

Uma leitura gendrada do trabalho infantojuvenil doméstico: impactos nos processos de escolarização

*Viviane Neves Legnani*¹

*Luísa Meirelles de Souza*²

*Thaiane Ferreira*³

RESUMO

O Trabalho Infantojuvenil Doméstico (TID) impacta o processo de escolarização, sendo mais presente na vida de estudantes em situação de pobreza. Discutiu-se que tal problemática, ainda silenciada nas escolas, produz o fracasso escolar e é atravessada pelas questões de gênero, afetando, em particular, as adolescentes. No método, utilizou-se um Estudo de Caso Instrumental, objetivando ilustrar as repercussões do trabalho infantojuvenil na escolarização de uma estudante de ensino médio. Na discussão, destacou-se o reposicionamento da adolescente em seu percurso escolar, a partir do acolhimento que recebeu do setor de psicologia na instituição educativa. Sublinhou-se, por fim, a necessidade de essa questão ser mais debatida nas escolas e a relevância de que os psicólogos atuem nesse contexto de forma implicada com as questões sociais e de gênero, envolvendo todos os atores escolares, sem prescindir de um espaço de escuta voltado aos que estejam em sofrimento nas instituições educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Infantojuvenil Doméstico. Gênero. Psicologia Escolar. Psicanálise.

¹ Doutora em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6362-1443>. E-mail: vivilegnani@gmail.com.

² Mestre em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6328-4248>. E-mail: luisa.meirelles9@gmail.com.

³ Mestre em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8720-4644>. E-mail: thaianeferre0604@gmail.com.

A gendered reading of domestic child and adolescent work: impacts on schooling processes

ABSTRACT

Domestic Child-Youth Work (TID) impacts the process of schooling, being more present in the lives of students in poverty. It was discussed that this problem still silenced in schools, produces school failure and is crossed by gender issues, affecting in particular adolescents. In the methodology, an Instrumental Case Study was used, aiming to illustrate the repercussions of child-youth work in the schooling of a high school student. In the discussion, the repositioning of the adolescent in her school career was highlighted from the reception she received from the psychology sector in the educational institution. It was emphasized that this issue needs to be more debated in schools and the relevance that psychologists act in this context in a way involved with social and gender issues, involving all school actors, without giving up a listening space for those who are suffering in educational institutions.

KEYWORDS: Domestic Child-Youth Work. Gender. School Psychology. Psychoanalysis.

Una lectura a partir del trabajo doméstico infantil y adolescente: impactos en los procesos de escolarización

RESUMEN

El Trabajo Infantil-Juvenil Doméstico (TID) impacta el proceso de escolarización, en especial de los estudiantes en situación de pobreza. Se discutió que tal problemática, aún silenciada en las escuelas, produce el fracaso escolar y es atravesada por cuestiones de género, afectando en particular a las adolescentes. Se utilizó un Estudio de Caso Instrumental, objetivando ilustrar las repercusiones del trabajo infantojuvenil en la escolarización de una estudiante de enseñanza media. La discusión destacó el reposicionamiento de la adolescente en su recorrido escolar, a partir de la acogida que recibió del sector de psicología en la institución educativa. Se subrayó, por último, que esa cuestión necesita ser más debatida en las escuelas y la relevancia de que los psicólogos actúen, así, de forma implicada con las cuestiones

sociales y de género, involucrando a todos los actores escolares, sin prescindir de un espacio de escucha dirigido a los que sufren en las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Infantil-Juvenil Doméstico. Género. Psicología Escolar. Psicoanálisis.

* * *

Introdução

O papel da escola ultrapassa a mera aquisição de conteúdos, uma vez que é também um espaço de socialização e de construção de laços sociais, por isso é indiscutível sua importância para os processos de subjetivação no tempo da adolescência por possibilitar a construção de novas identificações e de outros laços sociais. Em outras palavras, a instituição escolar favorece o encontro do sujeito adolescente com outros polos identificatórios, com os quais possa se identificar e se reconhecer no campo social, assim como possibilita uma abertura, por meio da apropriação do conhecimento, para novas ideias e concepções advindas do Outro da cultura (NASCIMENTO, 2002), ou seja, aquelas decorrentes do conjunto de definições às quais o sujeito recorre na atribuição de sentido à realidade exterior.

No entanto, apesar de as operações subjetivas próprias da adolescência pressuporem essa abertura, os dispositivos amoroso e materno permanecem enraizados nos processos de subjetivação das meninas e das adolescentes. Pelo dispositivo amoroso, elas internalizam que devem se colocar como um objeto em face do olhar de um homem para que, por ele, sejam escolhidas. Pelo dispositivo materno, subjetivam-se supondo que devem priorizar o cuidado com o outro, em muitos casos até em detrimento de si próprias, incluindo aí o cuidado da casa, ou seja, o trabalho doméstico (ZANELLO, 2018).

Assim, os referidos dispositivos constituem o Outro da nossa Cultura, ou seja, circulam incessantemente no campo linguageiro tanto das famílias quanto das instituições escolares, que persistem, em muitos casos sem

questionamentos, em reproduzir as tecnologias de gênero, as quais, segundo Lauretis (1994), seriam o que cria, interpela e reafirma os scripts de gênero – ou seja, seriam o que prevê como agir, sentir, se posicionar e se comportar de acordo com o gênero (ZANELLO, 2018). Sob esse prisma, os discursos sociais sobre as performances de gênero podem colocar as meninas e as mulheres em um lugar cristalizado, pois são construídos e validados como uma verdade naturalizada e não como frutos de relações de poder situadas em contextos sócio-históricos e culturais.

