma carreira profissional bem sucedida com o nascimento dos filhos. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e família: conjugalidade, parentalidade e psicoterapia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 133-148.

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

_____; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTANA, M. C. da S. **Breve análise do dia 'D' da família na escola em uma instituição de ensino público no município de Lauro de Freitas – BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -Universidade do Estado da Bahia, 2013.

SARAIVA, C. de A.; LEVY, L.; MAGALHÃES, A. S. O lugar do padrasto em famílias recompostas. **Barbarói: revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia**, Santa Cruz do Sul, n. 41, p. 82-99, jul./dez. 2014.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHAFFER, M. A denegação na neurose e na psicose. In: SCHAFFER, M.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. (Org.). **Aventuras do sentido: psicanálise e linguística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 35-56.

SCHNITMAN, D. F. Terapia como prática social generativa: perspectivas e habilidades. In: CRUZ, H. M. (Org.). **Papai, mamãe, você e eu? conversações terapêuticas em famílias com crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 291-313.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Thompson, 2006.

SCOTT, R. P. Família sem casais e a diversidade conjugal no Brasil. **Interseções: revista de estudos interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 2, p. 93-112, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. M. S. **Relação escola e famílias homoafetivas: visão de discentes de licenciatura em pedagogia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2012.

SILVA, I. C. A. da. **Família e educação: olhares de crianças de escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

SILVA, M. V. **Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola**. Juiz de Fora, MG: Edições FEME, 2007.

SILVA, M. V. de L. e. **A escuta analítica: a diferença entre o ouvir e o escutar**. 2007. Disponível em: <www.portaldapsique.com.br/artigos.consultado>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SILVA, P. de O. M.; TRINDADE, Z. A.; SILVA JÚNIOR, A. As representações sociais de conjugalidade entre casais recasados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 435-443, set./dez. 2012.

SILVEIRA, P. **O exercício da paternidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, E. C. de. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-446, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEPERMAN, D. W. **Família, parentalidade e época: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Escuta, 2014.

TURKENICZ, A. Famílias ocidentais no século XX. In: PORTELLA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. (Org.). **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 11-36.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 123-132.

VELOSO, C. **Letra só**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VIEIRA, M. L.; MACARINI, S. M. Crenças e práticas parentais: uma análise transcultural integrando biologia e cultura. In: MOREIRA, L. V. de C.; RABINOVICH, E. P. (Org.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011. p. 135-156.

VOLTOLINI, R. Prefácio. In: TEPERMAN, D. W. **Família, parentalidade e época: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Escuta, 2014. p. 9-17.

WAGNER, A.; BANDEIRA, D. R. O desenho da família: um estudo sobre adolescentes de famílias originais e reconstituídas. In: MACEDO, R. M. (Org.). **Coletâneas da ANPEPP: família e comunidade**. São Paulo: Press Gráfico, 1996. p. 115-126.

_____; FÉRES-CARNEIRO, T. O recasamento e a representação gráfica da família do adolescente. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n.1, p. 11-19, 2000.

WAGNER, A.; LEVANDOWSKI, D. C. Sentir-se bem em família: um desafio frente à diversidade. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 88-97, 2008.

WALLERSTEIN, J. S.; KELLY, J. B. **Surviving the breakup: how children and parents cope with divorce**. New York: Basic Books, 1996.

WATARAI, F. **Filhos, pais, padrastos: relações domésticas em famílias recompostas das camadas populares**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência - Área Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2010.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.12, n. 26, p.123-147, jul./dez. 2006.

APÊNDICES

APÉNDICE A



Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI-I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

Roteiro de entrevista com os professores do colégio estadual

1. Identificação

Sexo:

Tempo que leciona:

Disciplina:

Idade:

Constituição familiar de origem

2. Conceito de família e tipologias.

3. Na escola quais as predominâncias (sua classe)

4. Atividades que são realizadas na escola em prol da parceria: escola/família, indicações.

5. Reuniões entre pais e mestres.

6. Conselho da escola

7. Datas comemorativas que envolvem família (ex. dia dos pais-mães).

8. Pontos positivos e negativos dos encontros festivos.

9. Presença voluntária na escola de pais

10. Recasados e a relação escola.

11. Alunos filhos de família em recomposição.

12. Desenhe uma família e conte uma história da mesma. O texto deve conter título e ter no mínimo 10 linhas.

APÉNDICE B



Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Departamento de Educação Campus I – DEDCI-I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

Entrevista com pais em famílias recompostas

1. Idade:

Etnia: () branca () parda () negra () outra

2. Residência

Endereço:

Quanto tempo reside neste lugar

Renda familiar:

3. Escolaridade dos pais

Grau de escolaridade:

Conclusão: ano

4. Tempo dedicado à escola dos filhos

Tempo que participa direta ou indiretamente das atividades escolares:

- Reunião pedagógica
- Acompanhamento de tarefas e/ou atividades

5. Vida familiar/ Composição domiciliar.

- a) Quem mora na casa
- b) Quem morava durante o 1º casamento e agora
- c) Divisão as tarefas domésticas
- d) A contribuição para o orçamento doméstico.