A escola, como destacado por Almeida et al. (2020), ao não observar essas questões, pode fortalecer os estereótipos de gênero e reproduzir preconceitos. Detectar e evidenciar essa questão é um ponto de partida importante para que as práticas escolares não reproduzam as denominadas tecnologias de gênero para as estudantes (CARVALHO, 2004), e, ao se deslocar desse discurso social recorrente sobre as performances de gênero, essas ações podem vir a produzir outras possibilidades para os processos de subjetivação política de meninas e adolescentes.

Castro e Mattos (2009) e Castro (2008, 2009) destacam que a subjetivação política é um processo que se dá em um contexto dialógico que pode ser suscitado desde a infância, pois seu princípio ético é o não silenciamento das palavras relativo às contradições em torno do ideário da igualdade na montagem do pacto civilizatório. Ou seja, na visão de autoras, não haveria uma espécie de “divisória” entre o mundo adulto e o infantojuvenil, pela percepção de que esse segmento seria despreparado para refletir sobre os meandros dos pactos sociais. Legnani e Almeida (2015) corroboram essa concepção, apontando que vivenciamos uma tensão social permanente e, por isso, os processos de subjetivação política devem ser potencializados na instituição escolar, de forma que todos os sujeitos opinem sobre os contrassensos presentes nos acordos sociais e institucionais e saibam se posicionar diante deles. Entretanto, as autoras enfatizam que, pelo medo de perder o controle disciplinar, as escolas, comumente, tamponam os conflitos, sendo que eles, ao serem silenciados, acabam por

voltar à tona sob a forma de atos violentos, por não terem circulado pelas palavras diante do inexorável mal-estar presente nas instituições educacionais contemporâneas.

Uma realidade ainda pouco debatida nessas instituições, mas certamente produtora de evasão escolar e de conflitos é a sobrecarga com o trabalho doméstico, vivenciada por muitas estudantes das camadas mais vulnerabilizadas economicamente. Portanto, o tema que aqui nos concerne é a interseccionalidade entre as questões de gênero, de raça e de classe social que compõem no trabalho infantojuvenil doméstico. Ressalta-se que o Trabalho Infantojuvenil Doméstico (TID) pode ser definido como as atividades realizadas por crianças e adolescentes de até 18 anos, e, historicamente, é a mulher que tem ocupado o lugar de responsável pelos afazeres domésticos, ou melhor, pelo trabalho doméstico (ALBERTO et al, 2005). Nesse sentido, objetiva-se neste estudo compreender as repercussões dificultadoras desse trabalho na vivência escolar de meninas adolescentes em situação de pobreza, assim como pretende-se discutir a atuação dos psicólogos escolares diante dessa problemática, atravessada pelas questões de gênero.

A interseccionalidade entre classe, gênero e raça na problemática do trabalho doméstico infantojuvenil

Os termos “afazeres domésticos” englobam uma série de atividades bastante diversas desde as denominadas manuais, como cozinhar, lavar louça, limpar a casa e lavar roupa, até as consideradas não manuais, como fazer compras, cuidar de pessoas e administrar a organização da casa. Contudo, é importante destacar que o termo “afazeres” invisibiliza o trabalho implicado nas atividades domésticas e, indiretamente, reforça a ideia desses serviços enquanto uma função natural reservada às mulheres (ALBERTO et al, 2011), desconsiderando o contexto histórico-social produtor de tais relações gendradas. Por esse motivo, adotaremos, neste artigo, a expressão “trabalho doméstico”.

Na realidade do nosso país, ainda se constata que o trabalho doméstico não é restrito às mulheres adultas, uma vez que crianças e adolescentes também o desenvolvem. O TID envolve o cuidado de pessoas, animais domésticos e da casa para a própria família ou para terceiros. Um passo importante para o enfrentamento do TID, conforme destacado por Silva (2009), é a delimitação do fenômeno e a distinção entre o que de fato se configura como tal e o que são tarefas domésticas habituais e razoáveis de serem desenvolvidas por crianças e adolescentes, como arrumar a própria cama e guardar os brinquedos, cuja execução não compromete o tempo, o processo de escolarização, o lazer e os direitos da infância e da adolescência. Assim, pode-se falar basicamente de três tipos trabalho infantil doméstico: o remunerado, o de ajuda e o de socialização (ALBERTO et al, 2005).

O primeiro é o trabalho feito em troca de remuneração, ocorrendo em casas de terceiros e em que há uma relação de trabalho entre empregada e patrão. O segundo se caracteriza pela criança ou adolescente assumir a responsabilidade pelo cuidado da casa e/ou de pessoas, como irmãos mais novos e parentes idosos, sendo realizado principalmente na própria residência, mas pode ser também na casa de terceiros. É importante destacar que, nessa modalidade, o caráter de ajuda invisibiliza, em muitos casos, a situação de exploração, pois, precisamos lembrar, há um grande dispêndio de tempo e força por parte da criança ou adolescente para a execução desse trabalho de ajuda, que, apesar de não haver remuneração, favorece que o adulto desenvolva um trabalho remunerado fora de casa (ALBERTO et al, 2005).

O terceiro tipo é o TID de socialização, que seria o trabalho realizado na própria casa, em que a criança ou adolescente assume responsabilidades pequenas, sem comprometer o seu tempo e suas atividades. Nesse caso, o caráter é de contribuição na rotina familiar, e os trabalhos domésticos são divididos pelos membros familiares (ALBERTO et al, 2005).

São características marcantes do TID a dominação e a relação desigual de poder da criança e adolescente com relação ao adulto. Essa relação fica evidente

quando pensamos no trabalho remunerado, que subordina o segmento infantojuvenil aos empregador(es), todavia, também está presente no TID de ajuda, no qual a própria casa é marcada por relações de poder em que os adultos mandam e as crianças e adolescentes obedecem (CAL, 2016). Por isso, em nossa concepção, o TID de socialização difere-se dos outros dois tipos, uma vez que, nessa modalidade, são desenvolvidas tarefas e não um trabalho, pois a criança ou adolescente colaboram, mas não se tornam responsáveis pelas atividades domésticas, que são exercidas por todos os membros familiares.

No que se refere especificamente às questões de gênero, assim como no trabalho doméstico adulto, também se verifica a naturalização do trabalho doméstico exercido pelas meninas (ALBERTO et al, 2005; CAL, 2016; NOVAIS; KITAGAWA; BERTOLDI, 2016), pois é clara a diferenciação por gênero se considerarmos os três tipos de TID: as meninas exercem prioritariamente o TID remunerado (43,4%), seguido pelo de socialização (38,2%) e pelo de ajuda (18,4%). Já os meninos concentram-se no TID socialização (87,2%), seguido pelo de ajuda (10,3%) e pelo remunerado (2,6%) (ALBERTO et al, 2005).

O fato de o trabalho de socialização prevalecer entre os meninos indica como o tornar-se homem envolve se desresponsabilizar pelo trabalho doméstico e priorizar trabalhos remunerados fora do ambiente familiar, enquanto tornar-se mulher envolve justamente a ideia de se responsabilizar por esse trabalho (ZANELLO, 2018).

Além dessas questões, há também um aspecto merecedor de atenção: a distribuição de tarefas de acordo com o gênero. Nas pesquisas realizadas, foram encontradas atividades tipicamente realizadas por meninas, a saber: passar pano no chão, cozinhar, lavar e passar roupa, limpar a geladeira e encerar piso. Já as atividades tipicamente executadas pelos meninos são as de cuidar de cachorro e mandar recados (ALBERTO et al., 2005; OIT, 2003). Corroborando esses achados, 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos fazem a mesma tarefa; 76,8% das meninas lavam louça, enquanto apenas 12,5% dos seus irmãos realizam

essa atividade; e 65,6% das meninas limpam a casa, e apenas 11,4% dos seus irmãos fazem a mesma atividade doméstica (PLAN BRASIL, 2014). Desse modo, o papel ensinado ao menino é que a ele cabe contribuir com atividades domésticas, mas preferencialmente ele deve realizar tarefas externas ao ambiente privado.

Nessa perspectiva, faz-se necessário problematizar as performances de gênero relacionadas ao campo laboral. O homem, em nossa sociedade, subjetiva-se por meio do dispositivo da eficácia, baseado na virilidade laborativa e nas vivências e experiências sexuais (ZANELLO, 2018). Ou seja, no processo cultural do adolescente de se tornar um homem, o trabalho doméstico não é valorizado e quando ocorre está atrelado ao status de remuneração, assim como a performance sexual é importante para a assunção da masculinidade.

No caso das mulheres, há uma nítida relação entre o dispositivo materno e o TID pela associação, e naturalização, entre a procriação e a capacidade de cuidar, colocando na figura da mulher a responsabilidade de cuidar do outro por meio da valorização do amor materno. Ressalta-se que o termo “dispositivo materno” pode levar à falsa ideia de que apenas as mulheres mães se subjetivam por esse dispositivo. Na verdade, mulheres sem filhos também se subjetivam e são interpeladas a performar por essa via, uma vez que é a naturalização da capacidade de cuidar na mulher que está em jogo. No entanto, a forma e a intensidade de exploração podem variar, especialmente, ao considerarmos o recorte de classe social e raça (ZANELLO, 2018)

As mulheres pobres, negras e/ou residentes em regiões do nosso país mais pauperizadas são as mais exploradas por esse dispositivo. Elas, em sua maioria, cuidam do outro sem serem cuidadas e sem terem tempo para cuidar de si próprias. As filhas dessas mulheres também são desde cedo demandadas para cuidarem da casa e de seus irmãos para que as adultas saiam para trabalhar (ZANELLO, 2018).

Trabalho infantojuvenil, pobreza e escolarização: reflexões sobre a atuação dos profissionais de psicologia escolar

O TID presentifica-se, principalmente, nas famílias em situação de pobreza, em especial nas modalidades denominadas de ajuda e remunerado. Segundo dados do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2015), o rendimento médio dessas famílias é inferior quando comparado ao de outras famílias nas quais o TID não comparece. Como já mencionado, o trabalho doméstico de crianças e adolescentes opera para aumentar a renda familiar, seja para possibilitar que os adultos possam trabalhar ou para contribuir com a renda da casa e até mesmo provê-la. Também pode ocorrer a dimensão na qual trabalhar em casas de terceiros supostamente possibilitaria melhores condições de vida para a criança ou adolescente trabalhadora, na medida em que moradia, educação, alimentação e acesso aos bens de consumo ficariam a cargo da família empregadora (NOVAIS; KITAGAWA; BERTOLDI, 2016).

Ao considerarmos as circunstâncias que levam à ocorrência do TID, percebe-se a desproteção social, na medida em que o Estado se mostra ineficiente em fornecer serviços públicos que garantam os direitos sociais (NOVAIS; KITAGAWA; BERTOLDI, 2016), os quais englobam “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Sabe-se, também, que o TID prejudica o percurso escolar das meninas, principalmente das pobres e negras (ARTES; CARVALHO, 2010), produzindo, em muitos casos, a evasão escolar. Nesse sentido, é fundamental não estigmatizar e rotular as famílias em situação de pobreza como disfuncionais ou pouco afetuosas no cuidado com as crianças e adolescentes, deve-se, portanto, traçar estratégias de intervenção de enfrentamento ao TID por meio de políticas públicas e de garantia dos direitos sociais para as famílias em situação de pobreza (NOVAIS; KITAGAWA; BERTOLDI, 2016).

A culpabilização das famílias pobres nas escolas vem suscitando uma ampla discussão há pelo menos quatro décadas em nosso país, mas parece ainda distante o redimensionamento dessa questão no cotidiano escolar. Inúmeras pesquisas abordam como as escolas recebem os estudantes pobres e suas famílias e como, geralmente, essa relação é pautada pelo preconceitos e pela exclusão, contribuindo para que as trajetórias escolares dessas crianças e adolescentes sejam marcadas por fracasso, repetência e diversas dificuldades no processo de aprendizagem e socialização (DIAS SOBRINHO, 2010; DUARTE, 2013; FREITAS, 2007), tendo como consequências a evasão, o baixo rendimento e a exclusão educacional (NOVAIS; KITAGAWA; BERTOLDI, 2016).

Os estudos ressaltam também o efeito dessa culpabilização para produzir uma abdicação do papel da escola para enfrentar as questões acima destacadas, uma vez que os professores atrelam às causalidades dos problemas ao âmbito familiar, portanto, “fora” do campo das ações docentes (MORAES, 2018). Essa renúncia, por sua vez, abre um ciclo repetitivo pela não solução desses problemas, agravando o mal-estar nas instituições educativas e cristalizando as produções discursivas em torno das queixas escolares com relação aos estudantes e suas famílias. Nessas circunstâncias, uma das estratégias ainda utilizadas pelos professores é a de demandar atendimentos psicológicos para as crianças e adolescentes consideradas desviantes e problemáticas. Também é frequente que os próprios estudantes internalizem as queixas dos professores e se vejam como culpados(as) pelo mau desempenho escolar (ASBAHR; LOPES, 2006). Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel social dos psicólogos nas instituições educativas.

A Lei nº 13.935/2019, recentemente promulgada e em fase de implantação, prevê que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de psicologia e de serviço social, de forma que profissionais desenvolvam “ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação” (AGÊNCIA SENADO, 2019, on-line).

Sob essa ótica, faz-se necessário refletir, desde uma perspectiva histórica, como esses profissionais vêm atuando no cotidiano escolar, em particular junto às problemáticas socioeconômicas e culturais que afetam o processo de escolarização dos estudantes das camadas empobrecidas. Os psicólogos, a partir das décadas de 1960/70, ocuparam suas funções no interior das escolas e lá engendraram práticas indiscriminadas para diagnosticar e tratar as diversas configurações de inadaptação escolar em um enfoque clínico individualizado e desarticulado das relações institucionais, ratificando, assim, a responsabilidade do que é entendido como fracasso escolar no estudante ou em sua família.

Por conseguinte, esses profissionais atuavam desviando o olhar da própria escola de suas problemáticas e contradições. Tratava-se, portanto, de uma prática social, desprovida de uma análise crítica das variáveis políticas, sociais e ideológicas que atravessam a educação escolar brasileira, principalmente quando voltada para os alunos das camadas empobrecidas. Esses elementos de análise, por exemplo, eram facilmente encontrados nos laudos psicológicos nas escolas, nos quais as referências sobre as causalidades dos problemas ora se atinham aos mecanismos internos falhos do aluno, tais como déficits de atenção, de autoestima, de motivação etc., ora se ancoram em explicações acerca da desestruturação familiar.

A partir de discussões, reflexões e consolidação da área da psicologia escolar, defende-se atualmente uma atuação comprometida com uma perspectiva preventiva, que focalize o sucesso escolar e não o fracasso, dando ênfase à promoção de saúde psicológica (GUZZO, 2001; MARINHO-ARAÚJO, 2005). Além disso, é dado destaque à importância de uma atuação contextualizada que leve em consideração fatores sociais (inclusive gênero), econômicos, políticos e institucionais. Outra revisão aponta que a atuação nas escolas deve envolver todos os atores escolares, não se restringindo exclusivamente ao estudante, ou ao professor, ou à família, ou à gestão, mas sim considerando todos os atores envolvidos nos processos educativos (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014).

Retomando o tema deste estudo, ilustraremos a seguir, por meio de um Estudo de Caso, as repercussões do TID de ajuda na vivência escolar em uma instituição pública de ensino médio de uma adolescente em situação de pobreza. Também sublinharemos a atuação do setor de psicologia escolar para que a adolescente pudesse redimensionar sua trajetória marcada pelo fracasso escolar.

Os caminhos da pesquisa

Utilizou-se o Estudo de Caso Instrumental (STAKE, 1995), pela intencionalidade dessa estratégia metodológica de ilustrar e tornar possível a compreensão do problema investigado. O cenário da pesquisa deu-se em uma instituição escolar pública de ensino médio do Distrito Federal, localizada em uma Região Administrativa (RA) com 35 mil habitantes. Trata-se de uma região com renda média mensal inferior a um salário-mínimo, ainda sem acesso integral à água e ao esgoto.

Todos os nomes que compõem este Estudo de Caso são fictícios e todos e quaisquer dados que pudessem identificar os sujeitos foram omitidos. Jaqueline, a estudante, tinha 17 anos e, tendo em vista que sua família vivia em condições de vulnerabilidade socioeconômica, realizava trabalho doméstico para que os adultos (pai e mãe) pudessem trabalhar, de forma a garantir o sustento familiar. Lia, a psicóloga escolar que realizou os atendimentos à estudante Jaqueline, atuava na instituição pública de ensino há 5 anos. O acesso ao prontuário desses atendimentos foi autorizado somente às psicólogas autoras deste artigo, inscritas no Conselho Regional de Psicologia. Os sujeitos receberam explicações sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram a elaboração do Estudo de Caso por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Caso Jaqueline

Jaqueline procurou o Serviço de Psicologia Escolar por demanda espontânea, e a queixa principal se relacionava com uma dificuldade em entender os conteúdos ministrados pelo corpo docente. Nesse momento, informou-nos Lia, percebia-se a estudante no lugar de quem tinha sérias dificuldades de aprendizagem por limitações individuais. O percurso escolar pregresso de Jaqueline foi marcado por diversas interrupções e mudanças de escola, inclusive durante o mesmo ano letivo, pois demonstrava dificuldade de adaptação às escolas e turmas – por vezes mudou por vontade própria devido a conflitos com colegas e outras vezes a família a retirou da escola por considerar que as suas amizades masculinas eram inadequadas.

Além disso, a estudante havia reprovado duas vezes em anos anteriores, o que, em sua percepção, reforçava ainda mais a crença de que tinha dificuldades de aprendizagem, ou, mais do que isso, de que era “burra”. Sua mãe e seu pai também tinham esse entendimento sobre a filha; no campo familiar ela era nomeada como “fraca” para os estudos; “preguiçosa” por não cumprir com todas as obrigações; e “difícil”, nas relações interpessoais, por não tolerar bem discordâncias e frustrações. Ao verificarmos o prontuário de atendimento à estudante sobre seu rendimento escolar, observamos que Jaqueline não conseguia cumprir com os deveres de casa e trabalhos, além de constatarmos que ela não possuía uma rotina de estudos estabelecida. Essas dificuldades eram vistas por parte do corpo docente como desmotivação e desinteresse da estudante, conforme destacou Lia.

No entanto, nos acolhimentos ofertados pela psicóloga escolar, algumas questões começaram a emergir: Jaqueline era a principal responsável por manter a casa limpa e em ordem, como também tinha a obrigação de cuidar das duas irmãs mais novas. Observa-se que, no caso Jaqueline, a demanda inicial foi da própria estudante, em função de ter introjetado uma dificuldade de aprendizagem que lhe impedia de avançar em seu processo escolar, quando, na verdade, tratava-se de uma questão

social e de gênero. Portanto, havia uma evidente naturalização dos dispositivos de gênero na fala e nos processos de subjetivação da própria estudante, ou seja, o que lhe gerava sofrimento estava fora de seu escopo inicial de análise. Nessa perspectiva, apenas por meio de uma atuação comprometida com questões sociais é que o psicólogo escolar pode transcender a queixa inicial – dificuldade de aprendizagem relatada por Jaqueline – para trazer à tona as questões sociais e de gênero que afetavam sua escolarização, abrindo perspectivas para outras reflexões.

Vale destacar que o trabalho doméstico é aquele que nunca termina, portanto, invisível (ZANELLO, 2018). Em uma das casas que Jaqueline morou, o chão era terra batida, o que a obrigava a limpá-lo diversas vezes ao longo do dia. Só a estudante sabia a quantidade de vezes que varria, passava pano e lavava a louça e o banheiro para manter a casa limpa. Além disso, as três irmãs dividiam o mesmo quarto, o que dificultava sua rotina de estudo, tendo em vista que não havia um espaço na casa em que ela pudesse se concentrar e organizar as tarefas escolares no pouco tempo que lhe restava. Jaqueline também executava TID de ajuda na casa de sua avó. Por ela ser idosa e, principalmente, quando acontecia algum conflito entre os familiares que residiam no local, Jaqueline era demandada para cuidar da avó pelo vínculo afetivo que nutriam, evidenciado o caráter afetivo do TID de ajuda que oculta o trabalho aí implicado.

Nos atendimentos do setor de psicologia escolar, aos poucos, Jaqueline pode observar o impacto dessa sobrecarga em seu percurso de escolarização. Nesse sentido, a primeira questão visada, de acordo com Lia, foi o seu deslocamento dos estigmas que carregava em torno das reprovações, das supostas dificuldades de aprendizagem, da desmotivação e do desinteresse. Além disso, colocou-se em questão, nesse processo, as nomeações que a estudante recebia dos familiares pautadas em adjetivos pejorativos, como “burra” e “preguiçosa”, para que ela pudesse refletir. A estudante percebeu, ainda, que essas “explicações” sobre seu baixo rendimento escolar também eram adotadas pela escola, que desconsiderava o seu cansaço decorrente do acúmulo das demandas do estudo e do trabalho doméstico.

Na escuta feita de parte do corpo docente, pode-se, inclusive, perceber que o tema do TID estava pouco presente no cotidiano escolar. Desse modo, evidenciou-se a tendência da escola, no primeiro momento, de reproduzir os estereótipos de gênero, na medida em que naturalizava o TID das meninas, sem considerar os seus impactos no rendimento escolar. Ou seja, tratava-se de uma realidade possível, considerando a renda familiar das estudantes, mas que, ainda assim, era desconsiderada, na maioria das vezes, pelos professores, como uma espécie de proteção contra o poder de desconcertar o ritmo do planejamento das atividades curriculares. Em outras palavras, Jaqueline não era a única estudante da escola sobrecarregada com o trabalho doméstico, e, a partir desses casos, a psicóloga escolar realizou também intervenções com o corpo docente sobre essa temática, até então silenciada no contexto escolar.

O processo de acolhimento à estudante prosseguia, e, no início, conforme as anotações da psicóloga no prontuário, pareceu-nos que Jaqueline seguia uma cartilha de como as mulheres devem se portar em nossa sociedade: cuidando da casa e das pessoas. Ela estava, desse modo, totalmente subjetivada pelo dispositivo materno. Sublinha-se que as tecnologias de gênero também realizam uma pedagogia dos afetos, colonizando-os (ZANELLO, 2018), por isso, tornam-se potentes para impedir qualquer tipo de questionamentos em torno das tensões e contradições que comparecem nas desigualdades de gênero.

A culpa é sempre um sinal de que o dispositivo materno está operando (ZANELLO, 2018), e, no caso de Jaqueline, esse sentimento aparecia junto com a sensação de insuficiência. As falas da estudante no Serviço de Psicologia Escolar sempre se referiam às brigas com a mãe, que ficava no lugar de fiscalizadora dos trabalhos domésticos executados pela filha, de forma que o companheiro – pai de Jaqueline – não se aborrecesse. É importante destacar que o pai apenas usufruía da casa arrumada e se desresponsabilizava dos cuidados com as filhas. Conforme apontado por Cal (2016), geralmente é uma mulher adulta que acompanha e orienta o trabalho doméstico da criança ou adolescente, seja dentro da própria casa ou na casa de terceiros.

A partir do espaço de escuta ofertado pela psicóloga escolar, Jaqueline começou a questionar o fato de que, embora fosse vista como adulta para realizar o trabalho doméstico, o pai não permitia que ela namorasse, assim como restringia suas amizades. Assim, a estudante começou a problematizar a naturalização que incidia sobre o papel de cuidar que recaia exclusivamente sobre as mulheres da família, ou seja, passou a questionar o dispositivo materno e a divisão das tarefas domésticas em sua casa.

Como aludido, não cabe ao psicólogo escolar adotar uma postura clínica individualizada e desarticulada do contexto escolar, mas sim atuar por meio de uma escuta com fins de acolhimento, de forma que os estudantes possam redimensionar os seus processos de escolarização. Ressalta-se, então, que esse espaço pode ser entendido como estratégia de cuidado, que envolve, essencialmente, uma real disponibilidade para escutar o outro (RESENDE, 2015). Por meio desse processo, é possível resgatar a singularidade do estudante em sua relação com a escola, de forma que se aproprie, como sujeito, de seu próprio processo de aprendizagem. Poder falar e ser escutado e acolhido no ambiente escolar é transformador, pois traz a subjetividade e a própria história de vida à tona, rompendo com a homogeneização e com o apagamento das diferenças ainda tão presentes nas escolas. É importante também mencionar que escutar é diferente de ouvir. A escuta é ativa, cabendo ao estudante, como aponta Bastos (2009, p. 94), “dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posiciona perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa”.

Dando consequências ao que escutava em seu próprio discurso, uma primeira estratégia traçada por Jaqueline foi a de permanecer na escola o dia inteiro, pois, desse modo, conseguiria se concentrar e manter os deveres de casa em dia. No entanto, ao retornar para casa, o trabalho doméstico estava acumulado e, apesar do cansaço, ela ainda era a responsável por executá-lo. Aos poucos, com a ajuda do setor de psicologia e de outros profissionais da escola, a estudante conseguiu argumentar com os pais sobre suas dificuldades para

conciliar tantas demandas, e seu posicionamento fez com que houvesse uma decisão familiar de dividir o trabalho doméstico entre as três filhas.

A partir dessa mudança, observou-se, nos dados do prontuário, uma melhora considerável no rendimento e no envolvimento de Jaqueline com a escola, que passou a estabelecer também boas relações com seus colegas. Diante de dificuldades interpessoais, a estudante buscava o Núcleo de Psicologia ou outro espaço da escola para dialogar e encontrar soluções, ainda que eventualmente considerasse a possibilidade de evadir da escola. Ao término do ano letivo, Jaqueline já se percebia em outro lugar na escola: aprendia, recuperou as notas e foi aprovada, desconstruindo, desse modo, seu autojulgamento de que tinha dificuldades para aprender.

Quanto ao trabalho doméstico, constatou-se uma alteração na dinâmica familiar, mas houve a perpetuação da naturalização das tarefas de cuidar para as mulheres. A nova dinâmica aproximou-se do chamado TID de socialização, pois as irmãs passaram a ter também tarefas para desempenhar. Entretanto, Jaqueline começou a conflitar com suas irmãs, reproduzindo as mesmas tecnologias de gênero que havia internalizado; nomeava também as irmãs, por exemplo, como “preguiçosas” quando não cumpriam com o trabalho doméstico e recorria à mãe na tentativa de ter apoio para que as irmãs a obedecessem.

Observa-se, nesse ponto, que os processos de subjetivação relativos à subversão do dispositivo materno ainda eram contraditórios para Jaqueline. Afirmar essa dificuldade, no entanto, não implica asseverar que não houve consequências em seu processo de repensar as desigualdades de gênero em sua família, no campo social, e analisar os efeitos das desigualdades socioeconômicas no desempenho escolar. Essa posição permitiu a estudante deslocar-se de uma culpa individual introjetada, ajudando-lhe a repensar o próprio processo de escolarização, assim como o lugar de “burra e preguiçosa” que ocupava a partir das nomeações que recebia do outro.

O papel do setor de psicologia, nesse processo, de acordo com a psicóloga Lia, foi o de problematizar, por meio de uma escuta ativa, mas não

diretiva, para desnaturalizar, (des)sentimentalizar e desengendrar a capacidade de cuidar prevista como um script apenas para as mulheres. Nas experiências subjetivas, há sempre o campo social-histórico-político, e, à medida que elas são compartilhadas e escutadas, abre-se caminhos para que o sofrimento e o mal-estar, que se supõe como decorrentes de uma dificuldade individual, coloquem-se em palavras, possibilitando um redimensionamento subjetivo com potencial para que cada um/uma se perceba como um sujeito social que pode transformar sua realidade concreta.

É importante ressaltar que as intervenções pautadas na escuta, no âmbito das instituições educativas ou em espaços coletivos, assemelham-se, do ponto de vista teórico, à escuta efetuada na clínica pelo psicanalista. Por isso, essas intervenções não podem ser diretivas, pois, para produzir efeitos, é necessário que o psicólogo escolar não responda a partir de um “saber pronto” sobre quem lhe demanda ajuda, o que lhe impossibilitaria de fazer a escuta, ou além do que o próprio sujeito possa significar e dar sentido em seu próprio discurso (STAZZONE, 1997). O mesmo cuidado ético, de acordo com o autor, deve ser tomado nas intervenções com o corpo docente, uma vez que não se deve intervir, escutar e falar a partir de um lugar pautado no especialismo, no qual, supostamente, se teria o “saber todo” sobre os problemas que afetam a escola, que acaba por se colocar como um saber acima da instituição e, por consequência, dos docentes que a integram.

Com base nessa ética, o caso Jaqueline permitiu falas do setor de psicologia escolar também em reuniões com o corpo docente, de forma que a escola pôde discutir e pensar sobre os efeitos do trabalho doméstico realizado pela maioria das estudantes, cujo impacto nos rendimentos escolares era inegável. A instituição, como pontuou a psicóloga, ampliou sua percepção sobre a complexidade política, social, cultural e econômica que recai sobre o usual termo “fracasso escolar”, articulando-a também às questões de gênero, e se propôs a criar estratégias educativas mais compatíveis com as condições de vida das estudantes. No entanto, como mencionado, apesar da ampliação do debate no contexto escolar e de algumas mudanças operadas na vida de

Jaqueline, sabe-se que desconstruir estereótipos e preconceitos e discutir dispositivos de gênero são tarefas que as escolas precisam desempenhar de forma continuada. Por isso, em nossa concepção, cabe à escola promover e trazer à tona esses processos, como um eixo norteador das práticas educativas, para que os estudantes possam repensar uma série de problemáticas que os afetam diariamente e diretamente; ou seja, cabe à escola, em seu cotidiano, potencializar os processos de subjetivação política.

Conclusão

Procurou-se demonstrar a importância de que as instituições de ensino estejam atentas à intersecção da questão de gênero com os fenômenos escolares, sob o risco de cair em simplificações e violências institucionais. Ampliar o olhar para os dispositivos de gênero e entender como eles atravessam as relações institucionais é um primeiro passo para melhor compreensão das repercussões do TID no fracasso escolar. Essas ações também representam a possibilidade de a escola refletir se opera como tecnologia de gênero.

O caso da estudante analisado à luz dos estudos de gênero trouxe-nos a possibilidade de pensar como o processo de subjetivação das meninas e adolescentes ainda é heterocentrado e, assim, perpassado por relações de poder muito dificultadoras para que elas possam, como sujeitos, construir e levar a efeito suas próprias escolhas, inclusive a de terem ou não o desejo de cuidar do outro; ou seja, para que possam estar na posição subjetiva de construir o cuidado ético com elas mesmas e com o outro.

No que se refere à atuação dos psicólogos escolares, é fundamental que esses profissionais escutem as estudantes, problematizando e levantando questões sobre os modos privilegiados de subjetivação dos homens e das mulheres em nossa sociedade, bem com pontuando que, em muitos casos, o sofrimento do qual se queixam relativo às dificuldades escolares não é só gendrado, mas também está atrelado ao impacto das desigualdades socioeconômicas em seus processos de escolarização. Assim, o

foco está em uma atuação contextualizada e implicada com as questões sociais. Rosa (2016) aponta que é necessário pensar e intervir considerando a dimensão sociopolítica do sofrimento, que, como o próprio nome já antecipa, está relacionada com o sofrimento advindo das relações políticas e sociais que atravessam os sujeitos na contemporaneidade.

O profissional de psicologia, como destaca Kupfer (2017, p. 49), “se espalha por todos os cantos da escola: do psicólogo com os alunos, com os professores e com o pessoal administrativo”. Dessa forma, o psicólogo não se isola em uma sala, cabe a ele desenvolver um trabalho ampliado com todos os atores escolares, participando de reuniões, ocupando os espaços de convivência e dialogando com a gestão. Além disso, esse profissional não pode prescindir de ter um espaço de escuta para acolher os estudantes, bem como outros atores sociais da instituição, de forma a possibilitar que cada um/uma se encontre e se perceba, como sujeito, no espaço escolar. Para concluir, no âmbito escolar, o psicólogo deve atuar em um movimento do singular para o coletivo e do coletivo para o singular, pois os discursos instituídos e instituintes que perpassam a rede de relações do sistema escolar, quando acolhidos pela escuta, beneficiam cada um/uma pelo efeito da significação e do sentido que se consegue produzir.

Referências

AGÊNCIA SENADO. *Promulgada lei que garante atendimento de psicólogo a alunos de escolas públicas*. Senado Notícias, 12 dez. 2019. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/promulgada-lei-que-garante-atendimento-de-psicologo-a-alunos-de-escolas-publicas>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALBERTO, M. F. P. *et al.* O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n. 2, p. 293-302, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000200010>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ALBERTO, M. F. P. *et al.* *O trabalho infantil doméstico em João Pessoa-PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil*. João Pessoa: OIT, 2005.

ALMEIDA, T. M. C. *et al.* A passos largos: meninas da periferia rumo à universidade e seus dilemas psicossociais. *Sociedade e Estado*, v. 35, n. 01, p. 101-134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010006>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, v. 34, p. 41-74, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100004>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. *Psicol. USP*, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. *Psicol inf.*, v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. *[Constituição (1988)]*. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial União*, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 7 mar. 2022.

CAL, D. G. R. *Comunicação e trabalho infantil doméstico: política, poder, resistências*. Salvador: EDUFBA, 2016.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nz4YCKy5vtkF8NKYSsVHWTr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CASTRO, L. R. Participação política e juventude: fazer mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782008000100015>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CASTRO, L. R. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/nLMbYqkTGwGdc9JRMbs7BfH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CASTRO, L. R.; MATTOS, A. R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si: considerações sobre a ação política a partir da juventude. *Anál. Social*, v. 193, p. 793-823, 2009.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

DUARTE, N. S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Ed.). *Política educacional e pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 67-86.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. *Trabalho infantil e trabalho infantil doméstico no Brasil: avaliação a partir dos microdados da Pnad/IBGE (2012-2013)*. Brasília: FNPETI, 2015.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001. p. 25-42.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre psicanálise e educação. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 49-55.

LAURETIS, T. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, H. B. (Ed.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. A importância da subjetivação política nas escolas em tempos sombrios. *Interações*, n. 38, p. 28-41, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/8473/6048>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625212>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MORAES, E. C. *A relação da escola com as famílias empobrecidas: a atualidade da obra A produção do fracasso escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32636>. Acesso em: 08 set. 2022.

NASCIMENTO, E. M. V. *Maternidade, desejo e gravidez na adolescência*. Salvador: EDUFBA, 2002.

NOVAIS, L. C. C.; KITAGAWA, A. A. V.; BERTOLDI, D. R. Trabalho doméstico infantil: quando o lar é o ambiente servil. *Revista Direitos, Trabalho e Política Social*, v. 2, n. 3, p. 327-347, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/8780>. Acesso em: 29 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. *O trabalho infantil doméstico nas cidades de Belém, Belo Horizonte e Recife: um diagnóstico rápido*. Brasília: OIT, 2003.

PLAN BRASIL. *Por ser menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências - Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. 2014. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

ROSA, M. D. *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

RESENDE, T. I. M. *Eis-me aqui: a convivência como dispositivo de cuidado no campo da saúde mental*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21117>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, C. C. S. *Trabalho doméstico infantil: perfil e vivência de meninas trabalhadoras em São Luís*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/829/1/CARLA%20CECILIA%20SERRAO%20SILVA.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Califórnia: Thousands Oaks, 1995.

STAZZONE, R. O que um psicanalista deve fazer na escola? *Estilos Da Clínica*, v. 2, n. 2, p. 44-52, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p44-52>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

Recebido em outubro de 2022.
Aprovado em outubro de 2023.