. Casamento, separação e processo de recasamento.

- a) Falar sobre o processo de separação.

Como foi esse período

- a) Houve ou não reação dos filhos.
- b) Se em algum momento sentiu o desejo do retorno ao 1º companheiro e se houve retornos.

7. Recasamentos/Recomposição

- a) O tempo após o término da primeira relação para a segunda.
- b) Na sua família (recomposta) atualmente e se há filhos anteriores /atuais de ambos.
- c) Depois do recasamento como se configura o contato com o pai/mãe original
- d) Nível de comunicação com a família original (livre).
- e) De que maneira o filho se relaciona com o padrasto/madrasta e de que forma vê o novo parceiro (a)
- f) Manutenção financeira: acordo de pensão e/ou alguma ajuda financeira

8. Famílias recompostas e a escola.

- a) Falar sobre as famílias na contemporaneidade. Quais os arranjos familiares que conhece?
- b) Se a escola faz alguma menção a essas famílias
- c) Se quando da separação/ novo casamento houve comunicação com a escola
- d) Percebe o fato de que a recomposição interfere em alguma diferença na aprendizagem.
- e) E o que diz sobre o comportamento do filho (a)
- f) Nas reuniões e chamamentos da escola quem atendia? Quem passou a atender?
- g) Se em algum acontecimento da escola (matrícula, reunião, festividade, etc.) teve a presença do par recasado.
- h) Na sua opinião, a escola escuta a família? Em que sentido?

9. Há algo que deseja acrescentar?

APÉNDICE C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC.**

Geppe-rs: Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representação Social.

Salvador, 27 de fevereiro de 2013.

Ilmo Diretor

Venho através dessa, me apresentar como Pesquisadora do Grupo de Pesquisa acima citado, assim como doutoranda da Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Nesta condição solicito a autorização para início da pesquisa de campo a partir do mês de abril (50hs) e julho/agosto.

O tema em debate será “Família e Escola” poderá ser entendido com a apresentação da pesquisa em reunião a ser marcada pela direção com o corpo docente, quando estarei socializando o estudo.

Vale pontuar que a pesquisa tem a orientação da Prof^a. Pós Dra. Maria de Lourdes Ornellas.

No desejo que possamos aprofundar os estudos e a compreensão da relação família x escola, tenho clareza que vosso apoio e do corpo docente é essencial.

Atenciosamente.

Edna Bittelbrunn- contato: #####
Profr^a. Assistente da UNEB
Pesquisadora do GEPPE-Rs.

APÉNDICE D



Universidade do Estado da Bahia- UNEB
Departamento de Educação Campus I – DEDCI
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

Colégio Estadual

Prezado (a) Pai/mãe/responsável:

O presente escrito faz parte da pesquisa intitulada: **“Começar de novo. A denegação da relação famílias recompostas e a escola”**, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O estudo consiste em discutir a questão da família e escola, especificamente sobre as famílias recompostas, que são famílias onde um dos pais separados casou novamente, isto é, há um padrasto ou madrasta que reside com o aluno em questão. Desse modo, sua contribuição será importante para esse estudo e preciso de uma conversa, de duração mais ou menos de 40 minutos, que será realizada tanto no colégio, na UNEB ou em lugar a ser combinado. Com flexibilidade de horário a ser realizada durante a semana, sábado ou domingo, dependendo da sugestão dos pais. Nesse sentido, asseguro que não será revelado o seu nome verdadeiro, mantendo o anonimato.

Agradeço antecipadamente: Edna Bittelbrunn. (telefone celular disponibilizado)

COLOQUE nomes e telefones para que possamos entrar em contato, e devolva a pesquisadora Edna na escola terça-feira.

Meu/minha filho (a) aluno da instituição: _____

() pai () padrasto /nome:

Telefones Celular:
Fixo:

() mãe () madrasta /nome:

Telefone Celular:
Fixo: