

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Mamãe é a melhor professora!:
uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola

Discente: Gabriela Braga Loreti
Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cohn

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Mamãe é a melhor professora!:
uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob
orientação da Profa. Dra. Clarice Cohn, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do título
de Mestre em Antropologia Social

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Clarice Cohn (orientadora – UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Henrique Toledo (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro (PUCRS)

Suplentes:

Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion (UFSCar)

Dra. Amanda Rodrigues Marqui (MEC)

Loreti, Gabriela

"Mamãe é a melhor professora!": uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola / Gabriela Loreti. -- 2019.
205 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Clarice Cohn

Banca examinadora: Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro, Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo

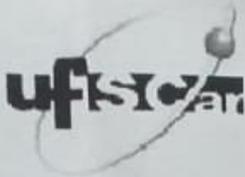
Bibliografia

1. Educação fora da escola. 2. Antropologia da Criança. 3. Educação domiciliar. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado da candidata **Gabriela Braga Loreti**, realizada em 25/04/2019:

Profa. Dra. Clarice Cohn
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do(s) membro(s) Fernanda Bittencourt Ribeiro e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido no relatório de defesa.

Profa. Dra. Clarice Cohn

Dedico esta dissertação aos meus pais e a meu irmão.

Agradecimentos

Agradeço às famílias que me receberam em suas casas e, com muita paciência e abertura, me deixaram conhecer um pouco de suas vidas e me apresentaram o que chamo aqui de educação fora da escola. Fabiana, Luisa e Tereza, muito obrigada pela disposição e carinho nos nossos encontros, por todas as conversas trocadas, pelas refeições, pelo cuidado. Lucas, Pedro e Paulo, muito obrigada pelo acolhimento e pelas conversas trocadas. Às crianças, um prazer conhecê-las. Thiago, Talitha e Thomas, obrigada por me receberem de forma tão aberta, me convidando para compartilhar das brincadeiras, dos silêncios atentos e dos pratos de comida tão coloridos. Marina e Laura, muito obrigada por deixarem a desconfiança ir dando lugar às danças pela sala, aos passeios de bicicleta e a ida a praia com a lua mais bonita que já vi. Sofia e Aline, muito obrigada por me deixar acompanhá-las por tantos espaços e pinturas. E agradeço todas aquelas e aqueles que contribuíram com seus relatos, considerações e experiências, para a realização desta pesquisa.

Agradeço a CAPES por disponibilizar a bolsa que financiou a produção desta pesquisa. Educação pública, gratuita e de qualidade e o financiamento de pesquisas científicas e a circulação daquilo que é produzido: que mais e mais pessoas tenham essa oportunidade.

Muito obrigada as/aos professoras/es, funcionárias/os e companheiras/os de estudo e pesquisa do PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSCar). Tamires, muito obrigada pelos abraços de muita força. Adla, Ana Luiza, Sarah, Sofia, Yasmine, Luciana, Maurício, Maurílio, Luiza, Luiza Maria, profa. Catarina, prof. Felipe, prof. Geraldo, obrigada pelos encontros. De maneira especial, agradeço ao Fábio pela paciência e prontidão em ajudar com todas as coisas.

Agradeço à Clarice Cohn, orientadora deste trabalho, pela parceria que foi se firmando ao longo do tempo. Muito obrigada pelas conversas e tempos trocados, pela leitura cuidadosa e atenta, pelo carinho e pelas considerações feitas. Aproveito para agradecer a profa. Amélia Cohn, que, sem saber, participou da feitura deste trabalho, garantindo, com as dicas gramaticais ensinadas, uma ótima revisão do texto.

À Profa. Fernanda Bittencourt Ribeiro, agradeço pelo aceite do convite de participar da banca

de qualificação deste trabalho, pela a leitura atenta e todas as contribuições feitas, assim como da banca de defesa. Ao prof. Kike (Luis Henrique de Toledo), agradeço ter aceitado o convite para a banca de defesa e, por desde antes, participar de minha formação como aluna de graduação em Ciências Sociais e por colocar em fluxo antropologias, com suas ótimas arguições e música.

À Fátima, Cléo, Sandra e Pati, obrigada por me ensinarem tanto ao longo dos últimos anos.

Agradeço as amigas e amigos, tão importantes nesse caminhar. Talitha, Amanda, Jéssica e Tuane, desde sempre. Nat, Caroleta, Marri e Ana, obrigada por me ensinarem tanto sobre tantas coisas, dessas que mexem com a gente. Ana Cecília, agradeço a suavidade e força que compartilha na minha vida. Aos Guilhermes, Rufus e Boldrin, amigos-irmãos, obrigada. Ana Lídia, Ana Tardivo, Tullio, Dante, Lu, Helena, Pedro, Iza, Pedro, Flor, Ulisses, Iasha, Daniel, Tay, Ana, Pablo, Amir e Seu Zé, queridas e queridos, obrigada.

À minha família, agradeço pelo apoio, incentivo e amor infinitos. Aos meus pais, Isabel e Fernando, especialmente, sou muito grata de ter vocês junto comigo. Ao meu irmão, João Vitor, que me ensina tanto, sem saber. Maria do Socorro e Guerino Bertolo, agradeço por todo o amor partilhado, o carinho e a ajuda. Lucas, querido, e Laís, obrigada. Agradeço toda a família Bertolo por serem tão gentis e engraçados e me deixarem participar dessa coisa toda.

Gabriel Bertolo, companheiro de vida, obrigada por estar ao meu lado. Te amo muito e agradeço por todos os passos dados juntos, mesmo que, por vezes, sem saber direito para onde, nesse mundão doido. Gustavo Ramos, obrigada por estar. Agradeço muito por todo o carinho e cuidado, amo você. Agradeço aos dois pelas músicas, leituras, referências, notícias e bobagens compartilhadas cotidianamente. Agradeço ao Franz, Tropeço, Frederico, Úrsula, Pina e Galã, por encherem minha vida e nossa casa de amor.

*Se oriente, rapaz
Pela constelação do Cruzeiro do Sul
Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece
Vê se não se esquece
Pela simples razão de que tudo merece
Consideração
Considere, rapaz
A possibilidade de ir pro Japão
Num cargueiro do Lloyd lavando o porão
Pela curiosidade de ver
Onde o sol se esconde
Vê se compreende
Pela simples razão de que tudo depende
De determinação
Determine, rapaz
Onde vai ser seu curso de pós-graduação
Se oriente, rapaz
Pela rotação da Terra em torno do Sol
Sorridente, rapaz
Pela continuidade do sonho de Adão*

Gilberto Gil, Oriente



A cor da Romã, Sergei Parajanov, 1968

Resumo

Esta é uma etnografia realizada junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. Utiliza-se aqui a expressão educação fora da escola como forma ampla de se referir às situações em que os adultos, pais ou responsáveis, escolhem assumir diretamente a responsabilidade pela educação das crianças em idade escolar, sem enviá-las ao sistema educacional público ou privado. Dentre estas práticas estão aquelas conhecidas no Brasil como *educação domiciliar* ou *não escolarização* ou ainda *homeschooling* e *unschooling*. À época do desenvolvimento desta pesquisa, ganhava evidência seu estatuto jurídico controverso, não sendo prática regulamentada, e, ao mesmo tempo, o aumento do número de famílias praticantes ou interessadas. Assim, tendo como fio condutor a escolha pela não frequência das crianças à escola, este trabalho se volta para as experiências junto a três famílias para, por meio de aproximações e afastamentos entre elas, refletir acerca das ideias de família, educação, cuidado e criança aí implicadas. Procura-se explicitar tais experiências a partir dos deslocamentos propostos pelas mulheres, *mães e educadoras*, que me explicavam sobre do que se trata, para elas, educar as crianças fora da escola, ao mesmo tempo em que organizavam e conduziam as refeições, os tempos das brincadeiras, as *pesquisas* e *atividades*, e outros movimentos cotidianos dentro e fora de suas casas.

Palavras-chave: educação fora da escola; *homeschooling*; *unschooling*; *mãe educadora*; Antropologia da Criança; escola

Abstract

This ethnography was developed among three families that educated their children out of school. The term education out of the school is used here in its broader form to refer to those situations when grown-ups, either parents or legal responsables, choose to take direct responsibility over their children's education, avoiding sending them to the educational system, either public or private. Among those practices, there are those known in Brazil as *educação domiciliar* or *não escolarização* or *homeschooling* and *unschooling*. At the time in which this research was being developed, its controversial legal status was at evidence, being them not regulated, and, at the same time, there was a increase on the number of practitioners or interested families. Thereby, the choice of having the children not attending the school and being therefore educated at home is the conducting wire of this work, that turns to the experiences among the three families, who are seen by their similarities or dissimilarities, to reflect about ideas of family, education, care and children involved in each case. We intend to make this experiences explicit from the displacements proposed by these women, *mothers* and *educators*, from the formal education, who explained to me what, for them, is to educated their children out of school as well as, at the same time, how they organized and conducted meals, play times, *researches* and *activities*, accompanying those families at home as well as their everyday itinerary when leaving their homes.

Key words: out of school education; *homeschooling*; *unschooling*; *educator mother*; Anthropology of Children; school

SIGLAS

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF 1988 – Constituição Federal de 1988

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GHEC – Global Home Education Conference

HSLDA – Home School Legal Defense Association

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

SIMEDUC – Simpósio de Educação Domiciliar

STF – Superior Tribunal Federal

YMCA / ACM – Young Men's Christian Association / Associação Cristã de Moços

Sumário

Introdução.....	12
Recortes da pesquisa de campo.....	13
Global Home Education Conference.....	14
Sobre as crianças como interlocutoras da pesquisa.....	15
Educação fora da Escola.....	17
Organização dos capítulos.....	21
Capítulo 1. Apresentação das famílias.....	24
Três famílias.....	24
A família de Luiza.....	27
A família de Fabiana.....	30
A família de Tereza.....	32
Algumas considerações sobre as famílias.....	34
Capítulo 2. Alguns aspectos jurídicos.....	43
2.1. Contextos jurídicos da educação fora da escola no Brasil.....	43
Fenômeno em expansão.....	44
Regulamentação.....	47
Direito da família.....	50
Projetos de Lei.....	52
2.2. Família, Estado, Educação.....	54
Escolha do currículo.....	54
Disputas jurídicas.....	56
Modelos de família.....	58
Direito sobre a e à educação.....	61
2.3 “Educação domiciliar não é abandono intelectual”.....	69
Denúncias.....	71
Falta de conhecimento.....	73
Modo de vida.....	75
Escolha da família.....	76
Capítulo 3 – Aproximando-se das famílias e das casas.....	82
3.1. Melhor educação.....	82
Retorno às origens.....	83
Alimentação e <i>autonomia</i>	88

Proximidade.....	92
Logística.....	94
Violência.....	96
Amor por aprender.....	98
3.2. Adesões.....	100
Expressão neoliberal?.....	101
Famílias <i>contra o Estado</i> ?.....	104
3.3. <i>Educação familiar</i>	108
Registros.....	109
Visita às casas.....	113
Acerca da <i>normalidade</i> das crianças.....	115
Entrando nas casas.....	116
A casa como escola.....	117
3.4. <i>Condução e presença</i>	121
Estar presente.....	123
Educação Integral.....	125
A centralidade das crianças.....	136
Menina muleca.....	142
Capítulo 4 – “O <i>homeschooling</i> começa no café da manhã”.....	144
4.1. “Sou <i>mãe profissional</i> ”.....	147
Super dona de casa.....	152
“Não é para qualquer mãe”.....	162
4.2. Mãe educadora.....	169
Mamã é a melhor professora!.....	172
Formação em Educação.....	176
Aprender a aprender.....	179
Considerações finais.....	185
Referências bibliográficas.....	190

Introdução

Enquanto observa comovida seu filho correndo e brincando de bola, Sandra comenta: “Imagina se na escola ele ia ter contato com toda essa diversidade de crianças...! De jeito nenhum...”. À cena somam-se cerca de dez crianças, de idades variadas, distribuídas em uma quadra aberta, chão de cimento, em uma praça de um bairro de classe média alta na cidade de São Paulo. Conheci Sandra em 2017, quando acompanhava alguns dos encontros do *grupo de apoio* formado por *mães educadoras e seus filhos*, um grupo que se reúne semanalmente em diferentes espaços da cidade de São Paulo¹ para desenvolver *atividades do homeschool*². Algumas das crianças que fazem parte desse grupo, que reúne cerca de trinta pessoas entre mães e filhos, nunca frequentaram a escola – a despeito de suas idades, que variam entre zero e dezoito anos, idades referidas classicamente à experiência escolar.

Em meados de 2014, durante um trabalho como educadora em uma exposição de artes visuais, tive contato pela primeira vez com a ideia de *educação domiciliar*. A equipe em que trabalhava era formada por outras educadoras de diversas formações universitárias. Uma delas mencionou na roda de conversa sobre crianças serem educadas em casa, pela família, sem a participação da escola. Antes mesmo de conseguir verbalizar minha surpresa com a ideia, me lembro que alguém logo disse, com veemência: “Isso é um absurdo! As crianças precisam ir pra escola para socializar!”. Ao longo da pesquisa ouvi muitas outras preocupações e sugestões sobre as crianças que não frequentam a escola. “De educação todo mundo entende!”, disse-me uma amiga, rindo, quando ela mesma expressava sua preocupação com “essas crianças.”. A *socialização* é tema recorrente no debate dessa opção e, de forma geral, remete ao contato com o *outro*, com o *diferente*, especialmente a partir da convivência com outras crianças. A escola, nesse sentido amplo, é pensada, então, enquanto espaço de multiplicidade e formação, não só das crianças mas da própria *sociedade*, e de educação de *futuros* cidadãos. Estes temas serão retomados ao longo deste trabalho.

1 Nesse dia um grupo menor de crianças e suas mães reuniu-se em uma praça arborizada e relativamente vazia de São Paulo para comemorar o aniversário de oito anos de uma delas. De modo geral, os encontros deste *grupo de apoio* acontece em algum espaço de uso público da cidade, como os locais abertos de alguma unidade Sesc (Serviço Social do Comércio) ou bibliotecas públicas, sendo as características desejadas para o espaço que abriga tais encontros tratadas, ainda que de maneira breve, adiante.

2 São muitos os termos utilizados para se referir à opção de não mandar os filhos para escola; abaixo, desenvolverei as implicações, pedagógicas e jurídicas principalmente, dessas várias opções. Ao longo do texto, utilizarei sempre a terminologia utilizada pelas famílias e pelas crianças.

Recortes da pesquisa de campo

Quando comecei uma pesquisa sobre o assunto, durante a elaboração do projeto, me deparei com diversos grupos nas redes sociais sobre *educação domiciliar*, *ensino em casa*, *homeschooling*, *não escolarização*, *unschooling*, *desescolarização*, entre outros. O uso de termos em inglês mesmo em grupos formados por famílias brasileiras alude aos Estados Unidos enquanto experiência mais difundida de educação domiciliar (BARBOSA, 2012, BREWER e LUBIENSKI, 2017, VASCONCELOS, 2017). A prevalência dos termos *homeschooling* (que pode ser traduzido como educação domiciliar ou ensino em casa) e *unschooling* (traduzido comumente como “não escolarização”), por sua vez, conformam uma separação clássica, ao menos na literatura, entre “conservadores” e “alternativos”, ou “tal como formulada por Stevens (2001), entre crentes (*believers*, basicamente os cristãos protestantes) e os inclusivos (*inclusives*, de tradições e estilos de vida diferentes), classificação que se relaciona diretamente, como o próprio autor salientou, com as origens culturais do movimento pela educação em casa nos Estados Unidos”, como explica Vieira (2012, p.20), ainda que tais categorias sejam apresentadas em contraposição a outras abordagens e problematizadas pelo próprio autor.

A despeito dessas categorizações, ou seja, mesmo que eles nem sempre usem essa contraposição entre crentes e alternativos, em minha busca por tais grupos durante a pesquisa, outros termos se apresentavam, como *famílias educadoras cristãs*, *homeschooling cristão*, *educação domiciliar reformada*³, *homeschooling parcial*, *homeschooling secular*, *homeschooling católico*, *worldschooling*, *unschooling*, *hackschooling*, *christian unschooling*, *deschooling*, *livre aprendizagem*, entre tantos outros. Minha dificuldade nesse momento estava menos em acolher todas essas possibilidades, que proliferam, e mais em, justamente, estabelecer um recorte de pesquisa.

Informada pela literatura da antropologia da criança, havia decidido que gostaria de acompanhar e ouvir o que as crianças que vivenciavam tais práticas tinham a dizer ou mostrar, uma vez que, ainda que fossem o foco de toda a proposta, delas quase nada se ouvia. Tanto a literatura acadêmica quanto as matérias veiculadas na mídia sobre o assunto no Brasil, bastante diminuta à época em que iniciei minha pesquisa, tratam majoritariamente das questões jurídicas sobre o assunto, com as análises voltadas para os casos que ganharam repercussão na mídia (BARBOSA,

³“EDUCAR - Brasil (Educação Domiciliar Reformada - Brasil) é um grupo para promover a comunicação e cooperação entre famílias que abraçam a fé reformada e praticam ou estão interessados em praticar a educação domiciliar. Pessoas de outras confissões são bem-vindas, desde que respeitem a base confessional do grupo: A confissão de fé de Westminster, Os catecismos de Westminster, A confissão Belga, o Catecismo de Heidelberg, e os Cânones de Dort.” Retirado de <<http://www.educacao-domiciliar.com/educacao-domiciliar-reformada-brasil/>> (último acesso em janeiro de 2019).

2012) ou para os documentos mobilizados nas disputas.

Global Home Education Conference

Os encontros organizados por famílias, os chamados *grupos de apoio*, então, começaram a se desenhar enquanto *lócus* da pesquisa de campo, ainda de maneira vaga, por serem espaços onde as crianças se faziam presentes. Nesse meio tempo, em março de 2016, fora realizado na cidade do Rio de Janeiro a *Global Home Education Conference* (GHEC), organizada por diversas entidades internacionais a favor do “Direito à Educação Domiciliar”, com destaque para a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁴, brasileira, e a *Home School Legal Defense Association* (HSLDA)⁵, estadunidense. Os primeiros momentos do evento foram marcados por uma sensação de frustração, por não conseguir me aproximar das crianças. As poucas presentes passavam o tempo todo acompanhando seus pais nas palestras, ora sentadas quietas, ora distraídas com desenhos em *tablets*, ora andando de uma sala à outra. Havia sido também criado uma espécie de *espaço kids* em uma das salas, onde algumas voluntárias se disponibilizavam em cuidar das crianças, mas parecia pouco provável minha entrada ali para conversar com elas. A sensação de inaptidão da pesquisadora foi, aos poucos, dando espaço a um entendimento de que, talvez, aquele não fosse o momento de tal aproximação e que valeria, então, mais a pena observar o evento como um todo. Porque foi, também, aos poucos, me fazendo perceber que as crianças não tinham o protagonismo nesses eventos que lhes era atribuído nas propostas.

Percebi o evento como bastante conservador no que diz respeito a suas pautas, tendo sido a palestra de abertura especialmente marcante neste sentido, uma vez que o convidado da ANED bradava, acompanhado de pais entusiasmados que concordavam com a cabeça, que ele colecionaria

“...evidências de doutrinação nas escolas. O Censo de 2008 demonstra que 80% dos professores tem um discurso engajado que converge para o espectro ideológico de

4De acordo com sua própria apresentação, “A ANED é uma entidade sem fins lucrativos formada por pessoas de todo o Brasil que têm aplicado a educação domiciliar em suas famílias ou que se interessam por essa modalidade. Nossos associados estão espalhados por todo o território nacional e fizeram a opção pelo ensino domiciliar por diversos motivos (ideológicos, geográficos, religiosos, profissionais, etc.). Em <<http://www.aned.org.br/portal/>> acessado em 16 de agosto de 2015.

5Home School Legal Defense Association, fundada em 1983. Sua missão, de acordo com a própria associação, é “Preservar e avançar o fundamental, dado por Deus, direito constitucional dos pais ou outros responsáveis legais pelas suas crianças o direito à sua educação.”. No original: “To preserve and advance the fundamental, God-given, constitutional right of parents and others legally responsible for their children to direct their education.”. (<https://hsllda.org>, acessado em janeiro de 2018). Em fevereiro deste ano Michael Donnaely, advogado da HSLA retornou ao Brasil para participar do “Seminário Internacional de Educação Domiciliar, realizado na sede da OAB-DF (Ordem dos Advogados do Brasil – Distrito Federal), em Brasília.

esquerda. Os alunos acabam adquirindo uma visão distorcida da realidade, com o marxismo cultural, a desconstrução da heteronormatividade, gayzismo, feminismo, é uma lavagem cerebral”.

Sobre as crianças como interlocutoras da pesquisa

Nesse mesmo evento conheci Luiza⁶, uma *mãe*⁷ que estava acompanhada de seu filho mais novo, Thomas, com cerca de um ano. Ao mesmo tempo em que se mostrava muito interessada nas palestras da Conferência, especialmente naquelas que diziam respeito à curiosidade das crianças em relação ao mundo e ao conhecimento, ela expressava sua inquietação por não conseguir encontrar *famílias* “mais próximas da sua”, que, como me explica, seriam famílias que não mandavam seus filhos pra escola mas que não fossem religiosas. Conheci ali também outras mulheres, entre elas Fabiana, com quem me encotrei algumas vezes durante os *coffebreaks*. Sempre acompanhada de outras mulheres, me lembro de seu sorriso curioso e desafiador, como lhe é característico, a me perguntar se eu era *pesquisadora* e qual era “a minha opinião”. Entretanto, não a conheci o suficiente ali para situá-la em algum ponto desse “espectro” da educação domiciliar que começava a vislumbrar. Pouco tempo depois desse evento, meu companheiro me colocou em contato com uma família que conheceu enquanto fazia sua pesquisa de campo, no litoral do Estado de São Paulo. Família esta que, como me explicou em sua indicação, “não manda suas filhas pra escola e estava organizando um evento cheio de crianças que também não vão.”. Esse evento, como veremos, trata-se de uma espécie de excursão organizada por eles voltada ao encontro de famílias *unschooling*, majoritariamente vindas da cidade de São Paulo, para uma *vivência* de alguns dias na região litorânea.

Como é sabido e discutido há tempos na prática antropológica, qualquer que fosse a escolha para a pesquisa de campo, seria um recorte que evidencia arranjos específicos sobre a prática da educação fora da escola, mas jamais engloba todos. Nesse ponto já havia decidido experimentar não fazer um recorte por localização geográfica, existência maior ou menor de praticantes em determinada região ou por tempo de experiência ou organização de grupos. Tudo o que via era multiplicidade, de forma que decidi acompanhar esse movimento na escolha do campo. Entrei então em contato com essas três famílias que conheci ao longo do início do percurso da pesquisa e lhes perguntei se poderia acompanhar um pouco de suas rotinas junto às crianças, para

6 Os nomes de minhas interlocutoras e interlocutores foram trocados, de forma a lhes garantir anonimato. Foram mantidos somente os nomes daqueles que podem ser considerados “figuras públicas”, cujos discursos podem ser facilmente encontrados em pesquisa na internet, por exemplo. Os termos destacados em itálico referem-se aos “termos nativos”, tais quais usados pelos interlocutores, e também a expressões em outros idiomas.

7 Deixo em itálico porque, além de, neste caso, ser a mãe da criança, *mãe* é o termo pelo qual essas mulheres se referem nesta situação de educadoras de seus filhos; já indico aqui algo que desenvolverei adiante, que o equivalente *pai* é muito mais raro de se ouvir neste sentido.

conhecer como viviam tais experiências educativas. Arrisquei incluir o espaço de suas casas em tal proposta e fui muito bem recebida por todas.

A pesquisa de campo deu-se, então, a partir da convivência, ainda que curta, junto a essas três famílias, que possuem em comum o fato de não mandarem seus filhos à escola e, portanto, educá-los em casa. Hospedei-me nas casas de Luiza e Tereza por cerca de dez dias e visitei com certa regularidade a família de Fabiana, ao longo de um ano, em 2017, tendo me hospedado em sua casa uma vez. Dedico uma seção dessa introdução, a seguir, a uma breve apresentação dessas famílias. Incluo na composição da pesquisa de campo os encontros e eventos sobre educação domiciliar que pude acompanhar⁸ e também o acompanhamento das diversas conversas nos grupos nas redes sociais, tendo sido incluída em alguns deles a convite de minhas interlocutoras.

Como mencionei, o interesse da pesquisa, em sua elaboração, voltava-se para as crianças que estão implicadas na escolha pela educação fora da escola. Ao entrar no espaço das casas, entretanto, fui acolhida e conduzida pelas mulheres que tomam a frente da educação das crianças, de forma que se tornaram minhas principais interlocutoras e a maneira como percebem ou simplesmente vivem suas vidas tomaram a frente na elaboração das reflexões que compõem esta etnografia. Em sua pesquisa junto aos Kaingang na Reserva Indígena de Icatu (SP), Mantovanelli (2011) relata como as crianças, a quem procurava por ter se proposto desde o início as tomar como foco de sua pesquisa, lhes eram invisíveis. Isso porque, ao contrário de certo imaginário romantizado acerca das crianças indígenas, as crianças de Icatu não corriam livres pela aldeia, mas viviam restritas aos quintais de suas casas. Ainda que invisíveis aos seus olhos, as crianças se faziam presentes em seus ouvidos, pelas conversas de suas parentes, que se reuniam cotidianamente nas varandas das casas para conversar – quase disputar, como a autora conta – sobre as qualidades de seus filhos e netos.

Neste caso, as crianças não me eram, de nenhuma maneira, invisíveis. Pelo contrário, passei boa parte dos meus dias brincando, conversando e compartilhando as refeições junto a elas. Entretanto, ao final do dia e, depois, ao final do período de pesquisa de campo, era forte a presença dessas mulheres *mães*⁹ que organizavam e conduziam as refeições, os tempos das brincadeiras, as *atividades*, as saídas de casa e tantos outros cuidados cotidianos, além de me introduzirem a outras *mães e famílias* e me explicarem tanto sobre do que se trata, para elas, a educação das crianças fora

8 Entre eles a já mencionada Global Home Education Conference, realizada em março de 2016, o evento “É preciso educar? Jean-Pierre Lepri no Brasil”, em maio de 2017, a partir do projeto de transmissão de uma militante pela desescolarização; o SIMEDUC - Simpósio Online de Educação Domiciliar, realizado em outubro de 2017, e o encontro “Aspectos jurídicos da Desescolarização”, realizado em abril de 2018 em São Paulo e organizado pelos filósofos Carla Ferro e Denis Gorayeb.

9 O termo “mãe”, trabalhado ao longo do texto, é utilizado, como destacamos acima, como termo nativo; aqui, enfatizo, adicionalmente, que ele também atrela e ressalta o entrelaçamento entre estas interlocutoras de pesquisa e as crianças.

da escola.

Faz-se necessário também pontuar que os companheiros dessas mulheres, *marido* ou *companheiro*, de diferentes formas, fizeram-se presentes e compõem esse trabalho. As crianças, ainda que deslocadas da centralidade prevista antes da pesquisa de campo também seguem enquanto interlocutoras, ainda que apareçam pouco ao longo do texto, tendo sido junto a elas com quem também compartilhei boa parte de minha experiência e, portanto, compõem a maneira como pude perceber o que implica não ir para a escola. Optou-se aqui por não deslocar as falas ou experiências junto às crianças das falas e experiências junto aos adultos. Isso porque, se hoje se pode dizer que o campo da Antropologia da Criança está consolidado – ainda que isso não exclua desafios e obstáculos, pelo contrário (COHN, 2005) –, acredito que a incorporação das crianças enquanto mais uma das interlocutoras das pesquisas, sem lhes dar um lugar exclusivo, possa somar a esse movimento e propósito de percebê-las enquanto agentes que compõem, produzem e tem a dizer sobre os mundos do qual são parte¹⁰. Isso não quer dizer, obviamente, que os trabalhos realizados exclusivamente com e sobre as crianças sejam pouco relevantes e que tais espaços não tenham sua importância no debate específico e mais geral da antropologia¹¹. Nesse caso, a despeito das intenções iniciais, a presente pesquisa não se desenhou exatamente *sobre* ou exclusivamente *com* as crianças, ainda que elas tenham sido o foco de grande parte das atenções tanto da pesquisadora quanto das *mães e pais* que conheci ao longo do trajeto da pesquisa, e com quem compartilhei grande parte das experiências.

Educação fora da Escola

Ao longo do texto, por vezes faço uso do termo “educação fora da escola” como forma de me referir ao tema aqui tratado, em seu sentido mais amplo, de forma análoga a que propõe BARBOSA (2012, pg 18), a partir de Edmonson, para *homeschooling*, ou seja, tomado como “qualquer situação em que os pais ou responsáveis assumem responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado”. O termo por mim escolhido é usado aqui como um artifício analítico-metodológico para referir a esse movimento de forma ampliada. Em um primeiro

10 Reflexão esta compartilhada com Fernanda Bittencourt Ribeiro e Clarice Cohn durante o exame de qualificação deste trabalho, a quem agradeço. Nesse sentido, aponto também para a observação feita por Gabriel Bertolo (comunicação pessoal) sobre a persistência da “identificação” e “categorização” de nossas interlocutoras “privilegiadas”, a despeito da atenção aos obstáculos trazidos pelas categorizações rígidas e estabilizações. Ainda que toda pesquisa seja composta por múltiplos interlocutores, acaba-se por hierarquizar e justificar a escolha tomada frente a ou dentro das múltiplas e potencialmente infinitas diferenças enquanto alguma instância de verificação do real, seja em sentido identificatório (as mães, as crianças, os Kaxinawá ou os hispters) ou personalizante (a Fabiana, o Xamã ou a Diretora de uma escola)

11 Sobre o campo da Antropologia da Criança no Brasil e algumas de suas produções, ver COHN (2013).

momento, havia optado pelo termo “educação domiciliar” para abranger de modo amplo as práticas aqui tratadas. Entretanto, o termo incomodava, por fazer referência a um conceito específico mobilizado em campo, a saber, *educação domiciliar* como forma mais rígida de utilização de materiais didáticos e cronogramas escolares fora da escola, em relação ao qual o termo *não escolarização* muitas vezes é posto em oposição ou derivação. Ainda assim, veremos que *educação domiciliar* é termo utilizado correntemente nos debates jurídicos, acadêmicos e midiáticos sobre o assunto e por vezes aproxima-se do que chamo aqui de educação fora da escola.

A convivência com estas três famílias foi deixando evidente que não era possível, além desse grande ponto em comum, encaixá-las em categorias estanques como *homeschooling* ou *unschooling*, ou mesmo usar “educação domiciliar” enquanto termo que contém todas. Isso porque, em alguns momentos, há a recusa por quaisquer categorias, uma vez que não se trata de um “método de ensino, mas sim de uma mudança que diz respeito a todos os aspectos da vida”, como me explica Tereza. Os deslocamentos entre os termos *educação domiciliar*, *homeschooling*, *unschooling*, *educação livre*, *educação integral*, *educação familiar*, entre outros que surgiram, assim como a recusa a rotulações, serão tratados ao longo dos capítulos. *Educação fora da escola*, por sua vez, fora sugerido por Luiza certa vez, explicando-me que o termo seria adequado pois deixaria, assim, claro que não se trata de algo restrito ao espaço da casa. Aproprio-me, então, de *educação fora da escola* carregando este sentido, mas tomando-o enquanto termo para se referir de modo amplo às diversas práticas aqui discutidas. Dessa forma, ressalto o aspecto intencional da situação, uma escolha da família pela não frequência das crianças à escola, antes que uma imposição exógena, como em caso de crianças doentes ou impossibilidade de acesso, por exemplo¹².

É importante explicitar que não se trata de uma pesquisa buscando apreender o que é a “educação domiciliar no Brasil” a partir dessas três experiências. Pode-se dizer que não se tratam de perspectivas sobre uma mesma coisa, mas que, de outro modo, são as próprias perspectivas que criam a coisa. Pode-se questionar, inclusive, a pertinência e possibilidade de uma proposta como esta, que vislumbre apreender quaisquer totalidades. Como questiona Cohn (2013, p. 08), “como eu poderia estar certa de definir uma infância para os Xikrin, e se não seria mais produtivo supor, como

12 Autores como Boudens (*apud* BARBOSA, 2012, p.99) argumentam sobre o aspecto de exceção que a educação fora da escola possui no Brasil, sendo os casos previstos na legislação aqueles como “o direito das crianças e adolescentes hospitalizados de ter acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar ou permanência prolongada em domicílio (Resolução No 41/95 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente e na Resolução CNE/CEB No 2/2001 98) (...) o direito de educação fora da escola garantido por resoluções dos conselhos estaduais de educação, como é o caso da Resolução No 230/97 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que regula os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas. Ainda, o direito à educação não escolar é garantido (...) pelo art. 32, §4o da LDB 9394/96 para populações específicas, consideradas em situações emergenciais como o atendimento das famílias circenses ou que vivem em barcos.”

estávamos exercitando em outros campos, a possibilidade de várias infâncias mesmo entre os Xikrin.”. Não se trata, ainda, e isso é importante ressaltar, de uma *avaliação* das práticas e experiências no que diz respeito à organização da vida familiar e à educação das crianças.

Ou seja, não se propõe nesta pesquisa uma “defesa” ou “condenação” da educação fora da escola. Procura-se, antes, atentar ao fato de que são práticas e formas de perceber e organizar as vidas e produzir mundos e, dessa forma, busca-se produzir reflexões ou provocações a partir e em conjunto às categorias valorizadas pelos interlocutores das pesquisas, que passam por temas como educação e infância, organização familiar e socialização das crianças¹³. Como nos lembra Goldman,

uma das dificuldades da disciplina [antropológica], quando se volta para o estudo da sociedade do observador, parece ser sua incapacidade de manter simultaneamente o descentramento de perspectiva que sempre a caracterizou e a capacidade de dar conta das variáveis sociais efetivamente estruturantes. (GOLDMAN 2003, p. 10)

O autor observa, ainda,

que esse dilema aparentemente insolúvel aparece com força ainda maior quando abordamos dimensões que nós (quer dizer, intelectuais em geral) consideramos centrais. (...) Quais seriam, então, os efeitos de uma inversão dessa natureza – quando nossos informantes se mostram céticos e os antropólogos mais ou menos crédulos, não importando por ora que credulidade e ceticismo sejam dados objetivos, pressupostos metodológicos ou mesmo projeções etnocêntricas – para o estudo de instituições, valores ou processos que o antropólogo considera centrais em sua própria sociedade? (GOLDMAN 2003, p. 12)

Se, no caso trazido por Goldman, a política é a chave central para tais questionamentos, no caso da presente pesquisa é a relação criança, família e escola que precisa ser suspensa, deslocada. Isso porque, de forma geral, tais noções entremeiam-se quase que imediatamente em uma equação resolvida a priori: criança vai à escola. Durante a convivência com as famílias por vezes passavam-se dias sem que a “escola” fosse mencionada, ainda que minhas atenções voltassem às entrelinhas desta ausência. Uma das inquietações daí resultantes era uma tentativa frustrada de comparação entre aquelas crianças com quem convivi e “as crianças que frequentam a escola”¹⁴.

Carregava comigo, ainda, inquietações trazidas por aqueles com quem compartilhava o tema da pesquisa ou as impressões de campo, especialmente aquelas a respeito da “socialização” das crianças e os arranjos familiares, onde cabe aos adultos, geralmente mulheres, tomar à frente da

13 Ver Goldman (2006) para uma discussão sobre a natureza da perspectiva antropológica “a partir da relação entre os saberes que os antropólogos criam e manuseiam e aqueles das pessoas com as quais trabalham” (p. 162) e também Strathern (2017).

14 Essa relação tão comum entre criança e escola é tratada por Tassinari quando, por meio de exemplos trazidos de “sociedades indígenas, sobre contextos em que as infâncias podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos.”, procura refletir sobre “que noção de “infância” se produz nesse vínculo exclusivo com a escola?” (TASSINARI, 2009, p. 05).

educação dos filhos. Tais inquietações associam-se, em maior ou menor amplitude, a uma apreensão de criança e mulher que deixa pouco espaço para que sejam percebidas como atuantes, agentes na constituição de suas vidas. Ainda que de modo grosseiro, sugerem, por um lado, uma ideia de criança submissa aos anseios da família e (porquê) afastada do contato com *outros*. De outra forma, a preocupação destas famílias em explicitar que não há problemas com a *socialização das crianças* permite apreender sua formação no que diz respeito as relações criadas junto e a partir das famílias.

A dimensão da *socialização* das crianças, assim, aparece frequentemente como uma questão junto a minhas interlocutoras e meus interlocutores. De outra forma, a organização familiar e a distribuição das tarefas que dizem respeito aos cuidados com a casa e as crianças – em grande medida responsabilidade das mulheres - ainda que gere comentários e explicações por parte das *mães*, não é motivo de preocupação por parte destas, algo que, ao contrário, é alvo de questões recorrentes por aqueles que, não implicados nesses arranjos, conversei ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Ao tomá-las como minhas interlocutoras, tornou-se uma preocupação, assim, não apreender suas práticas e experiências tendo as noções implícitas em tais questionamentos como definidoras *à priori* do que seriam estas relações. Como sugere Boldrin (2017) a respeito das *monas* e *envolvidos* que cumprem pena nas prisões onde realizou sua pesquisa, para compreender seus territórios existenciais é “necessário regular o mecanismo de descrição etnográfica e focalizar a amplitude que tomam as estratégias e metodologias das monas.” (p.82)¹⁵ .

Isso porque, explica o autor,

não é de se espantar que um primeiro olhar dedicado à presença de gays, bichas e travestis na prisão tende a considerar suas existências na condição de subalternas e abafadas pela preponderância masculina, pois como vimos, o ethos do crime é dominante no território moral da prisão. (p. 83)

A experiência de campo foi composta por inquietações em que me percebia cética e crente ao mesmo tempo. Negá-las seria um movimento pouco produtor para as reflexões que surgiam, assim como o seria agarrar-se a elas. A comparação com a escola, por exemplo, aparece no próprio termo escolhido aqui para nomear os pontos de aproximação entre tais famílias (“educação fora da escola”). Tal escolha, entretanto, parte também das questões de minhas interlocutoras. Ainda nesse sentido, buscar escapar de imagens pouco nuançadas para apreender tais experiências e arranjos familiares não implica desconsiderar, por exemplo, que “é o corpo da mulher que sofre os maiores

15 De maneira sintética, *monas* é o termo utilizado “para designar bichas e travestis como sujeitos femininos”, pelos *ladrões*. Acerca dos *envolvidos*, “na perspectiva dos *ladrões*, os envolvidos estão alocados no mesmo patamar político que as *monas* e a transformação de um *ladrão* em envolvido implica a perda de seu status de quem tem o crime suposto no corpo e explícito em suas ações cotidianas.” (BOLDRIN, 2017, p. 30).

danos” (Gregori, 1993, p.184) quando tratamos de diversas situações que envolvem violência, o que, nesse sentido, pode ser estendido às crianças. Como pontua Gregori,

Sem a pretensão de esgotar ou fechar questões, é preciso reconhecer que as dinâmicas dessimétricas das relações de gênero têm pontos de encontro e semelhança com outras dessimetrias relacionadas com a produção de diferenças tornadas desigualdades. Gênero não é uma dimensão encapsulada, nem pode ser vista como tal, mas ela se intersecciona com outras dimensões recortadas por relações de poder, como classe, raça e idade. (GREGORI, 1993, p. 180)

Ainda assim, ou por isso mesmo, é necessário cuidado para compreender os “contextos nos quais a “violência” ocorre e os sentidos que ela toma sobre si” (LIMA, 2013, p. 50), de forma a não obliterar os diversos significados que uma ação pode carregar. E, nesse sentido, a crítica trazida por Boldrin (2017) a partir das considerações de Laidlaw (2002) é bastante oportuna para essas reflexões, uma vez que o autor considera ser comum na produção antropológica tomar como “agência somente o que seus juízos fazem prevalecer como ações capazes de afetar o contexto social em questão, desconsiderando o que as pessoas experimentam como liberdade.” (BOLDRIN, 2017, p. 83).

Em diálogo com tais considerações acerca das complexas questões que emergem da experiência etnográfica, procuro voltar-me ao que pude presenciar junto a minhas interlocutoras e meus interlocutores enquanto composições de mundos, espaços híbridos de criação e práticas. Proponho partir das experiências junto a estas famílias para apreender como vivenciam a escolha pela educação das crianças fora da escola e de que maneiras aproximam-se e afastam-se uma das outras no que diz respeito às diferentes percepções acerca do que é educação e criança. Mais ainda, trata-se de jogar luz às maneiras como as concepções de educação imiscuem-se às concepções de família. A discussão volta-se, portanto, às noções de família, cuidado e educação implicadas em tais práticas, tendo como principais interlocutoras, mas não só, as *mães* que, de diferentes formas, tomam a frente na criação de seus filhos.

Organização dos capítulos

O primeiro capítulo traz uma breve apresentação das três famílias que compõem esta etnografia: a família de Fabiana, de Luiza e de Tereza. A partir de algumas considerações iniciais sobre os arranjos familiares aí implicados e quem são as pessoas que os compõem, procura-se situá-las umas em relação às outras especialmente no que diz respeito as diferentes trajetórias que envolvem a educação fora da escola. Tais aproximações e afastamentos desdobram-se em algumas considerações acerca da própria condução e delimitação do recorte da pesquisa e as expectativas

envolvidas quando a pesquisadora é acolhida no espaço das casas. Segue-se daí também algumas considerações sobre as possibilidades de situar as famílias no que diz respeito às questões geracionais, de habitação, trabalho, escolaridade, religiosidade, etc buscando não reduzir as multiplicidades envolvidas.

O segundo capítulo propõe-se enquanto uma introdução a esse movimento ampliado que chamo de educação fora da escola, sendo uma maneira de situá-lo em relação ao contexto jurídico brasileiro e, assim, fazer um sobrevoo sobre as principais questões que são mobilizadas no debate público sobre o tema. Faço, portanto, uma apresentação sobre o assunto a partir da maneira como se desenrolam as principais discussões jurídicas, dado seu aspecto legislativo controverso. A esse contexto vão sendo, aos poucos, introduzidas as experiências junto às famílias, a começar pelo espaço de suas casas, de forma a apresentar, ainda que de maneira condensada, os temas que serão desdobrados nos outros capítulos. A principal discussão que percorre o capítulo é como, a despeito das possíveis *denúncias* que possam sofrer, tais famílias “seguem seu caminho”, da maneira como entendem ser a *melhor educação* para seus filhos. São, assim, explicitadas algumas das motivações e adesões a mim apresentadas enquanto implicadas na ideia de *melhor educação*. Procura-se discutir brevemente como essas escolhas e adesões podem ser pensadas em relação a suas aproximações e afastamentos com a ideia de Estado em seu sentido mais amplo.

Ainda neste terceiro capítulo adentra-se as casas observando como os mobiliários, as espacialidades e os deslocamentos permitidos e produzidos nestes espaços envolvem certos cuidados voltados para a educação das crianças. Entre estes está o da elaboração dos *registros* que buscam comprovar, se necessário, o *bom desenvolvimento* das crianças, tendo a ideia de *abandono intelectual* como parâmetro do qual procuram se distanciar. O habitar das casas deixa ver as relações estabelecidas entre os adultos e crianças implicados e as maneiras como as crianças possuem certa centralidade nos arranjos familiares. Os termos *presença* e *condução*, trazidos por minhas interlocutoras, são utilizados para refletir acerca dessas proximidades e recusas e as maneiras como envolvem percepções sobre o que é ser criança e qual as relações desejadas entre estas e os adultos no que toca à família e a educação.

A partir das reflexões sobre a centralidade das crianças e os cuidados que lhes são dispensados – e, por vezes, recusados – iniciamos o quarto e último capítulo focando nos deslocamentos, dentro e fora dos espaços das casas – feitos especialmente junto às mães. A partir dos diferentes arranjos ou percepções temporais trazidos por minhas interlocutoras – cotidianos ou voltados aos futuros – procura-se apreender como esses processos que se voltam à educação das crianças envolvem a formação destas mulheres enquanto *mães* e *educadoras*. Ora prática pontual na rotina da família, ora fim mesmo dos cuidados dispendidos, os gestos que envolvem a educação das

crianças entremeiam-se, entre outras coisas, com ideias acerca do que é a relação desejável com o aprendizado ou o conhecimento e do que seria, então, a *responsabilidade* dos adultos e do que caberia a seus filhos, enquanto crianças, nesses processos.

Capítulo 1. Apresentação das famílias

Essa pesquisa etnográfica foi realizada junto a três famílias escolhidas quase que ao acaso, ainda que não irrefletidamente. Permiti-me *caminhar*, no sentido proposto por Ingold (2015), pelo qual caminhar é “ser comandado por aquilo que ainda não está dado, mas está a caminho de sê-lo”, de forma que “seguir o caminho é menos intencional do que atencional.” (INGOLD, 2015, p.7). Isso porque não se procurou delimitar de antemão categorias como localização geográfica, extensão ou tempo do envolvimento com a educação fora da escola, participação em grupos de apoio, idade das crianças, entre outras. Foi o encontro com cada uma delas que foi permitindo a composição deste campo – e não o contrário –, o que se mostrou, ao menos a mim, muito valioso em diversos sentidos. O encontro com Luiza e Fabiana durante a GHEC, logo no início da pesquisa, fora importante para evidenciar a sensação de que, a despeito do interesse de ambas na educação fora da escola, tratavam-se de percepções e experiências bastante distintas uma da outra. Ainda que naquele momento não tivesse sido possível conhecer Fabiana para além de algumas palavras trocadas, seu posicionamento agudo, questionador, sempre rodeada de outras mulheres, indicava uma disposição diferente da que percebia junto a Luiza. Esta, acompanhada de Thomas, seu filho, à época ainda de colo, circulava atenta e falante pelos espaços e se emocionava durante algumas das palestras que tratavam da maneira como as crianças se relacionam com o conhecimento e a curiosidade.

A inclusão da família de Tereza foi um golpe de sorte, devido a minutos de conversas trocadas entre Pedro, seu companheiro, e Gabriel, meu companheiro, antes deles se separarem na balsa que une a ilha ao continente de certa região do litoral sul de São Paulo. Uma vez com seu contato, após algumas mensagens trocadas, perguntei a Tereza se poderia conhecer sua casa e suas rotinas junto às crianças e recebi uma resposta positiva, que dizia que “unschooling é relação!”, o que implicava, então, que conviver com elas seria mesmo uma ótima maneira de entender a prática. Ao mesmo tempo, conversava com Fabiana e Luiza sobre essa possibilidade de estar em suas casas e também fui muito bem acolhida nesta proposta. Conversando com Fabiana ao telefone, ela fez uma ressalva, de que “homeschooling é organização!” e, por isso, teríamos que pensar um jeito de minha presença não interferir em sua rotina com as *meninas*. Como constatamos, ambas, em pouco tempo, isso não era possível. Mas a ideia de não interferência faz-se presente em vários momentos no *planejamento* feito por Fabiana no que toca a *educação* das crianças, o que se entremeia repetidamente aos imprevistos e incompletudes cotidianos.

Três famílias

Uma das preocupações de Fabiana era que este trabalho não fosse um “estudo de caso” e, ainda que tivesse aberto sua casa à minha presença, salientava a todo momento a importância dos *grupos de apoio* que me apresentava. Ainda que, a despeito de suas indicações, esta não seja uma pesquisa sobre os *grupos de apoio*, também não se trata de um estudo de caso. Isso porque cada uma das três famílias é colocada em relação à outra e são as conexões entre elas, tendo como fio condutor a não frequência das crianças à escola, o que nos leva às reflexões sobre família, educação, cuidado e criança.

Na mesma direção sugerida por Finamori e Ferreira (2018), utilizo aqui o termo família e parentesco de modo intercambiável, a depender do contexto, a despeito das discussões e longa trajetória dos assim chamados “estudos de família” e da antropologia do parentesco¹⁶. Essa opção se dá atrelada aos recentes debates antropológicos sobre parentesco, fortemente influenciados pela noção de *relatedness* ou relacionalidade (CARSTEN, 2000 e 2004) e seus desdobramentos. Nesse sentido, como os autores apontam, inspirando-se em Strathern, “o termo parentesco teria se tornado enfim útil, uma vez que remete-se mais às conexões entre pessoas do que a tipos particulares de grupos sociais ou famílias, cobrindo tanto conexões quanto desconexões e reconexões adquiridas com divórcios, recasamentos, adoção, etc.” (FINAMORI e FERREIRA 2018, p. 08). Uma vez voltada as atenções para as conexões criadas entre as pessoas (tomadas em seu sentido mais amplo, abrangendo humanos e não humanos, assim como para as materialidades implicadas) rejeita-se noções de parentesco enquanto algo “culturalmente construído” sobre uma base naturalizada ou biológica “real”¹⁷ e a questão passa a ser mais sobre “como os modelos de parentesco performatizam formas culturalmente específicas de conhecimento sobre o mundo mais amplo”. E é justamente nesse ponto que a escolha pelo termo família ganha outro significado neste trabalho pois, como veremos, *família* é termo central para minhas interlocutoras, sendo esta noção que, entremeada à percepção do que é criança, orienta – de diversas formas - as escolhas pela *educação* destas, e, no limite, orienta também, em alguma medida, a maneira como deslocam-se pelo mundo.

Em resenha sobre o trabalho, hoje clássico, sobre famílias e classes populares no Brasil, Almeida faz uma síntese do livro dos autores Luís Fernando Dias Duarte e Edlaine de Campos Gomes (2008), que

tomam três famílias – os Costa, família que Duarte acompanha há trinta anos em suas pesquisas, os Duarte, família paterna do autor, e os Campos, família materna da autora –, e a partir das histórias dessas famílias fazem reflexões antropológicas sobre relações

16 Sobre a chamada antropologia do parentesco / família e seus desdobramentos, especialmente tendo em vista seus entrelaçamentos com noções de gênero e cuidado, ver, entre outros, Corrêa (1984), Fonseca (2007), Carsten (2014) e Strathern (2015).

17 Reflexão esta, entretanto, presente há muito na antropologia, por exemplo, nas considerações de Radcliffe-Brown (1941).

Compartilho com os autores da “comparação de três casos muito diferentes” enquanto “possibilidade instigante” de pesquisa (DUARTE e GOMES, 2008, p. 11), embora naquele caso tenha-se partido de “história de famílias” para traçar as relações, enquanto aqui se parte de práticas a respeito da educação das crianças e organização do cotidiano familiar. Procuo, ao longo do texto, não dissociar as trajetórias individuais, as composições familiares, os espaços das casas, os percursos e espaços ocupados pelas crianças e adultos, as cidades em que vivem das composições de mundo que pude conhecer. O tempo, como nos lembra Ribeiro (2010), é “elemento definidor das condições necessárias para a realização da pesquisa etnográfica.” (p. 4). A relação dos autores com as famílias pesquisadas envolvem conexões aprofundadas e bastante estendidas no tempo, enquanto aqui o que temos são mais explicitamente fragmentos. Ainda assim, se o tempo junto às famílias foi relativamente curto (ainda que dentro das possibilidades de uma pesquisa de mestrado), saliento a intensidade de tais experiências, catalisada pela possibilidade de estar dentro das casas e, no caso de Fabiana, a recorrência de nossos encontros.

Ressalto o aspecto fragmentado de minhas relações não por entender que exista pesquisa etnográfica que se resulte em uma percepção “completa” daquilo que se estuda, mas porque é latente durante a escrita deste texto o desafio de tratar tais experiências, resultantes de um convívio em um espaço de intimidade que é a casa, de maneira a não expor as pessoas com quem convivi ou lhes dar um aspecto caricato ou superficial. “A vida com parentes são vidas privadas, a casa é um lugar íntimo e cada família tem suas próprias convenções” (STRATHERN, 1992, p. 29)¹⁸ e a experiência junto a cada uma delas possui uma *atmosfera* própria, no sentido proposto por Coccia (2018), enquanto

essa forma de intimidade e de unidade que se define não pela homogeneidade da substância ou da forma, mas pela partilha do mesmo sopro, de um ar de família a propósito de uma coleção de elementos que não é a simples combinação de objetos disparatados. A Atmosfera, o clima, é essa unidade que não precisa de redução à unidade de qualidades e formas. (COCCIA, 2018, p. 24).

E, nesse sentido, derivam sensações e questões que não necessariamente se replicam umas nas outras, sem, no entanto, colocá-las, necessariamente, em uma relação assimétrica no que diz respeito a suas práticas. “As bases sobre as quais a familiaridade e a distância se assentam são cambiantes”, como nos lembra Strathern (2014, p.133), tendo sido as relações com as famílias e

18 “Kin lives are private lives, the home is an intimate place, and every family has its own conventions.” (STRATHERN, 1992, p. 29)

com aqueles que as compõem um intenso exercício de estranhamento e (re)conhecimento do que, por vezes, era tomado como compartilhado¹⁹. Os dados aqui reunidos e as narrativas construídas

não podem ser totalmente dissociados das situações em que eles se encontram imersos – muitas vezes por acaso, pelo papel que eles são levados a desempenhar –, às vezes inconscientemente – na política local ou por sua dependência de várias pessoas que se tornam seus principais fornecedores de informação. E o que os etnógrafos fazem com esta informação, por sua vez, dá testemunho de sua educação, seu caráter, sua história pessoal: todos estes elementos que contribuem para canalizar sua atenção e definir suas preferências. Tudo isso é um lugar-comum para os antropólogos; mas também implica que os dados etnográficos diferem dos dados experimentais, na medida em que resultam em um conhecimento que é, estritamente falando, não reproduzível, uma vez que deriva de uma troca intersubjetiva cujas condições nunca são idênticas. (DESCOLA, 2018, p. 7)

Ao mesmo tempo,

o que costumamos denominar “ponto de vista nativo”, não deve jamais ser pensado como atributo de um nativo genérico qualquer, negro, de classe popular, ilheense, baiano, brasileiro ou uma mistura judiciosa de tudo isso. Trata-se sempre de pessoas muito concretas, cada uma dotada de suas particularidades e, sobretudo, agência e criatividade. Isso não tem nada a ver com nenhum tipo de revelação pós-moderna: como lembrou há tempos José Guilherme Magnani (1986, p. 129-30), desde 1916 Malinowski não apenas criticara o insustentável pressuposto de existência de uma “opinião nativa” como revelara que é justamente a diversidade de opiniões que permite ao etnógrafo reconstituir o que denominava “fatos invisíveis”. (GOLDMAN, 2003, p. 12)

E seria justamente a particularidade da teoria etnográfica que permitiria

superar os conhecidos paradoxos do particular e do geral, mas também os das práticas e normas ou realidades e ideais. Isso porque se trata de deixar de levantar questões abstratas a respeito de estruturas, funções ou mesmo processos, e dirigi-las para os funcionamentos e as práticas. (GOLDMAN, 2003, p. 17).

E, no caso específico da democracia, como tratado por Goldman, ou da educação fora da escola, como é o caso aqui, a recusa à noção de crença²⁰ e o método etnográfico ajudam “a suspender os julgamentos de valor quase inevitáveis quando um tema tão central em nossas vidas é submetido à análise.”(GOLDMAN, 2003, p. 18).

A família de Luiza

19 Há muito se discute sobre a “antropologia *at home*” e seus limites e possibilidades dentro da disciplina antropológica. Ver PEIRANO (1997), GOLDMAN (2006), STRATHERN (1987), LATOUR e WOOLGAR (1979), entre outros.

20 Ou ainda, como sugerido por Bertolo (comunicação pessoal), antes de uma recusa à noção de crença, uma questão mais interessante seria como se afastar da percepção da crença como algo que atrapalha a visão da realidade, ou que se justapõe a ela, na melhor das hipóteses, para uma epistemologia da crença: como se aprende a acreditar?

A família de Luiza vive hoje em um apartamento em uma pequena cidade no sul de Minas Gerais. Quando os conheci, viviam em um bairro de classe média em Belo Horizonte, em uma casa de dois andares bastante ampla e confortável, com um quintal gramado que começava na porta da cozinha e onde viviam um coelho, ainda filhote, e uma cachorra, hoje já bastante velha, “minha primeira filha”, como me apresenta Luiza. A casa, Luiza me conta, pertencia a uma família estadunidense ligada a uma igreja evangélica e que educava seus filhos em casa²¹, conhecida da família de Lucas, seu marido, por meio da igreja que frequentavam em sua infância.

Luiza, 35 anos, por diversas vezes fez referência à grande convivência que teve com evangélicos, tendo ela, inclusive, participado de projetos de intercâmbio em programas do YMCA²² na adolescência, onde participava como monitora, cuidando das crianças pequenas. Atualmente, de toda forma, pontua que vive a “religiosidade diariamente” e que “ser cristão não é sinônimo de ser evangélico”, mas sim de *crer em Deus*, aproximando-se bastante de religiões *reincarnacionistas*, como o espiritismo, influência que remete às suas experiências na infância. Outras aproximações recorrentes a que se refere vêm da *antroposofia*²³ e experiências do *sagrado feminino*²⁴. Todas essas experiências estão, para Luiza, conectadas em suas propostas de conhecimento e cuidado do outro e de si, não sendo desvinculadas de sua ideia sobre *educação integral*: “está tudo conectado”, como me diz. Não saberia dizer com muita precisão a relação de Lucas, seu marido, com a religiosidade, embora Luiza sempre faça referência às experiências da juventude do marido – e de sua família – com a igreja evangélica e com uma “educação bastante tradicional”.

Filha de pedagoga, como me conta, Luiza diz que era *boa aluna* na escola. Formada em Turismo, trabalhou durante um período em um formato *home office* quando do nascimento de Thiago, seu primeiro filho. Quando a conheci, ela se considerava *dona de casa*. Desenvolve projetos – na forma de vídeos e postagens nas redes sociais, por exemplo – relacionados à sua experiência como *mãe educadora*. Nessa mesma época estava começando um trabalho como revendedora de uma marca de cosméticos naturais, da qual hoje é gerente de equipe e ao qual dedica-se boa parte do tempo. Lucas, por sua vez, não fez curso superior e trabalha como corretor imobiliário em uma grande empresa.

21 Sobre o acesso à educação escolar por imigrantes no Brasil, ver Waldman (2012), em uma perspectiva a partir do direito, o que pode colocar o aspecto jurídico sobre o direito a educar as crianças sem manda-las à escola em outro lugar.

22 YMCA ou, no Brasil, ACM “é um movimento cristão, ecumênico, voluntário e mundial a serviço de todos; mulheres e homens, jovens e velhos, e que procura compartilhar o ideal cristão de construir uma comunidade humana de justiça com amor, paz e reconciliação com plenitude para a vida e para toda criação.” (<http://www.ymca.org.br/index.asp?pagina=inicial>). A família Pereira não tem mais contato com a instituição. A família Rodrigues, de São Paulo, frequenta quase que diariamente um dos clubes da ACM para realizar atividades esportivas como natação, vôlei e basquete.

23 Algumas informações sobre a Pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner e a Antroposofia podem ser encontradas no endereço: <http://www.fewb.org.br>. Ver também Santos, 2010 e Bastos e Pereira, 2018. Este último traz o conceito “mãe waldorf”, ao qual retornaremos no capítulo III.

24 Sobre o “Sagrado feminino”, ver Cordovil, 2016 e Ribeiro, 2012.

Luiza me conta que “sempre quis ser mãe”, embora a gravidez do terceiro filho, Thomas, hoje com três anos, não tenha sido planejada e, na verdade, “um susto”. Além dele e de Thiago, com nove anos, há também Talitha com cinco anos. Apenas Thiago frequentou a *escolinha*, por cerca de um ano e meio, quando tinha três anos. Desde o nascimento de Talitha até o período da pesquisa de campo, as crianças passam a maior parte do dia com Luiza. Ela é bastante procurada por outras famílias para conversar sobre sua experiência com o *homeschooling e unschooling*, tendo inclusive participado de simpósios *online* sobre *Educação Domiciliar*²⁵ e pensando em tornar-se uma espécie de consultora sobre *homeschooling e unschooling*, uma vez que buscava uma forma de remuneração e o auxílio a outras famílias estava lhe tomando bastante tempo.

Conheci Luiza e Thomas durante a GHEC e a acompanhei durante boa parte do evento. Lembro que lhe perguntei sobre a saudade de casa, uma vez que seus outros filhos não puderam lhe acompanhar, e ela me disse que, ainda que sentisse saudade, a importância de estar ali participando das palestras era grande e voltada para sua família, para os filhos. Luiza propôs o termo *educação fora da escola* para tratar do que vivem, embora nas conversas que tivemos fale em *homeschool*, *unschool* e *educação integral*, sendo contra a oposição feita entre *homeschooling e unschooling*, que acredita ser desagregadora de um movimento maior em defesa da regularização da prática e também por serem práticas educativas que não necessariamente se separam.

Durante o período em que passei em sua casa, participamos de dois *grupos* diferentes com outras famílias *homeschooling*, sendo um dos encontros realizado em um conjunto de condomínios e chácaras “num dos melhores bairros de Belo Horizonte”, como me disse o taxista que nos levou até lá, e outro em um bairro popular na cidade vizinha de Contagem. Nos dias em que passamos juntos, a convivência com as crianças foi de muita proximidade, especialmente com Thiago e Talitha, que se mostraram receptivos à minha presença e, felizmente, fui convidada a participar de suas brincadeiras e companhia. As horas das refeições, como veremos, eram parte importante daquilo que Luiza chama de *educação integral*, sendo momentos que organizavam de forma marcante o cotidiano da casa. A convivência com Lucas deu-se especialmente no começo das noites, quando este chegava em casa depois do trabalho, o que dava outro ritmo aos movimentos das crianças, já direcionados ao banho, jantar e hora de dormir. Pude conviver um pouco também com Cibele, que trabalhava como mensalista na casa, chegando cedo pela manhã e permanecendo até depois do almoço e que, em meio a suas tarefas de trabalho, compartilhava um pouco de suas impressões a respeito de Luiza e a criação das crianças, que estranhara bastante quando começou a

25SIMEDUC (Simpósio Online de Educação Domiciliar), evento online realizado em outubro de 2017 e apresentado como um desdobramento nacional do encontro GHEC, acontecido em março de 2016. O objetivo do evento, segundo seus organizadores, é promover e “desmistificar a educação domiciliar para toda a sociedade brasileira.” Voltaremos ao longo deste trabalho à ideia de “mistificação”. Para mais informações ver <https://simeduc.com.br/2016/programacao/>

trabalhar ali.

Com a mudança para o interior de Minas Gerais no início deste ano, Luiza passou a acompanhar apenas as conversas do *grupo maior de famílias homeschooling* pelo *whatsapp*. As crianças, com exceção do mais novo, passaram a frequentar, junto com os primos e colegas já conhecidos, uma *escola waldorf* localizada em um sítio próximo à cidade em que vivem. Tal mudança, entretanto, ainda que implique em outras relações e um cotidiano outro daquele vivido sem a ida à escola, não significa, para Luiza, um rompimento com o *homeschooling*, assunto que será discutido no capítulo IV.

A família de Fabiana

A família de Fabiana vive em um apartamento alugado na cidade de São Paulo (SP). Fabiana me dá todas as instruções para chegar em sua casa de metrô e ônibus, saindo do terminal rodoviário da Barra Funda, na Zona Oeste da cidade de São Paulo. Ela não dirige, então faz muito de seus deslocamentos com as *meninas*, suas filhas, utilizando o transporte público, que, ela me afirma, *ensina* muito²⁶. Fabiana tem 45 anos e veio para São Paulo adolescente, de Recife, onde nasceu. Formada em Relações Públicas, me conta que gostava de seu último trabalho como produtora de eventos, pois tinha bastante energia e organização. “Teve filho tarde”, e desde antes de engravidar já havia combinado com Paulo, seu marido, que, quando tivessem filho, um deles ficaria em casa²⁷, sem trabalhar fora, para dedicar-se à família e à(s) criança(s), prerrogativas de sua *fé em Cristo*.

Paulo, por sua vez, tem 39 anos e é nascido no interior de São Paulo. Hoje professor universitário, frequentemente realiza viagens, nacionais e internacionais, a trabalho e, quando possível, toda a família – sua esposa e as duas filhas – o acompanham, sendo tais viagens tomadas como momentos de aprendizagem para as crianças. As *meninas*, Sofia e Aline, têm hoje dez e sete anos, respectivamente. As duas nasceram “na Avenida Paulista”, me conta Fabiana, fazendo referência à maternidade na cidade de São Paulo. O casal conheceu e decidiu *fazer o homeschool* quando Aline ainda era pequena, com cerca de quatro anos, por meio de um casal de amigos e, por isso, nenhuma das duas crianças chegou a frequentar a escola.

A família faz parte de uma *igreja sem placa*²⁸, derivada da Igreja Batista, como Fabiana me

26 A experiência do deslocamento na cidade, especialmente utilizando transporte público, tem seu papel educativo, como me explica, na medida em que é uma forma das crianças “observarem o mundo”, a “vida real”.

27 Acredito ser correto dizer que tal combinado implicava, desde o início, que quem ficaria em casa seria Fabiana.

28 Como Fabiana me explica, as reuniões da igreja acontecem aos finais de semana de maneira alternada entre as casas dos membros. Não há, dessa forma, um templo que os reúna, uma vez que “Deus não precisa de placa”, mas sim

explica. Não se denominam *crentes* ou *evangélicos*, mas sim *cristãos*. Sua conversão religiosa e sua *vida para Cristo* foram motivos recorrentes de nossas conversas e entremeiam-se, ora de maneira intensa, ora sutil, aos modos como pensam a maternidade, a educação das crianças e o *homeschool*. Tanto Fabiana quanto Paulo me parecem ter, de alguma forma, certo reconhecimento – no sentido de ser referência – entre as *famílias homeschool* que conheci por meio deles. Essas famílias compõem o que chamam de *grupos de apoios* (e, às vezes, “grupo de mães *homeschool*”)²⁹, e, pode-se dizer que, majoritariamente, fazem parte da mesma igreja que a família de Fabiana.

O reconhecimento que percebo relaciona-se, por um lado, a Fabiana ser uma espécie de “liderança” nos *grupos de mães* (ou *grupos de apoio*) que frequenta e ajudou a criar, tanto pela experiência que acumulou em muitos anos de *homeschool* quanto pela forma propositiva como se coloca frente ao grupo, especialmente junto às crianças. Ela muitas vezes expressou o quão satisfeita está hoje, ao menos em um dos *grupos de apoio*, o maior deles, as *mães* terem *compromisso* com suas participações nos encontros e na divisão das *tarefas* e *atividades*, tarefa que pode ser exaustiva se tomada sozinha, como indica ter acontecido por algum tempo. Por outro lado, Paulo parece se envolver bastante com as tramitações e debates jurídicos a respeito da *educação domiciliar*, especialmente junto à ANED, me contando sobre as conversas trocadas entre os nomes públicos da entidade e alguns de seus principais apoiadores ou desafetos.

Junto à família de Fabiana realizei diversas visitas ao longo de praticamente um ano, tendo me hospedado em sua casa uma noite. Uma das razões para isso foi a proximidade de minha cidade de residência e São Paulo, o que permitia deslocamentos mais contínuos. Além disso, o apartamento onde moram, como Fabiana me explica, não contava com um espaço para hóspedes, sendo a dinâmica de hospedagem um pouco complicada em sua organização da casa. Organização é um termo caro a Fabiana, assim como o planejamento de todas as *atividades* que dizem respeito ao *homeschool* que faz com suas filhas, o que inclui um calendário anual de projetos e temas que serão desenvolvidos ao longo do tempo em casa com as crianças e junto a um dos *grupos de apoio*, além de um planejamento diário de *atividades* e compromissos, que incluem leituras, frequência aos grupos de apoio, visitas à Mila, uma amiga da família na casa de repouso em que vive, além da prática de esportes como natação e basquete.

Nos encontros com Fabiana e sua família, pude acompanhar um pouco de todas essas atividades, não raramente ficando surpresa com a organização do tempo para que tudo fosse acontecendo mais ou menos de acordo com os compromissos planejados para o dia. Minha relação

pequenos grupos de famílias que se encontram para orar e ler *a palavra*. Ainda que não tenha participado de tais encontros da igreja e este não seja um caminho percorrido pela pesquisa, é curiosa a correspondência que pode ser feita entre a rejeição de um *templo* ou *placa* e a recusa a mandar as crianças para a escola, sendo a casa e a organização entre pequenos grupos familiares proeminentes nos dois casos.

²⁹Grupos estes cuja importância foi destacada muitas vezes por Fabiana e do qual trataremos ao longo deste trabalho.

com Sofia e Aline deu-se de maneira tímida, ainda que tenhamos compartilhado vários momentos juntas. Talvez por serem mais reservadas e estarem, de forma geral, constantemente acompanhadas de Fabiana, tivemos poucos momentos a sós. Ainda assim, não deixaram de se manifestar, de diversos modos, sobre a vida e cotidiano familiar da qual fazem parte. A presença de Paulo, por sua vez, foi constante durante o tempo da pesquisa, tendo se disponibilizado a conversar comigo, me apresentar pessoas e compartilhar materiais de referência bibliográfica. Além disso, ainda que passe menos tempo em casa devido aos compromissos de trabalho, participava ativamente, junto com outros pais, nos encontros maiores dos *grupos de apoio*, como as *Olimpíadas de Inverno* e a *Feira de Ciências*.

A família de Tereza

Formada por Tereza, 35 anos, Pedro, 33 anos, Marina, 6 anos e Laura, 3 anos, esta família vive hoje em um sítio em uma pequena cidade no litoral paulista, com uma população de aproximadamente 13 mil habitantes. Dividem a propriedade com outras quatro famílias, cada qual residindo em sua própria casa. A oportunidade de comprar a terra, segundo me contaram, veio de uma série de fatores favoráveis, como uma dessas famílias já morar no local, cuidando do espaço, o interesse sabidamente compartilhado entre essas famílias de morar em um sítio e a oferta do antigo proprietário em vender o terreno a um valor possível para todas elas. Com a mudança para o sítio, passaram a *bioconstruir* sua casa, o que Tereza compara ao *puerpério*, dada a intensidade com a qual estava envolvida no projeto de construção, totalmente voltada para a casa³⁰.

Quando os conheci, em meados de fevereiro de 2017, viviam ainda em uma pequena casa alugada – em um acordo de benfeitorias na casa em troca do valor do aluguel – em uma cidade litorânea vizinha, a cerca de 300 metros do mar. Antes disso, por volta de 2015, a família saiu da cidade litorânea paulista onde viviam em viagem de carro por sítios de permacultura espalhados em várias cidades do Brasil. A viagem durou cerca de um ano, com a permanência da família de um a dois meses em cada sítio por onde passou, trocando hospedagem por trabalho. Foi durante essa viagem que conheceram a cidade em que residem atualmente. A escolha pela cidade, segundo Tereza, deu-se tanto pela sua vontade de morar próximo ao mar quanto pelo desejo da filha mais velha, Marina, de “frequentar a escola”.

Adeptos da *não escolarização*, ainda que rejeitem *rótulos*, o casal acha curioso o interesse

30 Puerpério refere-se ao período vivenciado pela mulher no pós-parto. Tereza faz alusão a esse período como momento de imersão, como experiência intensa no que diz respeito às emoções e aprendizados. Também chamado de quarentena ou resguardo, relaciona-se com uma série de cuidados que envolvem restrições alimentares e sexuais. Ver Fleischer, 2007.

demonstrado desde muito pequena pela filha em *ir pra escola*, algo que, segundo me contam, não fora incentivado por eles. De toda forma, na cidade conheceram o Jardim, *espaço de livre brincar* mantido por um grupo de famílias e de que hoje são parte, assunto que será tratado mais detalhadamente no capítulo III.

Tanto Tereza quanto Pedro são nascidos na cidade de São Paulo e se conheceram durante a graduação em Artes. Foi nesse período, como me contam, que passaram a se interessar por *práticas alternativas* de educação. Tereza me conta que teve uma educação “bastante tradicional”, em colégios católicos, pelo fato, ela me explica, de seus pais serem portugueses, mais velhos e conservadores. Ao mesmo tempo, me conta que Pedro, filho de professores, teve uma educação que considera “mais interessante” desde criança, tendo estudado em uma conhecida *escola construtivista* em São Paulo³¹.

Depois de formados na graduação, os dois atuaram como professores de arte na rede pública, em períodos mais ou menos próximos, “experiência difícil”, entendida como marcante para como entendem educação hoje. Após uma mudança de cidade, passaram a trabalhar em um projeto de educação criado e voltado para as crianças de algumas famílias em uma cidade litorânea de São Paulo e, pouco tempo depois, saíram em viagem.

Na época em que nos conhecemos, Tereza trabalhava em casa com a produção e venda sob demanda e pela internet de *slings*³² e também algumas peças de roupa para crianças, enquanto Pedro buscava organizar um grupo de compra de produtos orgânicos, do qual ele seria o “facilitador”. Além disso, os dois participam juntos de trabalhos como contadores de histórias e em peças de teatro, além de organizar pequenas viagens para *famílias unschoolers* de São Paulo. Foi quando organizavam uma dessas viagens, uma excursão, com um chamado para uma “aprendizagem livre,

31Entre os “valores pedagógicos” desta escola estão “o conhecimento, a cooperação e a autonomia”, ainda que para apreender tais termos nas práticas seja interessante pesquisa etnográfica. A teoria construtivista, segundo Brito (2007), “valoriza a produção espontânea da criança.” Se tomarmos a alfabetização como exemplo, “essa compreensão da aprendizagem da escrita implica interpretar os erros ortográficos das crianças como conhecimento potencial acerca da escrita, indicando um conhecimento real a ser construído.” (ib., p. 20).

32*Sling* refere-se a uma estrutura, geralmente de tecido, utilizada para carregar o bebê ou crianças pequenas juntas ao corpo da mãe ou de outro adulto, sendo que há diversas nomenclaturas de acordo com o tecido e amarração utilizados. Tereza me conta o quão eufórica ficou quando experimentou um *sling* pela primeira vez, após o nascimento de Marina, pela possibilidade de carregar o bebê e, ao mesmo tempo, ter as duas mãos livres para fazer o que quisesse. Ainda que o ato de carregar o bebê amarrado junto ao corpo seja prática encontrada entre diversos povos, a “versão moderna” é tomada, por vezes, enquanto uma “retomada de práticas ancestrais” (retirado de (<https://evolutionofbabywearing.com>)). Acredito ser este assunto um interessante campo para pesquisa antropológica, por exemplo, voltado à relação entre o uso de carregadores de bebê por mães de recém-nascidos e a produção de conhecimentos e práticas científicos produzidas pela área da saúde (ver Souza, 2017) ou a valorização da prática por certos grupos enquanto *criadora* de laços afetivos entre a mãe e o bebê, por meio do contato da pele e da frequência cardíaca (ou as batidas do coração, mais apropriadamente). Além disso, agradeço à Clarice Cohn por ter me chamado a atenção para como a forma e amarrações dos *slings* implicam uma concepção de corpo e criança bastante específica, ao trazer o exemplo das tipóias comumente usada pelas mulheres Kayapó para carregar seus bebês.

viva e em família”, que os conheci, por intermédio de meu companheiro, que faz pesquisa de campo na região.

Durante a estadia em sua casa, a convivência com Tereza e Pedro fora equilibrada no que diz respeito ao tempo passado com um e outro, visto que os dois se dividiam entre as *missões* (tarefas, atividades) na rua e trabalhos e cuidados com a casa e com as crianças. Tendo empregos pontuais e mais flexíveis, a organização das demandas cotidianas era resolvida e distribuída entre eles a cada dia, como veremos adiante. Da mesma forma, a convivência com as crianças fora bastante próxima, ainda que de início elas estivessem um pouco desconfiadas. Lembro-me do olhar um tanto mal-humorado que Laura me deu quando nos conhecemos, na manhã seguinte à minha chegada, assim como o olhar carinhoso que trocamos quando nos despedimos, dias depois. Nos dias em que estivemos juntas, grande parte dos momentos foram passados brincando na sala de sua casa. Além disso, as pude acompanhar por alguns passeios à praia e em visitas à casa de amigos seus e/ou de seus pais e passar alguns períodos no Jardim junto a elas e outras crianças, assim como seus pais.

Algumas considerações sobre as famílias

Embora tenha salientado que o ponto em comum entre essas três famílias seja relacionado apenas ao fato das crianças não frequentarem a escola por uma opção de seus pais, sua breve apresentação abre outros pontos de contato. Discorrerei brevemente sobre eles a seguir, embora não seja do interesse dessa pesquisa classificá-los em categorias sociais mais ou menos estanques, como já ressaltado acima, uma vez que isso poderia reduzir a multiplicidade aqui implicada. De certo modo, aproximo-me da colocação feita por Jacqueline Lima (2013) sobre as *famílias das cunhadas*, as mulheres assim chamadas por terem vínculos afetivos com homens relacionados ao Primeiro Comando da Capital e que foram suas interlocutoras durante pesquisa de mestrado:

(...) para a compreensão das famílias das cunhadas seria um tanto inadequado partir de abordagens que de antemão as agrupasse em uma classe social específica ou as conferisse alguma determinação racial. As mulheres com quem convivi durante a pesquisa de campo exalavam diferenças por todos os poros. Ainda que eu desconheça os critérios de definição de estratificação social ou raça, exatamente por considerar a grande dificuldade em homogeneizar realidades singularmente experienciadas, eleger uma única classe ou raça que respondesse às famílias das cunhadas desde o início estava fora das intenções desta pesquisa. Decerto, seria uma tarefa irrealizável sem que se abrissem brechas por todos os lados por onde pudessem escapar as variações que fortemente se manifestavam.

Por se tratar aqui de uma pesquisa interessada nos entrelaçamentos entre noções e práticas de família, educação e criança a partir das experiências das três famílias apresentadas, talvez seja,

até certo ponto, inescapável o debate sobre como

(...) as condições laborais, habitacionais, organizacionais e a disponibilidade de tramas relacionais que contribuem na implantação do trabalho reprodutivo vinculado à educação infantil imbricam-se completamente entre si, de maneira que a transformação em alguma destas dimensões possibilita ou mobiliza modificações nas outras, de um modo indissociável, por sua vez, das práticas cotidianas vinculadas à educação das crianças³³. (CERLETTI, 2017, p. 40, tradução minha).

Pode-se mesmo dizer que o interesse desta pesquisa volta-se aos entrelaçamentos dos modos de vida das famílias e as práticas cotidianas vinculadas à educação das crianças. Ainda assim, se, por um lado, parte da literatura sobre educação fora da escola, não só no Brasil mas de forma geral, sugere a predominância de famílias de classe média entre seus praticantes (ROTHERMEL, 2015, VIEIRA, 2012, BARBOSA, 2012, BARBOSA, 2017), por outro, diversos autores na antropologia apontam, há muito, para as limitações de análises sobre família e grupos das “camadas médias” no que diz respeito “às reservas feitas tanto à vertente de estratificação social quanto a que escolhe a perspectiva de classes.” (SALEM, 1986). Ainda que a noção de “camadas médias” possa nos ser útil aqui, suas limitações reforçam a necessidade de se partir das práticas e não de recortes feitos *a priori*.

Minha experiência junto às famílias e na participação nos *grupos de apoio* em Belo Horizonte e São Paulo dão pistas das complexidades e limites colocados por tais marcadores. A escolha do local dos encontros da Zona Leste em São Paulo, por exemplo, passa por uma série de critérios, como espaço para as crianças brincarem e, por isso mesmo, mas também pela demanda das *atividades*, possibilidade de fazer barulho. Outro critério é a localização do local do encontro, pois, como Fabiana me explica, as *mães* moram em lugares distantes, como Itaquera, Carrão, Saúde, Lapa, Diadema, São Paulo, Osasco, São Roque e Guarulhos e, na maioria dos casos, não possuem carro, tendo que se deslocar de transporte público, às vezes combinando mais de um tipo de deslocamento. Ela me explica também que “é um grupo bem variado, algumas famílias são mais ricas e intelectualizadas, outras menos.”, sendo a ajuda entre as *mães* um dos pontos valorizados por Fabiana a respeito dos grupos. As “*mães* mais simples”, Fabiana me diz, usam “os materiais que preparo”, de forma a se situar em tal arranjo, ainda que não se considere “intelectualizada”. O lanche também é preparado e levado de casa por Fabiana, pois “para muitas famílias é difícil ficar comprando da lanchonete, é muito gasto, então prefiro trazer de casa e compartilhar”.

33No original: “ (...) las condiciones laborales, habitacionales, organizacionales, y la disponibilidad de tramas relacionales que contribuyan al despliegue del trabajo reproductivo vinculado a la educación infantil, se imbrican plenamente entre sí, de manera que la transformación en alguna de estas dimensiones possibilita o moviliza modificaciones en las otras, de un modo indisoluble a su vez de las prácticas cotidianas vinculadas a la educación de los/as niños/as. (CERLETTI, 2017).

Se, por um lado, Fabiana aponta como ponto comum no grupo de apoio da Zona Leste as famílias serem cristãs e da mesma igreja que a sua – ainda que *mães alternativas* também possam fazer parte e, nos outros grupos que participa ou chegou a participar tenha convivido com *mães católicas* também –, ao mesmo tempo aponta para certa abrangência de formações *intelectuais* e *financeiras* entre as famílias que o compõem e como organizam certa circulação dos conhecimentos e materiais produzidos entre as *mães*.

Em Belo Horizonte, por sua vez, o primeiro encontro *homeschool* que conheci me espantou um pouco pelas grandes proporções. Levamos cerca de 50 minutos de carro para chegar da casa da família de Luiza até Águas Limpas, bairro considerado um dos mais ricos da capital mineira, mais especificamente em um condomínio de chácaras que, como nos explica a dona da casa, *mãe* de uma das crianças, passava por uma “*invasão*”³⁴. Aos poucos, as *mães* e as crianças foram chegando, somando ao final da tarde cerca de seis famílias. Algumas delas foram trazidas e buscadas pelos maridos em grandes carros importados. Ao menos duas delas, ainda que brasileiras, falavam em inglês com as crianças, buscando que fossem bilíngues.

A experiência junto a esse grupo contrasta bastante com outro de que participamos, alguns dias depois. Realizado perto do carnaval, o evento unia um *encontro* do *grupão* de Belo Horizonte com uma festa à fantasia para comemorar o aniversário de uma das crianças *homeschooling* que faz parte do grupo. O encontro aconteceu em uma *escola* infantil no Bairro Tijuca, cuja diretora era simpática ao *homeschooling* e, dessa forma, cedeu o espaço às famílias. Tratava-se de uma celebração de aniversário evangélica formada por *famílias homeschooling*. Se pudesse resumir o formato do encontro e festa em poucas imagens, havia crianças correndo em volta das mesas enfeitadas com toalhas de papel colorido, adultos sentados em cadeiras plásticas conversando, uma grande mesa com salgadinhos fritos e refrigerantes, “músicas infantis” tocando ao fundo e uma mesa de bolo bastante enfeitada e coberta de docinhos. Ao mesmo tempo, havia uma “programação” impressa colada à parede e circulando entre algumas das *mães*, que conduziam as atividades, que previa uma série de atividades do *homeschooling*, como um jogo de perguntas e respostas e um desfile de fantasias, onde participavam adultos e crianças. Essa programação contemplava todo o período da festa, inclusive a hora do lanche, no caso, o momento de servir os salgadinhos, e o cantar do “parabéns”.

Nos dois casos, era frequente que Luiza fosse apontada por outras *mães* como *diferente*, adjetivação que se estendia a suas crianças, que, por exemplo, nesse encontro-festa circulavam entre as mesas de doce sem atacar as guloseimas, causando certa admiração entre as outras mulheres. A alimentação, como veremos, é um dos aspectos da *educação integral* das crianças mais valorizados

³⁴Não entramos em detalhes, mas acredito tratar-se de um assentamento.

em sua casa, pois “sem um corpo saudável, não se aprende”³⁵. Ainda que em relação à sua família a diferença explicitada pelas outras famílias girasse em torno da alimentação, Luiza apontava a diferença religiosa como ponto de divergência, mencionando constantemente sua vontade de conhecer famílias “mais parecidas com a sua”. Referia-se a uma outra relação com a religiosidade, buscando famílias que não seguissem uma religião específica, no caso.

Deixemos em suspenso por um momento o emaranhado de situações que compõem esses *encontros*, uma vez que voltaremos a eles em mais detalhes no adiante. Minha intenção com esses exemplos é explicitar não só diferentes arranjos possíveis entre *famílias homeschooling* no que diz respeito à composição dos *grupos de apoio* mas também a circulação de uma mesma família, no caso, a família de Luiza, por esses diferentes grupos. Diferente de Lima, cujas interlocutoras variavam muito a depender das demandas circunstanciais dos *presos* e do *sistema penitenciário*, no caso desta pesquisa há, nesse sentido, um recorte mais linear, uma vez que se circunscreve, majoritariamente, aos integrantes dessas três famílias. Ainda assim, quando são postos em relação às muitas pessoas que conheci durante a pesquisa de campo, seja nos grupos das redes sociais, seja nos *grupos de apoio e no Jardim*, fica clara a fragilidade de tal recorte de classe. Em todo o caso, façamos tais reflexões em diálogo com os interlocutores da pesquisa, como tentativa de, sem enquadramentos *a priori*, enriquecer tais debates.

Desejo de ser mãe

Nos três casos, há certa vontade manifesta de ser *mãe*, uma primeira gravidez por volta dos trinta anos³⁶ e mais de uma criança por família³⁷. Em certo momento, Luiza me conta da sua proximidade de longa data com as crianças, desde quando, ainda adolescente, trabalhara como monitora infantil nos intercâmbios que fazia pelo programa YMCA, nos Estados Unidos. Ali já

35De outra forma, Cohn (2015) trata das relações entre comidas, cuidados e aprendizagens entre os Xikrin. Ao longo do texto a autora, entre outras relações, evidencia como “Comer bem é importante para que uma pessoa possa aprender. Se o aprendizado é algo que, para os Xikrin, deve ser buscado pelo aprendiz, que deve aproveitar todos os momentos que se oportunizam de aprendizado, porque no geral tudo é dado a ver, assim como gerar oportunidades para que este aprendizado ocorra, pedindo a alguém que sabe que lhe ensine – se assim se aprende, se aprende pelo corpo. (...). Uma alimentação inadequada – comer a cabeça do peixe quando criança, por exemplo – pode vir a ser impeditivo do aprendizado, ou seja, da capacidade de aprender.(p. 06).

36Giatti trata da multiplicidade de mulheres que conheceu em sua pesquisa sobre parto humanizado e a dificuldade de categorização, tendo optado pela noção de “camadas médias” para tratar delas. Voltaremos a esse trabalho adiante. O ponto que gostaria de destacar aqui é a predominância de mulheres dando à luz (não necessariamente pela primeira vez, mas envolvidas nos grupos de apoio ao parto humanizado) por volta dos 30 anos, o que, segundo a autora, poderia explicar “por que muitas das participantes se anunciavam satisfeitas profissionalmente; talvez por terem optado pela carreira e dela dado conta inicialmente, para depois experimentar a maternidade.”(p.90).

37De acordo com dados do IBGE divulgados em 2015, a média de filhos é de 1,74 por mulher, enquanto na década passada, as mulheres tinham em média 2,14 filhos, o que corresponde a uma diminuição de 18,6% entre os anos de 2004 e 2014. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/mulheres-brasileiras-tem-menos-de-dois-filhos-em-media>

percebia certa desenvoltura para pensar atividades que entretivessem as crianças. Fabiana, por sua vez, por várias vezes atrela sua *conversão* religiosa, que ocorrera, como me explica, tardiamente, com o entendimento e desejo de ter *família*, sendo a maternidade uma *missão divina*, e a dedicação de uma das partes aos cuidados com as crianças, da mãe em detrimento do pai, estabelecida antes mesmo do nascimento destas. Já Tereza menciona em uma conversa que tivemos tempos depois de finalizar a pesquisa de campo (que talvez não se finalize tão facilmente assim, ainda que se transforme em outra coisa) que optara por ser mãe em vez de fazer o mestrado, duas possibilidades que se deram na mesma época.

Com exceção de Luiza, para quem o terceiro filho fora “um susto!”, ou seja, não planejado e inesperado, tanto Fabiana quanto Tereza mencionam um desejo de ter mais filhos, mesmo que apontem saber que, muito provavelmente, não irá se concretizar. Para a primeira, há o desejo de cuidar de *um bebezinho*, que poderia ser adotado, embora seu companheiro não partilhe dessa vontade. No segundo caso, a despeito de quaisquer possibilidades, fora o movimento de colocar um bebê de uma amiga no *sling*, o que motivou o comentário, “fico com vontade de ter um bebê para carregar de novo.”. Nos dois casos, é a dimensão do desejo de *cuidar* que gostaria de explicitar.

A curiosidade sobre a existência, em minha vida, de filhos ou a vontade de tê-los foi bastante recorrente durante toda a pesquisa, seja nas casas ou nos *grupos de apoio*. Junto às crianças, minha presença gerava alguma expectativa a esse respeito. Em todos os casos, as crianças sabiam, em maior ou menor medida, que eu estava em suas casas para conhecer o *homeschooling* ou o Jardim e atividades relacionadas. Como passávamos os dias juntos, grande parte do tempo brincando, muito de suas preocupações voltavam-se para as brincadeiras em si, sendo minha atenção dividida, de modo geral, entre elas e as conversas com suas mães e pequenas ajudas nos cuidados com a casa, como lavar a louça³⁸. Minha abertura em brincar não era percebida como algo tão incomum, diferente do trazido por Begnami (2014), que em sua pesquisa era percebida como esquisita ao ficar brincando com as crianças em frente suas casas no Jardim Gonzaga, em São Carlos - SP, onde fez sua pesquisa de mestrado voltada para as diferentes maneiras de ser criança a partir da comparação das experiências em um bairro popular e em um condomínio fechado.

Se naquele contexto a pesquisadora sentia, por um lado, dificuldade em aproximar-se das crianças que viviam no condomínio pela incisiva presença de suas mães ou babás, por outro percebia sua posição enquanto adulta causar certo estranhamento no bairro ao passar seus dias

³⁸Antes que uma demanda, lavar a louça era uma pequena tentativa de retribuição dos cuidados e acolhimento a mim dispensados. Da mesma forma, levei comigo alguns materiais, como linhas de bordado e tecido de algodão cru e materiais para fazer tinta de aquarela caseira. Não pretendi tais materiais como método voltado para me aproximar das crianças, como é discutido e recorrente em pesquisas que se voltam a elas (ver Cohn 2015, Pires, 2007), mas antes como forma de retribuição pela abertura das casas, sabendo que artes e “manualidades” são valorizadas por todas elas, como veremos.

brincando com as crianças em frente a suas casas, enquanto os outros adultos realizavam tarefas diversas na rua ou dentro de suas casas, em práticas que se distinguiam daquelas consideradas de crianças. Junto às crianças com as quais realizei a pesquisa, a presença dos adultos próximos às crianças é constante³⁹. Diferente da experiência trazida por Begnami, entretanto, não há a presença de babás ou cuidadores contratados para cuidar das crianças, cabendo essa tarefa aos pais e outros adultos como os pais das crianças dos *grupos de apoio* ou as *educadoras* do Jardim. Se em seu trabalho Begnami não deixa muito claro o quanto as mães, avós e babás engajam-se nas brincadeiras junto às crianças, há passagens que deixam ver uma brincadeira de certa forma solitárias das crianças, dentro das casas, assistindo TV, vendo filmes ou jogando video-game (p. 172). De outra forma, veremos que o acesso a esses dispositivos é bastante restrito junto às crianças com quem convivi, sendo seu uso regulado de perto pelos adultos. Entretanto, eles juntam-se às crianças em suas brincadeiras e atividades, não sendo minha presença, nesse sentido, causa de estranhamento nem para as crianças nem para seus pais⁴⁰.

O que por vezes levantava alguma dúvida entre as crianças era o fato de eu não ter filhos. Talitha, filha de Luiza, por exemplo, certo dia me disse, afirmativamente, “você é mãe” E lhe pontuei que não. Desconfiada, ela então me pergunta: “Mas você é criança? Criança grande?”. Ser mulher e adulta, assim, de alguma forma corresponde a ter filhos para ela. Em outra situação, desta vez junto com Marina, filha de Tereza, andávamos de bicicleta certa manhã em direção ao Jardim quando ela se aproxima de mim e me conta: “Imaginava você diferente, com cabelo comprido e filhos.”. Marina em alguns momentos expressava que um dia teria filhos, fazendo isso pontuando condições como “vou ter uma namorada e cuidar do meu filho” ou “não vou ter um marido, vou ser mãe sozinha!”, apontando caminhos outros inclusive daqueles que vivencia junto a seus próprios pais, um casal heterossexual que cria ambas as filhas juntos, morando na mesma casa.

39 A pesquisa de Luciana Rudi junto às crianças *Sem-Terrinha* é interessante neste sentido, ao tratar da relação entre as chamadas crianças Sem Terrinha e diferentes agentes envolvidos com o Movimento Sem Terra. Ao voltar-se para o que significa ser uma criança *Sem-Terrinha*, ou seja, aquelas que “são filhos e filhas dos Sem Terra”, para as próprias crianças, para seus pais, seus educadores e para o próprio Movimento, foca-se nos chamados *Encontros dos Sem Terrinhas*, organizados pelo Movimento dos Sem Terra. Estes encontros, explica, são pensados sendo “para as crianças e com a participação delas na sua realização”, buscando enfatizar-se ali o protagonismo presente nas suas atividades e a valorização de sua participação na *luta*. Ao mesmo tempo, entretanto, aponta que o protagonismo das crianças parece estar amparado num modelo de protagonismo que é proposto pelo movimento, e guiado pelos adultos. (RUDI, 2018, p. 05), por exemplo quando percebe que “[h]á um esforço em afirmar um protagonismo das crianças ao mesmo tempo que as educadoras demonstram muita surpresa quando as crianças ocupam esse lugar, ou expressam seus sentimentos.” (ibidem, p. 09).

40 Certa vez, na casa de Luiza, eu passei a tarde toda brincando com as crianças, especialmente Talitha. Ficamos algumas horas em seu quarto brincando de *escolinha e casinha* com seus bonecos. A noite, quando seu pai chegara em casa do trabalho, a menina se aproximou dele e pedia insistentemente para brincar. Ele então disse “não teve ninguém pra brincar com você, filha?”, só retomando uma atmosfera mais relaxada na cozinha, onde a conversa se desenrolava, quando mencionei que havíamos passado o dia todo brincando, parando havia pouco. De certa forma, essa cena me indicava que, uma vez ali, brincar com as crianças era algo esperado que eu fizesse. Como veremos adiante, a literatura antropológica aponta para outras possibilidades de engajamento entre crianças e adultos que não preveem essa proximidade e participação., ou ainda, esta centralidade da criança na vida familiar.

“Não sei. Pardos? Somos pardos?”

Outro ponto de contato possível entre estas as famílias é a composição do núcleo familiar por *pai, mãe e filhos* e, por vezes, animais de estimação. Fora recorrente entre as mulheres *mães* que conheci nos *grupos de apoio* a menção a *participação, ajuda e apoio dos pais* na educação das crianças como fundamental para sua continuidade. As *dificuldades* enfrentadas pelas *mães solteiras* (que, ao que parece, são muito poucas em relação às que não são solteiras) que optam ou seguem a educação fora da escola são frequentemente mencionadas e valorizadas pelas outras *mães*, assim como o são as *mães* com muitos filhos. É também recorrente por parte dessas mulheres menções ao *cansaço, falta de tempo, tempo para mim e sacrifício*, na maneira como percebem sua relação com a casa e as crianças. Como veremos, as participações de *mães e pais* se dão de diferentes maneiras na distribuição das responsabilidades e tarefas cotidianas, sendo valorizado aqui o ponto de vista das *mães* na percepção de tais arranjos.

Não realizei entrevistas nem perguntei diretamente sobre a renda mensal das famílias, mas todas vivem em casas – próprias ou alugadas em seu nome – onde residem apenas o núcleo familiar, composto por pai, mãe e filhos⁴¹, além de possuir veículo próprio⁴² e não passar por dificuldades financeiras, pelo menos não que impliquem em falta de alimentação, moradia, energia, água, saneamento básico, lazer, etc. Quando pergunto à Fabiana como se declaram no que diz respeito à cor, ela me devolve a pergunta, um pouco rindo, um pouco constrangida, “não sei, pardos? Somos pardos?”. Tereza, por sua vez, faz referência à sua família de ascendência portuguesa como forma de justificar sua educação rígida, tradicional e católica, da qual hoje procura se afastar. Luiza me diz que inclui o ensino da história afro-brasileira na educação das crianças como algo que valoriza muito, “inclusive pelas trancinhas da Talitha, para ela conhecer a história e poder se valorizar, não ser diminuída.”

Segundo Guattari, “o que define uma experiência alternativa é seu caráter processual.” (1996, p.99). Veremos que estas famílias ora afastam-se ora aproximam-se da escola, tomada aqui enquanto um certo *ethos* que nos *informa*. De maneira análoga ao trazido por Giatti acerca do conhecimento médico e científico entre as que optam pelo *parto humanizado*, estas famílias não recusam as pedagogias, tomadas enquanto ciências da educação e em seus entrelaçamentos com a psicologia e a medicina, mas antes, apropriam-se delas, sendo a relação com a leitura e a escrita ou,

41A família de Tereza, como mencionado, vive em sítio cujo terreno é compartilhado com outras quatro famílias, mas a casa que está sendo construída prevê sua habitação, de seu companheiro e as duas filhas.

42Ainda que não saiba especificar se financiado ou não e, assim como as casas, seja ampla a variação de localização, terreno, planta, marca, ano, etc.

mais ainda, conhecimento e verdade, uma das linhas de interesse que perpassam este trabalho.

Os adultos aqui envolvidos, homens e mulheres, majoritariamente, possuem ensino superior. Giatti (2011) aponta ter percebido o mesmo entre as mulheres que conheceu nos grupos de apoio ao *parto humanizado* e que, independente da escolaridade,

todas portavam a escrita, a capacidade de bem escrever, já que se comunicavam pela internet e mediante a troca de correios eletrônicos. E, de fato, a maioria tinha tido notícia do parto humanizado ou por uma amiga ou pela internet, por meio de sites, blogs e reportagens. O mundo cyber parecia operar como difusor e aglutinador de adeptas de outros modos de parir e, somado ao letramento e ao acesso ao mundo digital, vinha também um “capital cultural” ou “capital crítico”, no sentido da existência de uma postura crítica perante o sistema de saúde do país, modelo médico, sistema político e resguardo dos direitos sociais e individuais. (p. 150)

Nesse caso, pode-se dizer que a capacidade de leitura e escrita também se faz presente, não só para a pesquisa sobre educação fora da escola e comunicação via grupos de facebook e whatsapp e da manutenção de páginas eletrônicas sobre o assunto, mas como forma de capacitação dessas mulheres enquanto *educadoras* de seus filhos, seja em relação a técnicas de alfabetização e letramento, desenvolvimento cognitivo e teorias pedagógicas, seja na pesquisa e desenvolvimento de materiais que serão utilizados junto às crianças.

Ainda a respeito da relação de cada uma delas com a instituição escolar ou o sistema de educação ou, ainda, de que forma apreendem escola, que veremos mais detidamente ao longo do trabalho, vale pontuar aqui que por vezes tenham deixado claro que não tiveram problemas na escola, sendo, inclusive, *boas alunas*. Fabiana pouquíssimas vezes expressou-se negativamente a respeito da escola, mas me explica que só sentiu *amor por aprender* quando parou para ler a bíblia e prestar atenção no que estava ali. Este fora, para ela, o despertar para uma *vontade de aprender* e hoje é enfática ao dizer o quanto gosta de estudar e que seu objetivo é transmitir esse *amor* para suas filhas. O *ensino tradicional* a que fazem referência – Tereza sobre sua educação e Luiza sobre a de seu marido – remete a uma concepção de corpo e pensamento limitado se comparado a outras possibilidades educativas, como as que valorizam hoje em suas práticas e que chamam de *educação livre* e *educação integral*, que passam, entre outros pontos, por uma atenção aos interesses e à *curiosidade natural* das crianças e tomam a alimentação enquanto *motor* para que se possa aprender.

Uma vez feita esta breve apresentação das famílias aqui tratadas, desloco-me desse

enquadramento para um que toma o contexto jurídico da educação fora da escola no Brasil como foco. Vale pontuar que, da mesma maneira que não se busca conformá-las em critérios socioeconômicos como forma de percebê-las, não é a intenção atrelar estas famílias de maneira rígida ao contexto apresentado, como se este fosse um pano de fundo para suas práticas. Trata-se, antes, de tomar algumas das linhas de um debate mais público acerca da educação fora da escola como forma de ressaltar alguns de seus aspectos particulares, especialmente acerca das noções de família implicadas. Em um segundo momento, retornaremos às experiências destas três famílias, focando especialmente no espaço de suas casas e seus cotidianos, de forma a trazer outras imagens que somem as já criadas.

Capítulo 2. Alguns aspectos jurídicos

2.1. Contextos jurídicos da educação fora da escola no Brasil

“Nós não somos criminosos”, foi o que me disse Fabiana, em tom sério, ainda que displicente, enquanto conversávamos na cozinha de sua casa. A preocupação em demarcar o que *não são* vem do estatuto controverso que a prática possui frente à legislação atual. Nesta seção, procuro apresentar tais controvérsias jurídicas em torno da educação fora da escola no Brasil, tratando do assunto em um foco ampliado, buscando situar minimamente o fenômeno tal como vem sendo tratado, especialmente no debate do direito.

Apresento o tema da educação fora da escola a partir de alguns de seus debates jurídicos não só porque capturam de maneira interessante a atual situação da prática no país, mas também por ser preocupação que surge recorrentemente na pesquisa de campo, algo que se estende para além das três famílias que acompanhei, nas discussões nos grupos nas redes sociais e nas matérias de imprensa veiculadas sobre o assunto, por exemplo. Os eventos, simpósios e palestras realizados sobre educação domiciliar sempre tocam em sua controversa “situação jurídica”, quando não giram totalmente em torno do assunto, sendo muitas vezes uma questão que gera ansiedade para algumas das famílias que ou já optaram por educar seus filhos em casa ou que começam a buscar informações sobre o tema. A situação jurídica também fora motivo recorrente de interesse por parte daqueles com quem compartilhei a pesquisa.

Dessa forma, embora as análises jurídicas do tema não sejam o foco deste trabalho, tratarei delas uma vez que a compreensão do contexto jurídico, em correlação com o contexto institucional, no caso, escolar e familiar, pode auxiliar na compreensão do fenômeno estudado, especialmente se atentarmos para as concepções de criança e infância que os embasam (COHN, 2005, p. 44). Tal contexto, entretanto, não pode ser confundido ou “aplicado” às experiências vividas pelas famílias, ainda que aproximações e afastamentos possam ser feitos, sendo este um segundo movimento pretendido neste capítulo. Nesse sentido,

Como vários estudiosos nos lembram, não é incomum que os entendimentos das pessoas, nas práticas reais, “assentem-se desconfortavelmente” em categorias legais (...). De toda forma, ao examinar a relação entre prática e normas legais mais cuidadosamente, ganha-se consciência de que há uma boa porção de indefinição entre os dois (FONSECA, 2008, p. 310)⁴³.

43 No original: “As various scholars have reminded us, it is not unusual that people’s understandings, in actual practice, ‘sit uncomfortably’ with legal categories (Strathern 2005, Collard 2009, Yngvesson 2010). However, upon examining

Fenômeno em expansão

Embora não tenhamos números precisos, em especial porque o fenômeno ele mesmo é de difícil apreensão estatística⁴⁴, a educação fora da escola frequentemente é apresentada como algo em crescente expansão em âmbito nacional (BARBOSA e ALMEIDA, 2017) e internacional (ARAI, 1999, BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007; RAY, 2010 apud BARBOSA, 2012)⁴⁵. Durante a *Global Home Education Conference* (GHEC)⁴⁶, representantes de diversas organizações internacionais a favor do direito à educação domiciliar trouxeram dados a respeito da prática em seus respectivos países. A Alemanha foi, mais de uma vez, utilizada como exemplo de caso paradigmático da proibição, com a apresentação de um vídeo em tom dramático sobre casos de famílias que tiveram a guarda de seus filhos tomados pelo Estado⁴⁷. Em contrapartida, os Estados

the relation between practice and legal norms more carefully, one becomes aware that there is a good deal of give and take between the two.” (FONSECA, 2008, p. 310)

44 Como veremos, a dificuldade de obter dados é justificada pela ANED pelo medo das famílias em serem denunciadas. Estas utilizam-se, assim, de diversos recursos para não aparecerem nas estatísticas. Ao mesmo tempo, o processo de informatização do sistema de matrículas escolares (c.f. Secretaria Escolar Digital, programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em <https://sed.educacao.sp.gov.br/>) é apontado pela Associação como algo que, “cada vez mais”, dificulta a saída das crianças da escola de maneira discreta, ou seja, sem que seja notado e implique em algum tipo de medida a ser tomada pelos agentes escolares. A ausência e a produção de dados estatísticos sobre certa população é tratada no trabalho de Mariana Medina (2011) sobre os *trecheiros* e *pardais*, pessoas em situação de rua, na cidade de São Carlos – SP. Ao traçar alguns parâmetros de comparação entre a vida na rua e a vida nas instituições voltadas para o atendimento destas pessoas, a autora aponta para a fluidez entre aquilo que, de outra forma, é tratado como institucional e não-institucional, especialmente para aqueles que ao mesmo tempo, recorrem aos serviços institucionais e utilizam-se de diversas práticas e táticas para continuar vivendo nas ruas. É o caso, por exemplo, daquelas pessoas que “se constituem no trecho [e] não se deixam apreender no circuito institucional, isto é, não param nas instituições, apenas passam por elas. Além de não estarem presentes em qualquer estatística já realizada, os trecheiros estão excluídos, também, de qualquer política municipal de atendimento às pessoas em situação de rua.” (ibidem, p. 84). Estes, assim como os andarilhos, “não são contabilizadas de modo efetivo no censo nacional sobre população em situação de rua, uma vez que a condição nômade (de constante movimentação) dificulta a abordagem destes sujeitos.” (ibidem, p. 120). Os *trecheiros*, assim, “não se deixam contar”, ao mesmo tempo em que, aponta Medina, apreendê-los – contá-los, nesse caso – a partir do que lhes falta – no caso, basicamente excluídos de gramáticas relacionais familiares: o trabalho, o domicílio e a comunidade – pouco contribui para “a compreensão dos vínculos produzidos nas ruas”, (ibidem, p. 41) vínculos estes de enorme importância para se entender a vida nas ruas.

45 Ensinar os filhos em casa é garantido por leis em mais de 63 países, destacando-se, pela população praticante, Estados Unidos, África do Sul, Rússia, Reino Unido, Canadá, Austrália e França (VIEIRA, 2012), variando as regulações em cada caso.

46 A Conferência Global de Educação Domiciliar 2016 (GHEC - Global Home Education Conference 2016) aconteceu no Rio de Janeiro (RJ) em março de 2016, e, segundo os organizadores “Nosso objetivo é expandir a conscientização e promover uma mudança positiva para o movimento global de educação domiciliar” (retirado do material de apresentação/programação do evento). A diretoria do GHEC 2016 é composta por membros dos Estados Unidos, Canadá, México, Austrália, Taiwan, Filipinas, Quênia, Rússia, Espanha, África do Sul e, a partir deste ano, Brasil, sendo cada um deles associados a diferentes instituições em prol da educação domiciliar em seus respectivos países

47 De acordo com Spiegler (2015), “A lei a respeito da frequência escolar compulsória de 1938 (Reichsschulpflichtgesetz) foi a primeira regulação geral no Reich Alemão, sem exceções e com consequências criminais em caso de contravenções” (Habermalz, 2001:218). Ainda assim, o autor aponta que desde os anos 1980 o ‘movimento de educação domiciliar tem crescido lentamente’” (ibidem, p. 153). No original, “The law regarding compulsory school attendance from 1938 (Reichsschulpflichtgesetz) was the first general regulation in the German Reich without exceptions and with criminal consequences in case of contraventions) (Habermalz, 2001:218) e “home

Unidos eram tomados ali como referência a ser seguida⁴⁸, com mais de dois milhões de *homeschoolers* em sua população (FIELDS-SMITH, 2016; BARBOSA, 2013), sendo o próprio evento expressivo nesse sentido, ao tratar-se de uma parceria entre a HSLDA, organização pró-educação domiciliar norte-americana e a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁴⁹.

Segundo a ANED, o número de famílias que *ensinam em casa* no país é crescente, sendo cerca de 250 em 2009, 400 no primeiro semestre de 2011 e chegando a 1000 em 2012 (VIEIRA, 2012, p. 24). Durante a GHEC, Ricardo falou em cerca de 3.200 famílias praticantes da *educação domiciliar* espalhadas por todo o território nacional. Magno (2017)⁵⁰, por sua vez, traz aproximadamente 4.200 famílias como praticantes, e matérias recentes divulgadas pela imprensa indicam cerca de 6.000 “pais e mães” que educam em casa atualmente espalhadas pelo Brasil, sendo 800 somente no Distrito Federal⁵¹.

A ANED divulgou em 2016 um mapa com a distribuição das famílias que educam fora da escola (imagem 1, abaixo), organizado, acredito, a partir das enquetes e dados que coletam junto às *famílias* em sua página no facebook. Quando solicitei mais informações à entidade sobre a formulação de tais dados⁵², obtive como resposta a sinalização do envio da pesquisa que realizaram em fevereiro de 2016, embora até o momento não tenha obtido o acesso a ela, e a resposta, em 2018, em mensagem inbox dirigida a mim via sua página do Facebook, de que “os números são sempre inferiores ao real, em termos de quantidade, pois estimamos que para cada família que ‘aparece’, existe outra que está escondida, temendo *denúncias* e processos.”⁵³.

Segundo Veena Das (2008), “as regras, mais que regulatórias, são constitutivas”, havendo sempre brechas de manobra e negociação entre as regras e suas aplicações. Em sentido parecido, leis podem ser tomadas como “tecnologias de governança” (FONSECA, 2015), sendo que seus impactos são imprevisíveis, ao mesmo tempo em que algumas inovações legislativas podem “andar a reboque” de certas mudanças que já ocorreram em determinados setores. Um evento bastante celebrado pelas famílias de que tive notícia, especialmente no *Grupo de Apoio da Zona Leste*, de São Paulo, foi o deferimento, em 2016, pelo Ministro Luís Roberto Barroso, do Superior Tribunal

education moviment has been slowly growing” (p.153), respectivamente.

48 O movimento de educação domiciliar nos Estados Unidos é frequentemente apontado como referência para as famílias brasileiras, tanto no que diz respeito à legalização da prática quanto aos materiais didáticos ou de consulta produzidos no país, voltados especificamente para as famílias que *educam em casa*. Os termos *homeschooling* e *unschooling*, frequentemente mobilizados, indicam essa aproximação.

49 Ver notas 4 e 5 da Introdução sobre a ANED e a HSLDA.

50 Magno, autor do livro, intitulado “O direito à educação domiciliar”, é importante mencionar, é um dos advogados da ANED e pessoa pública de repercussão como militante pela legalização da educação domiciliar no país. Digo isso pois tratarei alguns de seus conceitos acerca de educação neste capítulo, tomando-as como material que compõem a pesquisa de campo, uma vez que, acredito, tais noções ultrapassam formulações teóricas, dada sua posição nesse debate não ser dissociável de sua atuação junto à ANED.

51 Conforme matéria publicada em março de 2018 em <http://extrapauta.com.br/homeschooling-o-polemico-caminho-da-educacao-longo-da-escola/>

52 Comunicação realizada por meio da página institucional da entidade, retomada pela última vez em março de 2018.

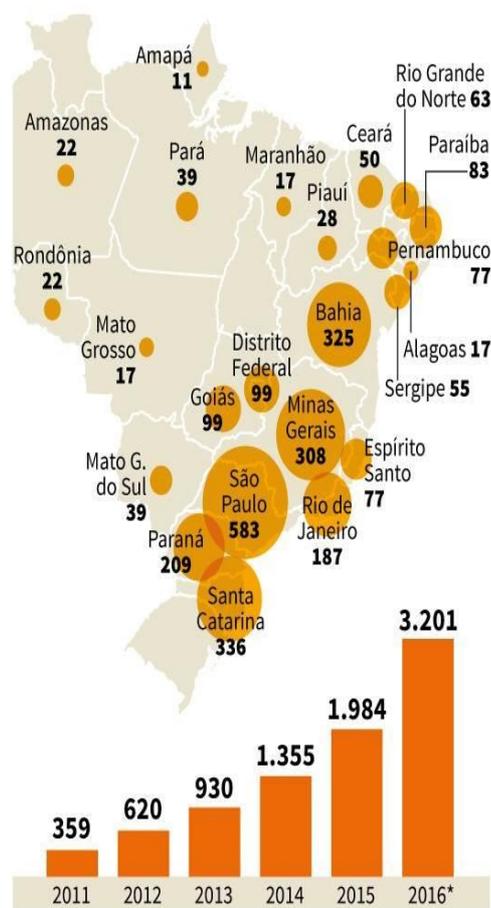
Federal (STF), da Petição “65.992/2016, de autoria da ANED, determinando a suspensão de todos os processos pendentes, individuais ou coletivos, que versem sobre a questão da educação domiciliar no território nacional.” (BARBOSA & OLIVEIRA, 2017). Tal *sobrestamento*⁵⁴ não impede que novas *denúncias* sejam feitas, mas interrompe as análises e julgamentos dos processos. Ainda que a ANED celebre tal deferimento como uma vitória de sua parte junto ao STF, a entidade continua a considerar proeminente o aspecto furtivo da prática, o que leva, como a entidade aponta, muitas famílias a se esconder, e implica, também, entre outras coisas, em números imprecisos a respeito da educação domiciliar.

De acordo com Barbosa e Oliveira (2017), nos Estados Unidos, a quantidade de crianças educadas em casa corresponde a cerca de 4% da população total de estudantes no país. Tal movimento, segundo as autoras, ainda que considerado o mais expressivo em âmbito mundial, não pode ser considerado um “fenômeno de massa”. Se tomarmos os números produzidos no Brasil a partir dos dados, narrativas e discursos veiculados pelos membros da ANED, podemos apreender a *educação familiar* enquanto movimento que atinge cada vez um número maior de famílias, nas diversas regiões do país, ainda que também não seja considerado um fenômeno de massa pela própria entidade. Se nos atentarmos menos à “totalidade” de tais números e mais à sua variação ao longo do tempo (cf. BORN, 2010; TOEWS, 2010), tal vetor exponencial parece dar ao movimento uma certa *magnitude*, uma disposição em “dar inteligibilidade a um novo mundo de possibilidades abrindo-se diante deles”⁵⁵ (CORSÍN-JIMENEZ, 2010). Ao mesmo tempo em que tal expansão é ressaltada, a todo momento é reforçado que tal *estilo de vida* e, por vezes, *modalidade de ensino*, não se destina a ser praticada por todas as famílias. Nesse sentido, a escola, ainda que valorada negativamente pela entidade, permanece como lugar de encaminhamento das crianças cujas famílias não querem ou não podem tomar para si a *responsabilidade* de educá-las.

53 Nesse sentido, seria interessante a produção de dados outros acerca do número de praticantes no país. Gaither (2009) aponta para a literatura norte-americana sobre o assunto como majoritariamente produzida pela HSLDA: “Uma segunda limitação da literatura é que muito dela é politicamente motivada. Um grande número de estudos, especialmente aqueles citados mais frequentemente em contas populares e na mídia, foram realizadas sob os auspícios de uma proeminente organização que advoga pelo homeschooling, HSLDA, a Home School Legal Defense Association (Ray, 1990; Ray, 1994; Ray, 1997a; Ray, 1997b; Ray, 2004a; Ray, 2010, Rudner, 1999)”. Ainda que se entenda aqui que toda literatura é politicamente motivada, afastando-se, portanto, da percepção trazida acima, em que umas seriam mais do que as outras. Entretanto, chamo a atenção, assim como Ray, para a seguinte questão: “*Quis custodiet ipsos custodes?*”, ou, “quem vigia os vigilantes?” (verso das Sátiras, de Juvenal, escritas no final do século I e início do Século II na Roma Antiga). No original: “A second limitation of the literature is that much of it is politically motivated. A large number of studies, especially those most frequently cited in popular accounts and in the media, have been performed under the auspices of a prominent homeschooling advocacy organization, HSLDA, the Home School Legal Defense Association (Ray, 1990; Ray, 1994; Ray, 1997a; Ray, 1997b; Ray, 2004a; Ray, 2010, Rudner, 1999)”

54 Termo jurídico para “interrupção do andamento (de ação, processo etc); não prosseguimento”. Retirado de <https://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/896/Sobrestamento>

55 No original: “to render intelligible the new world of possibilities opening up before them”(CORSÍN-JIMENEZ, 2010, p.112).



(Imagem 1 – mapa divulgado pela ANED em 2016)

Regulamentação

A contínua atuação da ANED pela “autonomia educacional da família”⁵⁶ indica a situação não regulamentada da prática, sendo esse aspecto tomado justamente como uma *luta* da entidade. Ao mesmo tempo, a ANED defende explicitamente que a *educação domiciliar* não é ilegal, uma vez que, “tampouco, é expressamente permitida ou regulada por qualquer norma”⁵⁷. Dessa forma, sua atuação junto ao Estado, na forma de *lobby*, em suas palavras, junto a ministros, deputados e senadores pela regulamentação da prática, somada à assessoria jurídica às famílias, é o carro-chefe de sua atuação.⁵⁸

As disputas jurídicas quando em caso de *denúncias* contra as famílias ou as análises a respeito do estatuto da *educação domiciliar* no Brasil acontecem por meio de manejo dos diversos

⁵⁶Expressão retirada de sua página institucional, <https://www.aned.org.br> <acessado pela última vez em maio de 2018>.

⁵⁷Retirado da página institucional da entidade, <https://aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-direito/ed-dir-perguntas> (acessado em março de 2018).

⁵⁸Em nota divulgada em sua página, em abril de 2018, intitulada “O trabalho da ANED”, a entidade discorre sobre suas atuações junto aos poderes judiciário, executivo e legislativo, assim como junto à imprensa e à produção acadêmica. O conteúdo integral da nota está disponível em <http://twixar.me/z1GK>.

documentos que tratam do direito da criança à educação, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No início da pesquisa, em 2016, os poucos materiais acadêmicos a que tive acesso sobre o fenômeno no Brasil apontavam para a não legalidade de tal movimento (BARBOSA, 2013; VIEIRA, 2012, PRADO, 2014). Hoje, entretanto, é possível perceber, concomitantemente ao aumento no número de produções sobre o assunto – ainda majoritariamente na área do direito –, a argumentação, em tais trabalhos, da ausência de uma regulamentação explícita, mas tampouco de uma proibição, da educação domiciliar (FEITOSA, 2016; CHRIST, 2015; RODRIGUES, 2016, MOREIRA, 2017, AMÉRICO, 2017).

De acordo com levantamento feito por Barbosa e Oliveira (2017, p. 03), algumas das decisões importantes nos últimos anos acerca do assunto são o reconhecimento, em junho de 2015, pelo STF da

existência de repercussão geral da questão constitucional suscitada: saber se o ensino domiciliar (*homeschooling*) pode ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação, tal como previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988.” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017, p. 4)

e o estudo realizado em agosto de 2016 que “resultou em um parecer técnico da Consultoria Legislativa, órgão de assessoramento jurídico da Câmara dos Deputados, o qual concluiu pela total legitimidade da Educação Domiciliar e afirmou não haver nenhuma necessidade de legislação específica sobre isso.”⁵⁹ (ibidem, p. 06).

Em meados de junho de 2018, iniciou-se uma intensa movimentação nas redes sociais, especialmente nas diferentes páginas sobre educação fora da escola, que passaram a veicular notícias e pedidos de apoio para a votação iminente no STF sobre a “Possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal.”⁶⁰. A votação ocorreu em duas sessões, nos dias 30 de agosto e 12 de setembro, e teve um voto a favor do reconhecimento da *Educação Domiciliar* enquanto direito das famílias, proferido pelo Ministro Sérgio Barroso, relator do processo, e nove contrários (pois um dos ministros – Min. Celso de Mello – não compareceu à votação no segundo dia de julgamento). A resolução final deste julgamento apontou para a necessidade do Congresso Nacional avaliar a legalidade da *Educação Domiciliar* e as condições em

59 Tal documento, disponível na página da Câmara dos Deputados (disponível em <<https://bit.ly/2Wgp3kQ>>) propõe-se enquanto um estudo comparativo sobre legislações e enquadramentos jurídicos da *educação domiciliar* em diversos países.

60Retirado de <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verProcessoDetalhe.asp?incidente=4774632> , onde podem ser acessados mais detalhes sobre o processo. (setembro de 2018).

que poderá ser praticada. O sobrestamento deferido pelo Ministro Barroso continuaria em vigor até a finalização do processo, prevista para acabar em poucas semanas após a data em que foi emitido o parecer.

Vale pontuar que este trabalho, especialmente no que diz respeito ao período de pesquisa de campo, foi realizado anteriormente ao período de eleições e mudança de governo ocorridas em 2018. Em todo o caso, gostaria de somar a este sobrevoos dois eventos recentes de forma a atualizar, ainda que minimamente, as movimentações que dizem respeito ao contexto jurídico da prática aqui focada. O primeiro deles é a proposta do então candidato à Presidência Jair Bolsonaro sobre a implementação do ensino a distância enquanto projeto de governo, para os níveis fundamental, médio e universitário, como expressa na seguinte declaração: “Conversei muito sobre ensino a distância. Me disseram que ajuda a combater o marxismo. Você pode fazer ensino a distância, você ajuda a baratear. E nesse dia talvez seja integral.”⁶¹. Ainda que em tal declaração não mencione educação domiciliar, pude perceber que a notícia fora recebida com entusiasmo nas redes sociais por parte dos praticantes da educação fora da escola, especialmente nas páginas ligadas à ANED que acompanho⁶².

Outro evento bastante recente que se entremeia às tentativas movidas pela ANED de regulamentação da *Educação Domiciliar* é a nota divulgada no dia 23 de janeiro de 2019 na página da associação a respeito de reunião realizada junto à “Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, Damares Alves⁶³. Conforme explicação da entidade, foi solicitada a ela a submissão de uma Medida Provisória⁶⁴ que regulamente a prática até que um Projeto de Lei seja aprovado, proposta esta “aceita sem ressalvas pela Ministra”. Ainda conforme a nota divulgada:

Escrevemos o texto da MP [Medida Provisória], com toda a competência do Dr. Alexandre Magno, de forma simples, buscando garantir a maior liberdade POSSÍVEL às famílias, e

61Retirado de <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>, acesso em janeiro de 2019.

62Com isso não gostaria de sugerir que acompanho todas as páginas relacionadas à educação fora da escola nas redes sociais, ou ainda que, por meio dessa observação, seja possível dimensionar a repercussão de tais notícias entre todos aqueles que vivenciam ou interessam-se por essas práticas. Toda a apreensão sobre um fenômeno é sempre parcial e, nesse caso, é necessário ainda levar em conta fatores como a agência dos algoritmos na circulação das informações disponíveis, por exemplo. Ainda assim, a percepção do movimento do contexto jurídico aqui trazido faz-se também pela análise dos dados disponíveis nas redes sociais enquanto campo, ainda que complementar, desta pesquisa.

63Curiosamente, tal solicitação não fora feita ao Ministério da Educação pois conforme explicação da própria ANED, justamente em reuniões realizadas (a partir do final de 2018) “com assessores do Ministério da Educação, fomos construindo juntos a convicção de que Educação Domiciliar é um tema que diz muito mais respeito à área de Direitos Humanos e Família, do que educação formal, propriamente dita” (ANED, em nota veiculada na página da Associação no facebook em 23 de janeiro de 2019. Ver nota 66).

64De acordo com a Assessoria de Imprensa da Câmara dos Deputados, “A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período.” (<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>)

também restringir ao máximo a interferência de agentes públicos e de interesses locais. Buscamos uma regulamentação que não possibilite uma normatização restritiva, para jamais tornar inviável a prática. (ANED, em nota veiculada na página da Associação em 23 de janeiro de 2019)⁶⁵.

Direito da família

Durante a *Global Home Education Conference*, encontro sobre *educação domiciliar* realizado no Brasil em 2016, por diversas vezes Alexandre Magno, advogado e diretor jurídico da ANED, ressaltava a importância da aprovação da educação domiciliar como um *direito da família* a ser garantido por lei, ao mesmo tempo em que exclamava que “melhor sem lei, do que com uma lei ruim.”. Isso porque haveria certas possibilidades de regulamentação que poderiam ser previstas nos projetos de lei que impediriam a *autonomia familiar* tanto quanto a obrigatoriedade à frequência escolar. Um dos exemplos nesse sentido é a determinação dos *conteúdos* a serem seguidos pelas famílias a partir da obrigatoriedade de acompanhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶⁶. Nesse caso, me parece que a preocupação implicada em uma *lei ruim* volta-se menos à existência de alguma forma de controle do Estado sobre a educação das crianças pela família por meio de avaliações periódicas, por exemplo, e mais para o que é percebido enquanto interferência “moral” do Estado na *soberania da família*⁶⁷, com a determinação de conteúdos curriculares que ultrapassariam o escopo da escola.

Tal discussão acerca da escolha do que é ensinado às crianças que não frequentam a escola será retomada de outras formas ao longo deste trabalho, mas fica em evidência que este ponto, tal como formulado pela entidade, aproxima-se do debate acerca das propostas do movimento e projeto conhecido como “Escola Sem Partido”. De acordo com Macedo, em uma revisão crítica, este movimento, “surgido em 2004, se define como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MACEDO 2017, p. 05). Como forma de conter tal

65 A nota completa pode ser acessada em <https://goo.gl/ZQj7dW> (acesso em 31 de janeiro de 2019).

66A BNCC estabelece os “conhecimentos, competências e habilidades” esperados que todos os estudantes desenvolvam ao longo do período de escolarização básica. Seu conteúdo pode ser acessado em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (acesso em março, 2018). A elaboração da BNCC é alvo constante de disputas, visto que “o currículo está implicado em relações de poder, (...) transmite visões sociais particulares e interessadas, (...) produz identidades individuais e sociais particulares.” (LOUREIRO, 2009, p.57). Um exemplo é a discussão acerca da elaboração da BNCC no que toca a temporalidade no ensino da História (cf. VIVAS, 2017).

67Acerca da ideia de *soberania* como problema central do Direito nas sociedades ocidentais, “o discurso e a técnica do direito tiveram essencialmente por função dissolver, no interior do poder, o fato da dominação, para fazer aparecer no lugar desta dominação, que era desejável reduzir ou mascarar, duas coisas: de um lado, os direitos legítimos da soberania e, de outra parte, a obrigação legal da obediência. O sistema do direito está inteiramente centrado sobre o rei, quer dizer que ele é a evicção do fato da dominação e de suas consequências” (FOUCAULT, 2007, p. 21).

“contaminação”, o movimento propõe uma separação entre educação e ensino/instrução, pela qual o primeiro termo referir-se-ia aos “valores morais”, cuja responsabilidade seria dos pais e da família, e o segundo aos “conhecimentos e habilidades” que, por sua vez, seriam de responsabilidade do professor e da escola. (idem, p.10). Como veremos ainda nesta seção, Magno (2017), a partir de outra posição, realiza um movimento análogo a este em defesa do “direito à educação domiciliar”.

Nesse sentido, a manutenção de um estado de coisas em que haja margem para a escolha das famílias é, então, preferível à aprovação de uma lei que, ainda que tire a prática da ilegalidade, restrinja o *poder familiar* sobre o que será ensinado às crianças, segundo as propostas da ANED. Sobre esse ponto, é interessante que, por diversas vezes, presenciei algumas conversas de *famílias* sobre as matérias de imprensa veiculadas na mídia e sobre a tramitação dos projetos de lei. Nessas conversas, era comum lembrarem uns aos outros, a partir das ponderações sugeridas por Ricardo Dias e Alexandre Magno, que nunca teriam, digamos, uma “aprovação homogênea” sobre a educação domiciliar, seja na forma de uma matéria de imprensa totalmente favorável às famílias, seja na forma de um projeto de lei que não preveja alguma forma de regulamentação⁶⁸.

Durante o encontro intitulado “Aspectos Jurídicos da Desescolarização”, realizado em abril de 2018 com a organização dos filósofos e pesquisadores em educação Carla Ferro e Denis Gorayeb, a não regulamentação da *educação domiciliar* também foi apontada como preferível à sua regulamentação. A preocupação voltou-se, nesse caso, à *multiplicidade dos modos de vida* antes que à *soberania da família*, tal como implicado pela ANED. A escolarização obrigatória, nesse caso, é percebida como um *projeto de educação*, cujo fim é a *redução da multiplicidade*. Nas palavras de Ferro (2017, p. 28),

A Educação, como política pública e como iniciativa privada, dedica-se à reprodução de um certo modo de vida. Dessa perspectiva, sua recusa pode ser compreendida como a rejeição da cultura de que ela é parte constitutiva. Ou como uma queda quilométrica para dentro da toca do coelho.

68 Sobre conflitos em possíveis regulamentações, é interessante o caso das *escolas indígenas diferenciadas*. Assim como no que diz respeito à educação fora da escola, as discussões em torno dos projetos de escolas indígenas diferenciadas passam pela própria definição do que seria uma educação *diferenciada*. Neste caso, envolvem a definição de “currículos e práticas pedagógicas locais destinadas a crianças e jovens índios, mas também toda uma ampla soma de projetos e cursos de formação de professores indígenas” (SILVA & FERREIRA, 2001, p. 10). Parte destas importantes discussões foram organizadas na forma de livro por Aracy Pereira Lopes e Mariana Kawall Ferreira, onde diversas autoras e autores tratam das “experiências concretas de construção de escolas indígenas diferenciadas.” (ibidem, p. 12), experiências estas baseadas “em projetos educacionais elaborados com ativa participação das comunidades indígenas e realizados com assessoria antropológica.” (ibidem, p. 13). Busca-se, nas palavras das organizadoras, “Contribuir para a construção de caminhos para uma educação diferenciada que desperte e desenvolva a sensibilidade para a diversidade cultural.” (ibidem, p. 15). Entre outros desafios, a construção destas escolas envolve processos extremamente complexos que dizem respeito à diversidade das populações indígenas no país, os diferentes atores educacionais, também diversos e “a força avassaladora dos discursos prontos e estabelecidos e das práticas burocratizantes e homogeneizadoras presentes maciçamente na administração oficial da educação, mas não apenas aí.” (ibidem, p. 13.)

Portanto, a todos que tentam escapar de tal *projeto* cabem medidas que visam sua regulamentação ou criminalização. Nesse sentido, aproximam-se de uma apreensão da lei enquanto norma que se entrelaça com o efeito histórico de uma tecnologia do poder centrada sobre a vida.

Projetos de Lei

De acordo com Luciane Barbosa (2012), em consulta ao sítio da Câmara dos Deputados para levantamento sobre o *ensino em casa* no Brasil, podem ser encontrados, desde 1994, oito Projetos de Lei (PL) e uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) com o objetivo de tornar legal a educação domiciliar (referida em tais documentos enquanto uma *modalidade de ensino*), sendo estes de autoria de deputados de diferentes partidos e regiões. Durante o encontro sobre os aspectos jurídicos da *desescolarização* que acompanhei em São Paulo, foram apresentados três projetos de lei ainda em tramitação sobre *educação domiciliar* no país, sendo o primeiro de 2012, de autoria do deputado federal Lincoln Portela (PR/MG)⁶⁹ (cf. BARBOSA, 2012). Este foi recentemente apensado ao segundo, o Projeto de Lei 3261/2015, de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro (PSC/SP). O terceiro, de autoria do Senador Bezerra Coelho (MDB) foi encaminhado em 2017.

O projeto de lei proposto por Eduardo Bolsonaro é apontado durante o encontro como o mais detalhado, se comparado aos demais. Teria sido redigido especialmente a partir do texto da Lei de Diretrizes e Bases, modificando-a para enquadrar o que o referido deputado chama de “Regime Domiciliar”, o que causa um misto de desdém e troça entre alguns dos participantes presentes no encontro sobre *desescolarização*, que comparam o termo com a ideia de *prisão domiciliar* a que seriam sujeitadas as crianças. Tal projeto de lei prevê, como explica Carla Ferro, a matrícula compulsória em todos os casos, com a notificação feita pela família sobre a opção pelo “regime domiciliar” e a realização, pelas crianças, de avaliações obrigatórias e periódicas.

A preocupação, em todo caso, talvez possa ser alocada em torno das moralidades envolvidas no *projeto educacional* compulsório. Por um lado, os questionamentos que possuem como preocupação a *multiplicidade* aproximam-se daqueles que percebem o poder de regulamentação como algo que ao mesmo tempo homogeniza e individualiza, “permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2013, p. 23). Por outro, há, de certa forma, uma preocupação, tal como

⁶⁹Projeto de Lei número 3179/2012. Este, assim como os outros projetos de lei acima mencionados, está disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328> (acessado pela última vez em maio de 2018).

expressa pela ANED, não com a existência de avaliações que possam, afinal, atestar o *bom desenvolvimento* das crianças, algo que estaria praticamente garantido dado a *responsabilidade natural* da família em relação à educação de seus filhos. A preocupação, neste caso, volta-se para o desejo de não interferência do Estado no que diz respeito a, digamos, a formação moral das crianças⁷⁰. Em um primeiro momento, pode-se dizer que as discussões a respeito de uma regulamentação da prática jogam luz às possibilidades de rejeição à existência de um “currículo comum” a ser partilhado por “todas” as crianças (leia-se, nesse caso, crianças que de outra forma “deveriam” estar na escola) no que diz respeito à sua formação. E, nesse sentido, envolvem aproximações e afastamentos em relação a uma correspondência, imaginada ou desejada, entre as diretrizes curriculares – conhecimentos escolhidos e organizados – e as práticas de ensino e aprendizagem tal como pensadas pela pedagogia. Isso tanto para aqueles que defendem a observância de tais diretrizes educacionais, por meio da frequência escolar, tanto quanto por aqueles que as rejeitam enquanto modelo a ser seguido, quer em parte, quer em sua totalidade.

Em um segundo momento – não necessariamente secundário, entretanto – podemos tomar as disputas em torno da regulamentação da prática como ambivalências acerca da própria noção de educação, no que toca a relação família e Estado. Por um lado, a expressão “Melhor sem lei do que com uma lei ruim”, dita por Alexandre Magno, expressa sua preocupação com a responsabilidades *devidas* à família – tomada como “instituição primeira”, “base social” – que, dessa forma, não poderiam ser privadas de seu *direito natural*, expresso no *amor* dos pais por seus filhos em oposição à escola, tomada como instituição outra e alvo direcionado das críticas. Por outro lado, a recusa a uma regulamentação tal qual expressa por Carla Ferro, acredito, volta-se, de outra forma, ao entendimento das *multiplicidades* possíveis em diferentes modos de engajamento com o mundo e, frente à redução destas operada pelo Estado, a família – alvo e aliada dos *projetos* normalizadores – também se torna objeto de reflexão e crítica⁷¹.

70 Ainda que organizações como o Escola Sem Partido não sejam o foco deste trabalho, algumas de suas implicações ou pressupostos surgiram por vezes como ponto de inflexão durante a escrita, especialmente no que toca algumas das separações propostas entre instrução e educação, como no caso das preocupações acima expostas. Acerca disso, talvez seja possível uma analogia com a ideia de burocracia weberiana, enquanto tipo ideal, cuja virtude estaria em “limpar do trabalho técnico “todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo”.” (MORAWSKA e RIBEIRO, 2018, p. 18).

71 Acerca da aliança Estado – família, nesse sentido, pode-se dizer que “[a] família não reproduz a sociedade; e esta, em troca, não imita aquela. Mas o dispositivo familiar, no que tinha precisamente de insular e de heteromorfo com relação aos outros mecanismos de poder pôde servir de suporte às grandes “manobras” pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais” (FOUCAULT, 1988, p. 95).

2.2. Família, Estado, Educação

Escolha do currículo

Sabe-se que entre as propostas e práticas educacionais desdobram-se situações “onde o que se vive e o que se quer viver nunca são coincidentes” (TADDEI, 2010, p. 10), e talvez resida justamente aí, mas não só, o dinamismo mesmo de tais relações. Ainda assim, há a proposta em tais projetos educacionais da manutenção de um “mínimo comum” a ser transmitido para as crianças, pensadas como seres em formação. A ideia de “Base Nacional Comum Curricular” implica justamente a ideia de pressupostos e conhecimentos estendíveis à “toda a nação”, disseminados por meio da educação escolar.

Macedo discute a elaboração, ao longo do tempo, de tal currículo no país, à luz das discussões e mudanças na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) conduzidas pelo Ministério da Educação em 2015, buscando “recuperar o debate que hegemonizou o significante ‘direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ no PNE em substituição à formulação ‘expectativas de aprendizagem’, mais fortemente utilizada no início dos debates.” (MACEDO 2015, p. 06).

Tal substituição passa, entre outros momentos, pelas mudanças propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso nos idos de 1998⁷² “de ler as bases comuns nacionais previstas na LDB como parâmetros curriculares nacionais.”, o que demonstra, como sugere a autora, a possibilidade de modelos outros de currículos que não impliquem conteúdos estendíveis e aplicáveis de forma universal. As mudanças que passam a prever “direitos e objetivos” de aprendizagem e desenvolvimento talvez derivem, ao menos de forma aproximada, prossegue Macedo, da expressão constitucional “educação como direito de todos e dever do Estado.”, uma vez que “[d]esde 1988 a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva. (*ibidem*, p.02)”, ponto que, como veremos, é mobilizado nas disputas jurídicas acerca do direito à educação domiciliar para destacar a indispensabilidade da instituição escolar como formadora de cidadãos.

Nesse sentido, são válidas as reflexões levantadas por Rodrigues (s/a) acerca do entrelaçamento das proposições e projetos que tocam à educação das crianças, em seu sentido mais

⁷²“Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (...), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a), e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (...) Há, certamente, ausências nessa linha do tempo que muito poderiam auxiliar e ampliar a discussão atual.” (MACEDO, 2015, p. 04).

amplo e institucionalizado, e a proposta democrática (mas não só):

Mas também é o caso de se perguntar — como em outro contexto perguntara Hannah Arendt ao analisar a “crise da educação” nos EUA: não há excesso (Arendt diria “ilusão”) em representar a criança como uma espécie de “vir-a-ser” democrático, como uma potência política que deve ser realizada mediante a educação formal? Ou melhor, o que revela o desejo de que um novo mundo possa ser construído mediante a educação das crianças? Nesse sentido, talvez o dado mais relevante para este texto, escrito por quem não é pedagogo nem especialista em educação infantil, seja este: como as crianças sugerem um mundo que é pura novidade e promessa, documentos como os acima citados (tanto a LDB como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) permitem que se reconheça, nas expectativas “adultas” criadas em torno delas, o que uma sociedade imagina como o seu futuro ideal. E a criança como “futuro da nação”, embora um clichê tantas vezes repetido, não indicia sobre o tanto que projetamos, nelas, de nossos desejos, projetos e ilusões? (RODRIGUES, *s/d*, p.06)

Ou, à maneira de Noel Rosa, poderíamos ainda nos perguntar: será que cidadania e democracia (como samba) se aprendem no colégio?⁷³

Algumas das questões que tal discussão em torno da regulamentação da prática me suscitou giram em torno da relação entre os conhecimentos e as expectativas implicados pela “formação escolar” e os conhecimentos e práticas escolhidos pelas famílias. O que está sendo recusado quando se rejeita, em alguma medida, a manutenção de um “mínimo comum” a ser exigido e avaliado via iniciativas de regulamentação da educação domiciliar? Ou ainda, recusar tais iniciativas de regulamentação seria recusar o compartilhamento da existência de alguns pressupostos e conhecimentos “básicos” no que diz respeito à educação das crianças? Acerca desta complexa relação família-Estado, autores como Silva (2007) refletem sobre as mudanças ocorridas na escola pública com o crescimento do neopentecostalismo, com dados etnográficos interessantes a respeito da recusa de várias crianças e adolescentes evangélicos, a partir da orientação de suas famílias, em participar de atividades oferecidas pela escola, como por exemplo aulas de capoeira, educação física e festas comemorativas como Festa Junina e Páscoa.

No caso desta pesquisa, ao recusar a escola, pelos diferentes motivos que vão sendo apresentados, faz-se certas escolhas a respeito daquilo que será ensinado às crianças, a partir do entendimento de mundo daqueles envolvidos em tais processos. Se “as regras do universo que nós achamos que conhecemos são profundamente enraizadas em nossos processos de percepção”⁷⁴ (BATESON, 1979, p.35), volto-me a estas práticas no decorrer deste trabalho observando como os

73 Sobre essa questão, há o interessante trabalho de Veloso (2017), uma pesquisa etnográfica realizada em uma pré-escola de elite na cidade do Rio de Janeiro que se propunha a “ensinar cidadania” às crianças pequenas. A proposta que orienta o texto são quais os sentidos, possibilidades e limitações de uma pedagogia crítica e democrática, focando tanto nas intenções da escola quanto, nas palavras da autora, “nos paradoxos que enfrenta ao se propor ensinar direitos, cidadania e participação a seus jovens e privilegiados alunos” (ibidem, p.06).

74No original: “the rules of the universe that we think we know are deep buried in our process of perception” (BATESON, 1979, p.35).

desdobramentos de tais escolhas entremeiam-se com suas concepções de educação e de mundo.

Disputas jurídicas

A maioria da discussão acadêmica e também jurídica sobre o assunto no país tem como foco principal as disputas acerca da “primazia da família” (RODRIGUES, 2016) ou do Estado sobre a educação das crianças. A disputa entre “família” e “Estado” posta desta maneira deixa ver a subordinação da criança na questão, que se torna o objeto em disputa. Assim, “(...) a pergunta sobre a quem pertencem, joga luz sobre paradoxos da sociedade complexa, moralidades hegemônicas e contra hegemônicas, sensibilidades em transformação, politização das relações familiares etc.” (RIBEIRO, 2014, p.3). Ao mesmo tempo em que tais disputas *sobre* as crianças são produzidas, elas informam mudanças sensíveis em seu tratamento, uma vez que crianças passaram a ser tomadas como sujeitos plenos e internacionais de direitos (RIBEIRO, 2013)⁷⁵.

A complexidade da relação entre família e Estado nas disputas sobre o “direito à educação da criança”, se tomarmos seu aspecto jurídico, deixa ver os muitos lugares ocupados por estas, que pertencem, ao mesmo tempo e muitas vezes de forma contraditória e conturbada (RIBEIRO, 2013, FONSECA, 2011), à família, à nação e a si mesmas. Discute-se, assim, “o possível conflito entre os direitos das crianças, os direitos dos pais e ainda os do Estado” (BARBOSA, 2012, p. 196) no que toca à educação. A disputa pela *responsabilidade* sobre a educação das crianças implica, em certo sentido, “estar preso a um conjunto de obrigações morais não apenas de controle dos indivíduos durante sua menoridade, mas de formação mesmo desses indivíduos” (RIBEIRO, 2016, p.22).

Nesse sentido, Ribeiro (2014), ao fazer uma leitura do livro de Martine Segalen (2010) intitulado “a quem pertencem as crianças?”, traz algumas considerações junto à esta autora acerca das mudanças ocorridas nas configurações familiares e de parentesco tendo como fio condutor a percepção, apontada por Segalen, da centralidade que as crianças passam a ter nessas relações. Segundo Segalen, assim, até os anos 1970 perguntas como a que dá título ao seu livro não teriam ressonância ou mesmo sentido, uma vez que nesse modelo a que chama em linhas gerais de ocidental, desde o cristianismo, o pertencimento das crianças aos pais, uma vez nascidas de seu

⁷⁵ Strathern (2005) faz uma interessante analogia entre certa linguagem dos direitos de propriedade intelectual, que enfatiza a “naturalidade da identificação entre concebidor e concebido” e a ideia de “possuir a criança como propriedade”. (ib, p. 57). Nesse sentido, a constituição de crianças em sujeitos talvez passe *necessariamente*, por uma construção desses mesmos novos sujeitos em objetos, em determinadas circunstâncias. A linguagem da *propriedade* que define e delimita o status jurídico da criança, em disputa, o faz nos termos de sua (pretensa) passividade em relação a outros agentes, os quais tem o direito de exercer agência sobre eles – isto é, grosso modo, *de quem* elas são propriedade. Isso não é nenhuma novidade para a literatura antropológica, sendo que ganhou uma centralidade ainda maior após os seminiais artigos de Strathern sobre o tema (id, 1988, 1984). Cabe averiguar que tipos de “objetos” se constituem nesse caso, e qual sua relação com esse processo chamado de subjetivação.

sangue, não pertencem a mais ninguém que não a estes. E, ao lhes pertencerem, devem a eles respeito e obediência. (RIBEIRO, 2014, p.01). Com mudanças na sensibilidade a respeito da infância, Segalen traz o conceito de “multipropriedade” para designar a situação particular de infância em que as crianças são percebidas como “da família, da nação, do casal, da mãe, do pai ou de si mesmas”, e ao mesmo tempo vê um “acréscimo de responsabilidade aos pais concomitante a afirmação da criança como ser autônomo.” (SEGALEN, 2010 apud RIBEIRO, 2014, p.3).

Desde Schneider (1984) e Strathern (1992) e suas reflexões voltadas para os modos euro-americanos de criar parentesco, e tal como aponta Fonseca (2006) ao tratar dos processos de adoção de criança e (des)produção da maternidade e de parentesco, a produção antropológica nos lembra que

este sistema envolve uma mistura de valores que enfatiza, por um lado, uma crença em um componente ‘natural’ – fundamentada em substâncias compartilhadas (sangue e sêmen) – e, por outro lado, um componente jurídico-social calcado na escolha individual, o afeto e o cuidado. (FONSECA, 2006, p. 10).

Em grande medida as disputas acerca do direito à educação domiciliar se desenrolam por meio da mobilização de diferentes documentos, tratados e convenções nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, justamente nos pontos que versam a respeito da proteção dos direitos da criança e sua educação. O processo judicial envolvendo a família Vilhena Coelho (Anápolis/GO) em 2001, um dos primeiros casos publicizados sobre o assunto, é interessante pois deixa ver tal conflito:

(...) Ao tomar como parâmetro a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a CF/88, o casal Vilhena Coelho/GO interpretou como *direito fundamental da família* escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar aos filhos. Rebatendo esse argumento, o ministro Peçanha afirma que os filhos não pertencem aos pais, sendo as crianças pessoas com direitos e deveres e as leis brasileiras asseguradoras do direito do menor à escola. No voto do ministro Franciulli Netto também foi possível observar esse debate. Apesar de o ministro argumentar que as crianças não pertencem nem ao Estado nem aos pais, ele defende a não interferência do Estado nas questões educacionais, em detrimento do que denomina ser um direito natural da família. (BARBOSA, 2012, p.195, ênfases minhas).

Tal modelo de família, composto pela “tríade isolada de ‘pai’, ‘mãe’ e ‘filho’” (SCHUCH, s/d) demanda aquilo que Luis Fernando Dias Duarte (1995) chama de um “impressionante investimento imaginário”. “O que está sendo reproduzido quando uma pessoa reconhece sua paternidade ou maternidade em uma criança?”⁷⁶ é o que questiona Strathern (2011, p. 246) ao tratar

76”Tradução minha: What is being reproduced when a person recognizes his or her parenthood in a child?

da parentalidade euro-americana, argumentando que “pais” e “criança” conformam “uma assimetria irreduzível”⁷⁷, instigando ao longo de sua reflexão que “pensar em mães e pais e filhos e filhas como ‘pais’ e ‘crianças’ implica certas maneiras específicas de conhecer”⁷⁸.” (ibidem, p. 248).

Modelos de família

Tal modelo de família implicada nos debates jurídicos desdobra-se, ou antes, multiplica-se em relações específicas entre mães, pais e filhos no que diz respeito à organização da rotina e das tarefas no que toca à educação das crianças. Grande parte da literatura (VIEIRA, 2012, BARBOSA, 2012, APPLE, 2016) sobre educação fora da escola em suas diversas possibilidades aponta para a predominância das mulheres enquanto aquelas que tomam a frente na educação das crianças. No caso desta pesquisa, as mulheres, no mesmo sentido, tem proeminência em tais práticas ainda que, como veremos, há casos em que é buscada e construída uma relação de *igualdade* entre os parceiros. Como veremos adiante, as experiências junto às famílias e, em especial, junto às mães aqui implicadas, deixam ver como se emaranham práticas de cuidado e responsabilidade com a casa, com as crianças, com os parceiros e consigo mesmas, organizando os cotidianos, que, em grande medida, voltam-se à educação dos filhos.

Se retomarmos por um momento o processo judicial envolvendo a família Vilhena Coelho de Anápolis (GO), trazido acima, o “tipo de educação” das crianças é tomado como “direito fundamental” ou “direito natural” da família. Fonseca (2015) volta-se para as narrativas de pessoas adotadas no Brasil para entender “noções de pertencimento familiar em interação com o sistema jurídico ao longo das últimas décadas” (FONSECA, 2015, p. 25). O termo *filhos legítimos*, nesses casos, sinaliza diversas coisas. Entre elas, “a intenção de educar a criança adotada com todo o investimento emocional e o status social de um filho nascido de um matrimônio legalmente constituído, sem pejo de bastardia”. “Legítimo” tem ainda outra conotação. Tendo sido registrados como “filhos legítimos” de seus pais adotivos, tais crianças foram registradas como se fossem filhos

(STRATHERN, 2011, p. 246).

⁷⁷ Aqui em mais detalhes: “Como também veremos, a assimetria reaparece dentro da própria definição de pais quando dois aspectos da paternidade são distintos pelo sexo. Há uma diferença entre “mãe” e “pai” que não é replicada naquela entre filha e filho. Essa é uma das razões de meu interesse. Mais ainda, a assimetria é de uma ordem comparável aquela entre (diga-se) uma pessoa e um conjunto de relacionamentos, ou indivíduo e sociedade. Como tentarei demonstrar, o que está em questão são dois tipos diferentes de conhecimentos sobre conexões entre pessoas.” (ibidem, p. 246). No original: As we shall also see, the asymmetry recurs within the definition of parent itself when two aspects of parenthood are distinguished by sex. There is a difference between “mother” and “father” that is not replicated in that between daughter and son. That is one of the reasons for my interest. Moreover, the asymmetry is of an order comparable to that between (say) a person and a set of relationships, or individual and society. As I shall try to show, what is at stake are two different kinds of knowledge about connections between persons. (ibidem, p. 246)

⁷⁸ No original: “To think of mothers and fathers and sons and daughters as “parents” and “children” summons certain specific ways of knowing.”(ibidem, p. 248).

biológicos, não passando pelos processos legais de adoção. Nesse caso, “legítimo” tem a ver não com o status conjugal dos pais, mas antes com uma suposta relação consanguínea.” (ibidem, p. 36)⁷⁹.

A família moderna implicada em tais discursos, como nos explica Fonseca, pode ser contextualizada, em linhas gerais, junto às mudanças ocorridas no século XVII no que diz respeito às reconfigurações nas socialidades advindas da Revolução Industrial e surgimento dos Estados-Nação. Tal ideia de família carrega consigo elementos como

a) a livre escolha do cônjuge e a incorporação do amor romântico ao laço conjugal; b) o aconchego da unidade doméstica (“lar doce lar”) que se torna um refúgio contra as pressões do mundo público; e, finalmente, c) a importância central dos filhos e da mãe enquanto sua principal socializadora (FONSECA, 2015, p. 32)

As mudanças no “sentimento de infância” e no de família, dessa forma, entremeiam-se, como sugere o estudo clássico de Phillippe Ariès (1988). No modelo de família moderna que, como mostram estudos antropológicos sobre família e parentesco no Brasil, se conjuga ao estudo das camadas médias (SALEM, 1983, VELHO, 1981, DAUSTER, 1984, COSTA, 1984), os filhos costumam ser percebidos, como sugere Bilac (1995) enquanto “receptores de todo um conjunto de investimentos” vindos dos pais (SCHUCH, s/d). Tal modelo de família nuclear estável, a despeito de sua força, pode ser tomado apenas enquanto um pontinho entre outros, como sugerem alguns estudos (c.f. CARSTEN, 2014, CORREA, 1981). Nesse sentido, Carsten (2014) comenta as reflexões trazidas por John Gillis (1997) que argumentam acerca da força da produção do imaginário de estabilidade de tal modelo enquanto um produto da sensibilidade social do século XIX, em que, em vistas das profundas mudanças sociais por que passavam os países europeus, buscava-se “moldar a paisagem social imaginária de estabilidade e continuidade” (CARSTEN, 2014, p. 36). Tal “modelo de família” informa a maior parte do senso comum no “mundo contemporâneo”, uma vez que se impôs no pensamento ocidental como algo surgido diretamente da natureza, fonte mesma de toda a cultura (SCHUCH, s/d, p. 10).

É também nesse momento que vai surgindo e se consolidando a proeminência da instituição escolar enquanto responsável pela educação das crianças. A escola tem papel fundamental nas mudanças que vão acontecendo na percepção e organização da família e na infância,

79 Algumas das argumentações acadêmicas e jurídicas em torno da educação domiciliar no Brasil apoiam-se de maneira explícita na ideia de família conjugal em estreita correlação com pressupostos biológicos (com o uso do termo “família biológica intacta”) enquanto modelo de “família ideal” para a responsabilidade da educação dos filhos, em detrimento de outras que são consideradas “disfuncionais” (Magno, 2017, p. 40-42).

(...) se na Idade Média [a escola] era uma exceção e se voltava para poucos privilegiados, ela se alastra e abrange a toda a sociedade. Começando com aulas esparsas e em salas alugadas onde todos sentavam no chão, assistidas por adultos e crianças indiferenciadamente, passa a encerrar os alunos, agora apenas crianças, em um edifício construído para esse fim, e a isolá-los da vida cotidiana e do mundo adulto. Em um primeiro momento, as crianças aprendiam a ler e escrever com manuais de boas maneiras (tão comuns à época – como bem mostram os trabalhos de Norbert Elias –, e lidos também por adultos), que começaram a ser escritos para esse fim, e deram lugar a materiais didáticos. Mas, principalmente, as diferenças internas à infância começam a ser ressaltadas, e elas são divididas em séries. (COHN, 2000, p. 42).

No Brasil, as mudanças no alcance da escola e sua organização interna acompanham projetos que passam a indicar a “educação como possibilidade para alavancar o desenvolvimento econômico brasileiro e conseqüentemente possibilitar também o desenvolvimento da sociedade” (FLACH, 2011, p. 15). Como sugere Stengers (2010), “governo, educação e medicina fazem referência ao triplo campo de práticas pelo qual toda sociedade humana inventa a si mesmo, isso é, a forma pela qual a relação entre indivíduo e coletividade é construída em todas as sociedades, modernas ou não” (STENGERS, p.74, tradução minha)⁸⁰. Uma vez que não há o uso de “um edifício construído para esse fim” (COHN, 2000, p. 42), os espaços ocupados em tais práticas vão sendo desenhados em uma composição entre as casas, os *grupos de apoio* e os vários deslocamentos para as atividades cotidianas, que incluem práticas de esporte, idas à feira, à padaria ou à biblioteca, além de visitas de e aos amigos e familiares, organizadas, muitas vezes, por tempos outros que não aqueles do sinal da escola.

A vida cotidiana, dessa forma, entremeia-se à vida voltada para a aquisição de certas disposições sobre o mundo e os conhecimentos que passam a informá-lo. A separação em séries organizadas por idades se desfaz em tais práticas, produzindo relações outras que aquelas comumente postuladas pela pedagogia e psicologia entre desenvolvimento físico-cognitivo e a apreensão de certas habilidades e conhecimentos. A aquisição da leitura e escrita, de toda forma, tem importância evidente nas três famílias que acompanhei, sendo a relação com a alfabetização e a leitura algo com o qual me deparava a todo momento, assim como a reflexão feita por minhas e meus interlocutores sobre a importância – e efetivação – da *socialização* das crianças. A preocupação que a alfabetização ocupa, tomada como *responsabilidade* da família (ou, de outra forma, decorrente do engajamento *natural* da criança com o mundo), nesses casos, desdobra-se reflexões acerca de uma ideia de pessoa que passa, obrigatoriamente, pela aquisição da escrita e da leitura e que permite uma relação com o conhecimento expressa em termos como *amor por aprender* e *curiosidade natural* acerca do mundo.

⁸⁰No original: “Government, education, and medicine refer to the threefold practical field by which every human society invents itself, that is, the way in which the relationship between the individual and the collectivity is constructed in all societies, modern or not.” (STENGERS, 2010, p. 74)

A preocupação com a *socialização*, por sua vez, volta-se à relação com “o outro” implicada na formação dessas pessoas, o que não só dialoga de maneira interessante com as reflexões antropológicas acerca da relação indivíduo e coletivo (STRATHERN, 1990, TOREN, 1990, INGOLD, 2018, COHN 2000) mas também implicam reflexões acerca da ideia da educação como dispositivo de abertura para a multiplicidade e a produção de mundos (TADDEI, 2000, TADDEI e GAMBOGGI, 2016).

Direito sobre a e à educação

Às maneiras como tais práticas são pensadas e vividas pelas famílias retornaremos adiante. Tendo essas reflexões sugeridas acima em mente, volto-me nesse momento às concepções de educação em disputa, especialmente entre autores-juristas, quando se coloca em questão a compulsoriedade da frequência à escola pelas crianças. Se retomarmos as tensões acerca do estatuto jurídico da educação domiciliar, podemos perceber que está em questão o direito sobre (a educação d)as crianças, mas, em momento algum, o “direito à educação” é posto em dúvida. Neste sentido, Taddei (2000, p. 29) chama atenção para estes “tão bem constituídos sistemas de auto-legitimação do (...) discurso moderno”:

Afinal, quem ousaria se colocar contra a elevação de padrões acadêmicos ou contra a “efetividade” do ensino? Quem poderia se opor à transmissão, através da escola, da herança e do patrimônio cultural da nação? E, mais pungentemente, quem se colocaria contra a formação de jovens tecnicamente capacitados para, através de sua atuação profissional, colocar o país em situação de destaque dentro da economia mundializada? (...) Este discurso estrutura-se de modo a tornar-se auto-evidentemente desejável, um apelo ao bom senso de qualquer cidadão civilizado. Quem quer que se levante contra ele é imediatamente acusado de um fundamentalismo anacrônico, ou ainda pior, como parece ser o diagnóstico para os defensores do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e de quaisquer espécies de pós-fundacionalismo, de irresponsabilismo anárquico. (ibidem, 2000, p. 32)

Nesse caso, Taddei trata, não sem ironia, daquilo que percebe como uma naturalização da relação deste “quem”, que seríamos “nós” - “ocidentais escolarizados” -, com o ensino, o conhecimento e a escola. Nesta relação, segundo o autor, há uma lógica racionalista que, mesmo a partir das diferentes pedagogias, mais ou menos reflexivas, implica uma conexão única entre conhecimento e busca de uma verdade.

Se tomarmos educação como termo em disputa nesses casos acerca da *educação domiciliar*, concepções tais como a de Ranieri, autora da área do Direito e crítica ao *ensino domiciliar*, segundo a qual

as normas internacionais, a Constituição Federal de 1988 (CF BR, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei BR 9.394, 1996) atribuíram ao direito à educação características jurídicas que o diferenciam em relação aos demais direitos fundamentais, pois é direito fundamental, de natureza individual, social e coletiva (RANIERI, 2007, p.3)

jogam luz a ideia de educação apreendida como base, fundamento mesmo, tanto da “sociedade” quanto do “indivíduo”, ou, “o que significa dizer que, na sistemática da Constituição de 1988, o pleno desenvolvimento da personalidade humana de nenhum modo pode ser desligado da participação na vida da coletividade e no espaço público.” (ibidem, p.5).

A autora aponta a formação de cidadãos como objetivo de tal educação, por meio do imperativo da escolarização compulsória e gratuita (RANIERI, 2007, p. 10), tal como previsto no art. 208 na supracitada Constituição⁸¹. Educação esta que, a autora pontua, “exige a transmissão formal, a cada geração, de todo um conjunto de valores e princípios de extração democrática, por meio do ensino escolar.” (ibidem, p. 6).

A transmissão de valores e princípios está implicada também na ideia de *educação* tal como tratada por Alexandre Magno (2017), diretor jurídico da ANED, em sua defesa do direito à educação domiciliar. Nesse caso, Magno apoia-se na célebre concepção de Durkheim (1978): ‘A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não amadureceram pela vida social’.⁸², proposição esta que, segundo o autor-jurista, “parece-nos excelente” (MAGNO, 2017, p.19). Ambas as proposições explicitam uma apreensão que não só implica no caráter incompleto da criança e sua dependência das gerações adultas para o aprendizado, via *transmissão*, mas a necessidade de sua preparação – pela escola ou pela família – para que possa ser, posteriormente, “inserida na sociedade”. Tal modo de apreender a infância – e educação, como sugere Taddei – nos é tão particular quanto naturalizado⁸³.

Ranieri faz uso da Constituição Federal e ressalta a importância da compulsoriedade escolar⁸⁴ que objetiva “a soberania popular, a cidadania, a dignidade humana, os valores sociais do

81 Refere-se a “emenda constitucional no59, de 2009, art. 208, Inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)”, tendo sido 2016 o prazo para a implementação progressiva nas redes públicas. Disponível em <<http://goo.gl/UUIeAh>> acessado em 04 de agosto de 2015.

82 Ainda que acima tenha mantido a citação tal como usada pelo autor, trago outra tradução, que acredito melhor se aproximar da proposição durkheimiana “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”(DURKHEIM, 1978:41 apud TASSINARI, 2012, p. 07). Curiosamente, como nos lembra Tassinari (ibidem, p. 07), “E. Durkheim é contemporâneo aos debates sobre educação laica, gratuita e obrigatória na França.”

83 Tal como nos indicam uma série de pesquisas antropológicas junto a diferentes povos onde existem concepções outras sobre criança que não esta tão escolástica. Ver COHN, 2000, 2005, SILVA, MACEDO e NUNES, 2002, TASSINARI, 2009.

84 Citando o “(art. 3.o, mas também do art. 1.o da Constituição Federal (CF BR, 1988’) e também “Essa visão constitui o núcleo do art. 32 da LDB (Lei BR 9.394, 1996), nos seguintes termos: ‘O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão’”. (RANIERI, 2016, p. 07). Conforme indicado na nota 80, a partir de 2016 o ensino fundamental obrigatório inicia-se aos 4 anos de idade.

trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político” (ibidem, p.7). Magno, por sua vez, parte do art. 205, também da Constituição Federal, pelo qual “(...) a educação tem as seguintes finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (MAGNO, 2017, p.57). Como veremos, o autor faz uma dupla desvinculação entre educação, escolarização e instrução. Antes, entretanto, deixo suas considerações por um momento para trazer uma terceira noção de educação, como possibilidade de educação fora da escola.

É preciso pontuar que, ainda que haja, entre nós, uma correlação intensa entre educação e escola, distinções entre esses termos não são novidade. Por um lado, se não há “isomorfismo entre o hospital e a medicina, pois cada um tem a sua formação”, (DELEUZE, [1985] 2017), também não há, necessariamente, entre educação e escola. Por outro, há de se levar em conta, ainda que seja difícil mensurar tal declaração, que “metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola.” (ILLICH, 1971, p. 43). Acrescento, ainda, que etnografias junto a crianças indígenas, por exemplo, deixam ver como é possível, como argumenta Tassinari (2009), uma “educação desescolarizada” (no sentido proposto por Illich, 1971), ainda que a frequência à escola aconteça e, mais ainda, seja, de alguma forma, desejada ou requerida. A noção “escola indígena de fronteira” serviria justamente “para manter em mente a inevitável diferença que deve continuar existindo entre práticas escolares e modos não escolares de saber e aprender moldadas por povos indígenas no mundo todo.” (TASSINARI & COHN 2009: 166)⁸⁵.

Uma educação *desescolarizada* seria, de acordo com essa proposta, aquela que, a despeito da escola, não produz um “ethos escolarizado”, nos termos da autora. E é justamente a noção de educação postulada por Durkheim – da ação das gerações anteriores sobre as mais novas – o que pode resumir, para Tassinari, tal *ethos*. Nesse sentido, a separação entre escola e educação, tal como proposta por Magno, não opera tal dissolução no que diz respeito aos modos de ensinar e aprender ou ainda aos conhecimentos implicados.

Se retornarmos a Magno, veremos que este opera uma distinção entre educação e instrução para explicitar o caráter *inato* da *responsabilidade familiar* na formação da pessoa. Ou seja, educação, nesse sentido, é tomada como formação da pessoa e cabe, *a priori*, à família. O autor sugere ainda um novo termo para o que considera como “inexatidão da expressão consagrada”, a saber, educação domiciliar, que deve ser substituída por “instrução dirigida pelos pais”. (MAGNO, 2017, p. 57). Em um segundo movimento, Magno volta-se para a ideia de “instrução” como “transmissão de conhecimento para possibilitar a pessoa para atuar de modo produtivo no mercado de trabalho” (ibidem, p.58), sendo este “apenas um dos aspectos da educação”. Isso porque,

85 No original: to keep in mind the inevitable difference that should continue to exist between school practices and nonschool ways of knowing and learning molded by Indigenous peoples all over the world. (TASSINARI & COHN 2009: 166).

segundo Magno, “não há controvérsias a respeito do poder dos pais de educar os filhos (p. ex. o art. 205 da CF estabelece a educação como ‘dever da família’)”, sendo juridicamente questionado apenas o que diz respeito à “prerrogativa de ministrar (...) os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho” (ibidem, p.58). Tal argumento, como veremos, se diferencia em muitos, se não todos, aspectos das noções trazidas pelas famílias que pode acompanhar, que tratam de *educação integral*, *educação livre*, entre outros.

Se “o fazer jurídico é, pois, um processo seletivo e incompleto.” (SCHRITZMEYER, 2010), é interessante perceber como tal conceito é manipulado por Alexandre Magno de forma a buscar reduzir o espectro do debate jurídico para a aquisição de habilidades com uma finalidade específica, no caso, o mercado de trabalho. Autores como Luciane Barbosa (2012) analisam a *educação domiciliar* como movimento educacional profundamente influenciado e em consonância com “práticas neoliberais”, em diálogo com autores como Lubienski (2003, p. 36), para quem o “*homeschooling* representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais.”. Tal deslocamento, mas não só ele, talvez dialogue com a percepção de uma mudança no conceito de educação – escolar, no caso – de, digamos, “formação de cidadãos” para “instrumento de produção de profissionais tecnicamente treinados e credenciados” (GIROUX, 1992), subordinando as demandas de cidadania ao mercado e à esfera pública comercial. (TADDEI, 2010, p.10).

Carla Ferro (2017), por sua vez, parte criticamente da noção de instrução como “modo de interação privilegiado nas relações educativas”. A autora tem em mente suas reflexões acerca do conceito de *desescolarização*⁸⁶. Nesse caso, instrução é tomado não como um aspecto da educação, mas como a forma mesmo em que se dão as relações educativas, cujo objetivo, segundo a autora, é “a universalização e o aumento da eficiência”. A consequência da *instrução* como forma de educação, prossegue a autora, “não é a potencialização da vida, mas a especialização de um funcionamento.” Assim,

Que tudo funcione bem, que sejamos capazes de prever com boas chances de acerto o que vai nos acontecer, que sejamos capazes de evitar conflitos, esses são nossos desejos como indivíduos e como sociedade. A ameaça que representam para nós as interações não controladas é suficiente para que aceitemos de bom grado um tipo de interação que nos mantém estabilizados em um baixo grau de potência. (FERRO, 2017, p. 04).

Educação, nesse sentido, diferencia-se daquelas ideias que se entrelaçam com a formação de cidadãos ou manutenção de certo tipo de controle para, de outra forma, ser apresentada como

86 Segundo Ferro, “Desescolarização não é uma proposta de educação alternativa, e, sim, uma alternativa à educação. Desescolarização não é a recusa de estar na escola. É a recusa de um caminho único. (retirado de <https://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-360/descolarizacao-nao-educacao-alternativa-uma-alternativa-educacao-defende-pesquisadora-carla-ferro-17476079.html>)

forma de autopoiese, no sentido proposto por Humberto Maturana (1980), e que, como nos explica a autora:

À medida que a aprendizagem ou deriva ontogênica depende da capacidade que o organismo vivo tem de transformar-se no curso de suas interações, que desencadeiam nele mudanças especificadas por sua própria estrutura, é possível dizer que ela depende, como diria Baruch de Spinoza, de sua capacidade de ser afetado. Se a aprendizagem é ontogênese, uma maior amplitude afetiva corresponde a uma maior efetuação do grau de potência autopoietica do organismo, que não pode ser promovida mediante a interação instrutiva. (FERRO, 2017, p. 5)

O ponto para o qual gostaria de chamar a atenção a partir da proposição feita por Ferro, especialmente em relação àquelas trazidas por Magno e Ranieri, é que tais apreensões sobre educação desdobram-se em ideias de pessoa que, quando vinculadas à preocupação com as crianças – uma vez que situamos tais reflexões em um contexto em que os pais tomam a responsabilidade por sua educação, em detrimento daquela oferecida pela escola –, implicam em práticas específicas no que toca aos seus cuidados e desenvolvimento.

A proposta de Ferro, emprestada de Maturana, toma a aprendizagem como deriva ontogênica, e pode ser aproximada daquelas feitas por Christina Toren (1990, 2012) acerca de um modelo unificado de ser humano, que toma a aprendizagem – não atrelada à escola, mas de forma ampla - enquanto um processo microhistórico⁸⁷. Ao mesmo tempo, se tomarmos as reflexões de Ingold (2010, 2018), sua crítica é em grande medida direcionada a certa apreensão de que educação, em seu sentido mais amplo, é sobre “transmissão de informação”. O autor argumenta que aqueles que tomam educação como uma prática de pedagogia universal aos humanos, quer estes frequentem a escola, quer não, subscrevem a uma lógica em que o conhecimento é transmitido para ser aplicado ao mundo “exterior”. Portanto, ele prossegue,

pode-se dizer que eles operam em um modo “escolarizado” para transmitir o legado dos costumes, moralidades e crenças que se somam àquilo a que chamamos uma ‘cultura’ para cada geração sucessiva, de modo que possam ser subsequentemente expressas e promovidas nas práticas da vida cotidiana.⁸⁸ (INGOLD, 2018, p. 03).

Ingold propõe uma apreensão de educação como uma prática de “atenção, e não de

87 Como a própria Christina Toren explicita, a primeira formulação deste modelo (Toren, 1999, 2002) é uma derivação dos trabalhos de Maturana e Varela sobre autopoiese, somados aos de “Piaget, sobre epistemologia genética, especialmente de sua ideia do esquema cognitivo como um “sistema transformacional autorregulado” (isto é, como um processo autopoietico); da fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty; e de certos insights de Vygotsky sobre a aquisição da linguagem.” (ibidem, 2012, p. 14). Além destes, prossegue a autora, seu modelo aproxima-se muito de Thompson (2007) e sua neurofenomenologia e em Tomasello (2003) sobre ontogenia da linguagem.

88 No original: “Thus they may be said to operate in a “school-like” way, to transmit the legacy of custom, morality and belief that adds up to what we call a ‘culture’ to each successive generation, such that it may subsequently be expressed and enacted in the practice of everyday life.” (INGOLD, 2018, p. 03).

transmissão” (ibidem, p. 02), onde o registro deve ser mudado de “causa e consequência para processo.”. Nesse sentido,

como Dewey [filósofo e teórico da educação com quem o autor está em constante diálogo] esforça-se em reforçar, a imaturidade não é uma lacuna, mas, antes, uma potência específica de crescimento, e o propósito da educação não é preencher o vazio na mente da criança ao nível do adulto, mas trazer o jovem e o velho juntos de forma que a vida social prossiga. (INGOLD, 2018, p. 03)⁸⁹

E, ainda seguindo as proposições do autor, uma vez habitando um mundo onde atualmente, como em uma armadilha ou ciclo vicioso, certas instituições, como a escola, se fazem necessárias, justamente por emaranharem-se com as demandas criadas por elas próprias em relação à produção de qualificações que só ela pode prover, a questão seria não como eliminar as escolas, mas como “atingir o balanço preciso entre modos de educação formal e informal.” (ibidem, p. 16). Uma das questões que gostaria de salientar frente a essas proposições é que, se, por vezes, a educação fora da escola é apresentada como uma “modalidade de ensino”, especialmente nos projetos de lei e nas disputas entre pais e Estado no que toca a educação das crianças, por vezes é tomada, por minhas interlocutoras, como um “estilo de vida”, em que “educação” entremeia-se com a própria vida daqueles que optam por ela. Talvez porque passe a ter primazia na organização dos cotidianos.

Nesse sentido, *unschooling* ou *desescolarização* pode ser tomado como uma ruptura radical quanto a um “ethos escolarizado”, que ultrapassa, portanto, o âmbito da escola e, por isso, envolve uma maneira outra de estar no mundo, buscando uma potência ou “capacidade de ser afetado”, no sentido proposto por Carla Ferro. De outra forma, quando as escolhas familiares passam por seguir os currículos escolares, com ou menor variação, podemos pensar o *homeschooling*, como prática mais rígida e contínua em relação à escola. Entretanto, é preciso atentar-se para aquilo que dizem diversos interlocutores da pesquisa: “educação domiciliar não é a escola dentro de casa!”, como afirma, nesse caso, Lorena, filha de Ricardo Dias, presidente da ANED. Ambas as práticas, se tomadas nessa escala, distantes ainda das experiências cotidianas, propõem uma relação com o conhecimento, que procura, cada uma a seu modo, não dissociar educação da vida cotidiana, sendo as maneiras como se afastam ou se aproximam das “demandas” escolarizadas, no sentido apontado por Ingold, algo cuja complexidade e inventividade a convivência com as famílias faz visível.

89 No original: “As Dewey is at pains to stress, immaturity is not a lack, it is a specific power of growth, and the purpose of education is not to fill a void in the mind of the child so as to raise it to the level of the adult, but to bring young and old together in order that social life should carry on.”

A partir do tensionamento entre as propostas acerca de educação acima pode-se ver como estão em disputa apreensões diferentes acerca de sua produção e proliferação como conceito e prática. Tais dinâmicas entre documentos, conceitos e práticas, nesse contexto, são parte do processo de produção dos sujeitos implicados. Educação, para os dois autores-juristas, Ranieri e Magno, aproxima-se enquanto termo cujo aspecto é formativo, individual e coletivo, direcionado do adulto para a criança incompleta. Entretanto, ao realizar uma dupla distinção entre *educação* e *escolarização* e *instrução*, Magno procura, me parece, esvaziar a escola do sentido fundamental, basilar, tal como atribuído por Ranieri, embora *educação* continue carregando a responsabilidade de transformação da criança em “ser social”. Se para a autora é a compulsoriedade e gratuidade escolar que garantem o desenvolvimento do caráter democrático e cidadão da pessoa, tomada enquanto finalidade mesma da *educação*⁹⁰ para Magno *educação*, nesse caso, é responsabilidade inata à família e constitutiva mesmo da pessoa e da parentalidade, uma vez que “consiste no mais integral cumprimento dos deveres decorrentes do poder familiar” (MAGNO, 2017, p. 45).

É válido destacar que as proposições trazidas a partir de Carla Ferro nesta seção sobre não escolarização destoam das propostas destes dois autores, pois partem de outra apreensão sobre o processo educativo, tomado não enquanto transmissão de conhecimentos, mas enquanto processo autopoiético, que não se restringe aos corpos das crianças⁹¹. Curiosamente, salvo engano, não encontrei literatura da área do direito argumentações que sequer se aproximem desta outra apreensão dos processos educativos – e, portanto, da formação da pessoa. De outra forma, aproximações entre aspectos jurídicos e educação tais como propostos – e sintetizados aqui nesses autores – por Ranieri, a favor da compulsoriedade escolar, e Magno, a favor do *direito natural das famílias* de *educar em casa*, é abundantemente produzido nessa área. Essa diferença é marcante e pode ser estendida para se pensar as proposições em andamento a respeito da regulamentação da prática. A questão da regulamentação, desde a concepção de educação proposta pela *não escolarização*, não é, em grande medida, relevante, pois trata-se, justamente, da não submissão dos corpos aos projetos de governo da vida, o que não pode, assim, ser regulado nas formas da lei. De outra forma, todas as propostas, projetos de lei, medidas provisórias e outros recursos jurídicos que se voltam para a regulamentação da *educação domiciliar* no país caminham a partir ou em diálogo muito próximo com as proposições e movimentos da ANED. Esta, por um lado, parece recusar a regulamentação quando esta implica na restrição do movimento das famílias em ter *total liberdade*

90 Diversos autores apontam para a relação entre modelo de ensino escolar tal como desenvolvidos na França e Alemanha a partir do século XVI e o desenvolvimento da noção de Estado-Nação. (cf. TADDEI, 2010, ARIÈS, 1981)

91 Cf. Ingold (2018), Illich (1971), entre outros.

para educar seus filhos, mas, por outro, ou, ao mesmo tempo, advoga na moderação das famílias para que, aos poucos, tal *liberdade* seja alcançada⁹².

Se o argumento de Ranieri não nega a participação da família na responsabilidade sobre a educação das crianças, Magno nega a escola, com a produção de uma ideia de *família*⁹³ que, nesse sentido, seria suficiente no que diz respeito à formação da pessoa. Sua argumentação em defesa do direito à educação domiciliar procura ressaltar que o que está em questão é apenas a “formação técnica para o mercado de trabalho”, uma vez que *educação* é atributo inerente à família enquanto sua *responsabilidade* e dado seu *interesse natural* em relação à criança. Assim, a família tem – como deixa ver também a fala do Ministro Franciulli Netto – uma atribuição de responsabilidade que lhe é inerente sobre a criança, “frágil e [que] precisa ser protegida, cuidada e amparada” (MAGNO, 2017, p.14). Nesse sentido, prossegue Magno, “deixar a educação nas mãos de quem não tem amor à criança significa, na prática submetê-la a tratamento indigno e muito desrespeitoso para com sua individualidade” (ibidem, p.14). Entretanto, para o autor, uma vez que “nem todas as famílias, tem condições de dirigir a educação dos filhos de forma efetiva, como determina o Código Civil” (ibidem, p. 27), a escola, nesses casos, pode arcar com tal (ir)responsabilidade familiar.

Aproveito a colocação acima de que a escola cumpriria, nesse contexto, uma função educativa quando a família não cumprisse efetivamente com sua função, como argumenta Magno, para encaminhar um segundo momento deste sobrevoo sobre o tema, deslocando gradativamente o foco dos debates jurídicos para as famílias. Se até aqui pode-se dizer que as categorias de educação e família mobilizadas nos projetos de lei e disputas jurídicas são, em certo sentido, generalizadas e implicam e são implicadas por concepções “opacas” de crianças (RIBEIRO, 2010), as experiências junto às famílias que conheci ao longo da pesquisa de campo, especialmente aquelas três que pude acompanhar de forma mais intensiva, deixam ver a criação de sentidos outros a partir do emaranhamento das práticas e pedagogias, noção esta usada como propõe Tassinari (2015), “no intuito de enfatizar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem” (ibidem, p. 03). A não frequência das crianças à escola, nas diferentes formas em que são vividas, é tomada enquanto uma opção deliberada das famílias, percebida como a *melhor educação* que pode ser oferecida e implica na ocupação e uso da casa enquanto espaço voltado para sua educação.

92 Os deslocamentos feitos pela ANED em relação às famílias e à regulamentação, nesse sentido, valem uma pesquisa etnográfica mais aprofundada, deixando ver as ambiguidades que dão forma a seus movimentos.

93Tal como aponta Strathern, “The families being constructed by the law may either be ‘holistic, solidary communities’ or be understood as ‘collections of autonomous individuals making their own selections, free to choose relations through bargained negotiation.’” (2005, p.51)

2.3 “Educação domiciliar não é abandono intelectual”

Desloco a análise do contexto jurídico da educação domiciliar para as experiências junto às famílias, em dois movimentos sucessivos. Em um primeiro momento, seguiremos com as implicações de seu estatuto jurídico controverso para tratar das maneiras como estas famílias lidam com as possibilidades de *denúncias* que, uma vez em andamento, implicam em acusações de *abandono intelectual*⁹⁴.

À luz de tal enquadramento jurídico, a proposta é evidenciar as maneiras como estas escolhas são entendidas pelas famílias como voltadas para *a melhor educação* das crianças. Em um segundo momento, que se desdobra a partir deste, proponho refletir acerca de como os espaços da casa conformam certas dinâmicas e práticas que se voltam para a educação das crianças. As experiências que acompanhei junto às famílias, nesse sentido, foram permeadas por noções de *compromisso, presença, infância saudável*, entre outros termos que envolvem certas disposições em relação às crianças que explicitam sua uma centralidade particular na organização da família e dos cotidianos.

Os modos como as famílias lidam com a não regulamentação da educação fora da escola variam muito. Algumas delas optam por esconder a não frequência das crianças à escola. Durante a *Global Home Education Conference*, por exemplo, foram contadas pelos palestrantes, especialmente pelos membros da ANED, várias histórias de famílias que criam as mais diversas estratégias para encobrir o fato de que as crianças não são mandadas à escola. Uma delas dizia respeito a uma família que toda manhã colocava uniforme nos filhos e descia o elevador do prédio, para logo depois subir de volta ao apartamento. Contada quase como uma anedota, a história gera tanto risos quanto revolta nos que a ouvem, pois, como afirmam, uma vez que não estão fazendo nada de errado”, porque deveriam se esconder?

Ao optar pela não frequência das crianças à escola, os pais passam a poder ser denunciados por “abandono intelectual”, categoria acionada quando estão implicados aqueles considerados em “idade escolar”. James, Jenks e Prout (1998), pioneiros nos escritos sobre infância, definem essa como algo relacionado àqueles que foram banidos de diversos espaços e eventos sociais. Tal concepção é interessante pois aponta para a percepção de que a criança está no lugar errado quando está no trabalho ou na rua, por exemplo, enquanto o que se espera dela é que esteja no berçário ou na escola⁹⁵. No caso aqui tratado, a *denúncia* não é feita porque as crianças estão trabalhando ou na

94 Abandono intelectual, de acordo com o art.246 do Código Penal, ocorre em caso de “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm

95 Ver também Cohn (2005) e Qvortrup (2010).

rua, mas, ao contrário, porque estão, em grande medida, dentro de casa, lugar de não visibilidade (DELEUZE, 2017)⁹⁶. O procedimento padrão nesses casos envolve a notificação do Conselho Tutelar solicitando a (re)matrícula da criança na escola.

Ribeiro (2010) aponta para o surgimento do Conselho Tutelar como uma das principais criações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos anos 1990. Espaço institucional surgido, portanto, no contexto de uma série de processos atrelados à produção de aquilo que foi denominado por Ariès (1960) como *sentimento de infância*, processos estes tratados pelo autor desde a Idade Média e tendo como um de seus efeitos mais recentes reconhecer a criança como sujeito de direito⁹⁷. Se do Conselho Tutelar é esperado, como aponta Ribeiro (2010), uma intervenção na forma de mediação dos conflitos familiares⁹⁸, das famílias cujos filhos estão sendo educados em casa espera-se, a princípio, a matrícula ou o retorno à escola. Quando discutem sobre esse procedimento, comumente as famílias explicitam uma preocupação que não se volta a uma notificação do Conselho Tutelar⁹⁹, mas sim para uma *visita* dos conselheiros às suas casas. Essas visitas, ao mesmo tempo em que suscitam receio e medo, são tomadas, por outro lado, como oportunidade de fazer com que os *conselheiros* percebam que não se trata de um caso de abandono intelectual.

As famílias que acompanhei, ainda que estejam atentas às principais movimentações que envolvem os debates jurídicos sobre a educação domiciliar, me indicam algumas vezes que esses aspectos têm poucas implicações em suas vidas cotidianas. Luiza, de Belo Horizonte, acompanha os principais debates e defende a regulamentação da *educação domiciliar*, explicitando, enfaticamente, que “não se trata de abandono intelectual”, mas não esconde que, no limite, tais tramitações e incertezas jurídicas afetam muito pouco ou quase nada sua vida e de seus filhos. Fabiana, por sua vez, quando lhe pergunto se tem acompanhado os desdobramentos sobre o projeto de lei em tramitação, me diz que sim, pois acaba sendo um assunto recorrente nos grupos de famílias de que

96 Há uma série de produções antropológicas sobre as crianças que tratam da judicialização daquelas que estão nas ruas. Entre elas, podemos citar o clássico trabalho de Gregori (2000), Calaf (2008), Ribeiro (2011), Miraglia (2005).

97 Nesse sentido, Sierra aponta para o surgimento ou transformação de diversas áreas e profissões, como professor, psicólogo, pedagogo, assistente social, sociólogo, juiz, médico, que contribuíram para “fazer da infância uma questão do público”, em detrimento do que era antes reservado à família (SIERRA 2004, p.27).

98 Como aponta Silva (2008) “muitas críticas têm sido dirigidas ao Conselho Tutelar, tais como o caráter policial impresso em suas ações e o controle exercido sobre as famílias, transformando-se em “polícia das famílias pobres”. As críticas apontam que o Conselho, ao invés de funcionar como órgão de controle das políticas sociais com vistas ao cumprimento dos direitos de cidadania, atua como órgão de controle das famílias, culpabilizando-as pela violação dos direitos. Outras críticas podem ser vistas, por exemplo, no trabalho de Cariaga (2012), que trata das mudanças nos modos de ser criança entre os Kaiowá e a relação das crianças e famílias indígenas com o Conselho Tutelar e Alvares (1992) sobre a construção da pessoa entre os Maxakali, do nordeste de Minas Gerais.”

99 Como temos referido, algumas famílias, como as pobres e indígenas, são particularmente vulneráveis à perda de suas crianças por intervenção do Conselho Tutelar, e neste sentido faz-se mais importante ainda ressaltar a particularidade das preocupações dessas famílias.

faz parte no *facebook* e no *whatsapp*, por exemplo¹⁰⁰. Mas, como me explica, “espero que se resolva para acalmar essas famílias, né Gabi, por que pra nós, mesmo, não faz muita diferença, vamos continuar aqui, seguindo o nosso caminho”. Tereza, de modo diverso, diz ter medo quanto a uma denúncia que leve o Conselho Tutelar a visitar sua casa, por uma percepção de que seu modo de vida pode ser mal visto por ser *alternativo*, ao mesmo tempo em que Pedro, seu companheiro, se posiciona de maneira quase desafiadora em relação a uma dessas visitas, dizendo que não tem medo, pois não estão fazendo nada de errado.

Denúncias

Assim como o mapeamento do número de famílias que atualmente optam pela educação fora da escola são imprecisos, o é também o número de famílias *denunciadas*. Vieira aponta para cerca de dez famílias denunciadas por *abandono intelectual* desde os anos 1990 até a época em que realizou sua pesquisa, nos anos 2000, sendo que, segundo o autor, “dezenas de casas foram visitadas por Conselheiros Tutelares” (VIEIRA, 2012, p. 56). Em 2016 a ANED divulgou, em reportagem ao jornal *Folha de São Paulo*, a existência de “ao menos 18 famílias” com processo em tramitação no Judiciário¹⁰¹. A despeito da precisão de tais números, é curioso o indicativo de aumento do número de famílias que educam fora da escola nos últimos anos e a relativa manutenção do número de processos jurídicos que se desdobram após denúncias às famílias¹⁰², ainda que, como observa Vieira, muitas delas tenham sido visitadas pelos conselheiros tutelares.

De forma parecida, Spiegler (2012) comenta que, a despeito da aplicação, nas últimas décadas, das sanções previstas na legislação alemã quando da prática de *homeschooling*, que, de maneira similar à legislação brasileira, vão desde multa e prisão até a perda da guarda das crianças, “a lei nem sempre é aplicada em todos os casos e as autoridades nem sempre usam toda a extensão de sanções disponíveis” (SPLIEGER, 2012, p.6).

Algumas vezes *home educators* são tolerados sem quaisquer processos e algumas vezes após serem multados. Em ambos os casos, isto se diferencia da forma com a qual ofensas administrativas são tratadas usualmente. O fato de que aqueles responsáveis pelas tomadas de decisão algumas vezes falham em aplicar sanções indica que eles não as consideram meios apropriados para este caso particular ou que eles, ao menos em alguma extensão, entendem e simpatizam com os motivos parentais.” (ibidem, p.7).

100 Como referido acima, o uso de tais meio de comunicação como grupos no whatsapp e facebook é intenso entre as famílias que conheci, sendo que participei de alguns deles e os tomo como dados que compõem a pesquisa de campo.

101 Ver <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-ja-tem-pelo-menos-6-mil-criancas-sendo-educadas-em-casa-pela-familia,10000096431> <último acesso em setembro de 2018)

102Barbosa (2012) trata em sua tese de doutorado da análise dos principais casos de famílias denunciadas que ganharam destaque na mídia.

Os dados trazidos por Spliegler, mostram-se interessantes, até mais do que suas conclusões, por explicitarem certa relação entre práticas e sanções próximas às que podemos vislumbrar a partir dos dados que temos sendo produzidos no Brasil, a saber, que o número de denúncias e processos jurídicos contra as famílias são proporcionalmente pequenos em relação ao número de famílias que optam pela educação fora da escola. Ainda assim, não se desconsidera aqui que, junto à alegação de *abandono intelectual*, exista “uma série de arbitrariedades consideradas legítimas: avaliação psicológica das crianças e dos pais, intimidação de vizinhos e familiares a depor...”, como indica Ferro (2017, p. 25).

De toda forma, acredito ser possível apreender que a relação com o Estado, desdobrado especialmente nos corpos dos *conselheiros*, incide de maneira muito específica junto a essas famílias, cujas “práticas cotidianas estão muito pouco sujeitas a controles regulatórios” (CERLETTI, 2017, p.4)¹⁰³. A despeito dos embates judiciais e das recusas jurídicas à regulamentação, parece-me que, antes que ameça, tais famílias percebem-se e são percebidas, por vezes, como modelos de educação e cuidado com as crianças junto a setores de Estado e políticas públicas que tem como foco famílias outras (RIBEIRO, 2018). Nesse sentido, podemos considerar que “valores da classe-média são simbolicamente deferidos como ideais e generalizáveis (convencionais), enquanto valores das classes baixas são tomados como representantes de um tipo específico e particular de luta (escolhas da ‘vida real’) frente a um ‘mundo real’ de escolhas limitadas”(STRATHERN, 1992, p. 25)¹⁰⁴.

O risco de *denúncia*, a despeito de sua possível efetivação, implica em uma disposição dessas famílias em expor ou não o fato de educarem seus filhos em casa, seja para familiares, amigos ou desconhecidos. Em todos os três casos, o medo de problemas com a justiça que possam, no limite, implicar a perda da guarda das crianças, não impedem que “sigam seu caminho”, como diz Fabiana. Seguir seu caminho, em seu caso, é continuar conduzindo a educação das crianças fora da escola, participando dos *grupos de apoio*, acompanhando as deliberações acerca da legalidade da prática e dando suporte para outras *famílias educadoras*.

103No original: “sus prácticas cotidianas están muy poco sujetas a controles regulatorios.” (CERLETTI, 2017, p.4)

104 No original: “middle-class values were symbolically deferred to as ideal and generalisable (conventional), while lower-class values were taken to represent a particular and specific kind of struggle (‘real life choices’) with the “real world” of limited resources” (STRATHERN, 1992, p. 25).

Falta de conhecimento

Há certo entendimento de que é a *ignorância da população* – e também dos ministros, deputados e senadores – sobre o assunto que colabora para sua obscuridade. Percebi tal disposição não só no discurso engajado da ANED, mas também nas conversas trocadas com, pelo menos, duas das famílias que acompanhei. Uma vez entendendo do que se trata, não haveria motivo para dúvida sobre a legitimidade da reivindicação de tais famílias, o *direito* dos pais de educar as crianças em casa. No primeiro caso, relativo à ANED, nas sessões da GHEC¹⁰⁵ voltadas às famílias brasileiras, por exemplo, por várias vezes os palestrantes – membros ou convidados – incentivaram que as famílias participassem das pesquisas promovidas pela associação e também estivessem abertos aos pesquisadores que por ventura os procurassem, como forma de divulgação da causa.

Em Belo Horizonte, por sua vez, acompanho Luiza e as três crianças em uma consulta à dentista, a qual já conheciam de outras visitas. Luiza me explica que em situações como consultas médicas ou uma ida à padaria, invariavelmente surge a pergunta de um adulto às crianças sobre “como vai a escola?”. Seguramente essa mesma pergunta já passou por nossos lábios mais de uma vez quando em conversa com uma criança, o que chama a atenção não só para certos vícios de imaginação, mas também para a naturalidade com a qual associamos as crianças à escola. E então, nessas ocasiões, especialmente Thiago, seu filho mais velho, já sabendo da situação, sabe que pode explicar que não vai à escola porque *faz homeschool*. Nesses casos, sua mãe costuma estar por perto e atenta à conversa e logo se junta a ele e explica de que se trata. Luiza me conta que as pessoas ficam, a princípio, bastante assustadas, mas que ao longo da conversa se interessam bastante e acabam ficando mais tranquilas a respeito da ideia das crianças serem educadas em casa. Foi dessa maneira, ela me conta, que aconteceu com a dentista, que hoje, a cada consulta, lhe faz novas perguntas sobre o assunto.

De fato, toda a consulta das crianças, que acompanhei da sala de espera, deu-se dessa maneira. Para Luiza há uma percepção de que é a *falta de conhecimento* sobre o *homeschool* o que causa tanto estranhamento e, por isso, há um certo movimento educativo – educar como instruir, ensinar – em seus atos ao não esconder que as crianças não frequentam a escola. Junto com o relato de sua experiência vem o argumento de que o *homeschooling* não é algo incomum fora do Brasil, em uma conversa em que sua segurança sobre o assunto é marcante. Não só em relação a eventuais perguntas de conhecidos ou desconhecidos, mas também por meio de uma certa militância sobre o

105 *Global Home Education Conference*

assunto em suas páginas nas redes sociais, onde grande parte dos conteúdos que publica tratam das experiências cotidianas junto aos seus filhos com os marcadores *#porumaaprendizagemlivre*, *#unschooling*, *#homeschooling*, entre outras. Seu marido, por sua vez, se mostra menos aberto a esses diálogos, quase impaciente, me explicando que costuma deixar as perguntas sobre a escola das crianças *meio no ar* e mudar de assunto. “As crianças já tem nome diferente, já comem diferente e ainda não vão pra escola?”¹⁰⁶, é o que ele me diz, rindo, explicando que é muita coisa *diferente* para ter que ficar falando sobre isso o tempo todo. Em todo caso, ainda que o casal se diferencie na maneira como lida, digamos, com o tratamento público do tema, não parece haver, por parte da família, medo de *denúncias*, uma vez que estão seguros – ao menos Luiza está – de que o que fazem é algo positivo, especialmente para as crianças, a despeito de qualquer discussão ou decisão jurídica sobre o assunto.

A relação estabelecida entre (a falta de) conhecimento e o entendimento (positivo) sobre a educação fora da escola é interessante, pois joga luz a certa percepção do conhecimento como esclarecimento sobre o mundo. Creio ser interessante uma aproximação entre esse entendimento de *educação* como esclarecimento e a relação desejada que seus filhos (e si próprios) tenham com o conhecimento, enquanto uma forma de descoberta e engajamento do / no mundo. O risco de tal proposição, acredito, deve-se à maneira dispersa e pulverizada da correlação entre conhecimento, esclarecimento e verdade entre nós, tão implicados estamos em percepções racionalistas do mundo (TADDEI, 2000)¹⁰⁷.

Pode-se dizer que, por vezes, conhecer é tornar evidente o que já existe¹⁰⁸. Nesse sentido, talvez possamos pensar que “A coisa existe antes de sua revelação, pronta e esperando para ser percebida pelo observador que se move” (Ingold, 2015, p. 15) e que os movimentos educativos que se voltam para as crianças tratem justamente dessa “revelação” sobre o mundo. Ao mesmo tempo, como quer nos lembrar Ingold (2015), “O aparecer de uma coisa equivale à sua emergência, e testemunhar esse aparecimento é comparecer ao seu nascimento.”, sendo necessário contornar “a quimera que nos levaria a supor que as coisas existem antes dos processos que as fazem emergir.”

106 Sobre a relação entre alimentação e educação aí implícitas, retornaremos adiante.

107 Luis Fernando Dias Duarte traz uma análise interessante, junto e por meio de um compilado de referências de teorias das ciências humanas e sociais, daquilo que chama de ideologia romântica, posta em relação ao que chama de ideologia universalista, como forma de apreender a “cosmologia ocidental moderna”. É a partir desses pressupostos românticos, ou ainda, “sensibilidade romântica” (DUARTE, 2004, p.20) que Hernandez analisa e contextualiza aquilo que chama de “modos sensíveis de criação infantil”, que, entre outras práticas, inclui aquelas que se propõem como “educação engajada”, segundo a autora, práticas educativas em que a aprendizagem é tomada como “um processo que ocorre a partir do envolvimento ativo da criança com o ambiente.” (HERNANDEZ, 2017, p.25). Entre estas práticas estão incluídas em sua pesquisa o *homeschooling* e o *unschooling*, ainda que estes não sejam temas mais amplamente explorados em seu trabalho.

108 Tomo emprestado aqui as reflexões de Campos sobre biólogos e suas práticas de licenciamento ambiental, onde diz que “Em um aparente paradoxo, conhecer é também tornar existente o que já existe.” (CAMPOS, 2018, p.96).

(p. 15). Nesse sentido, a relevância que a relação com o conhecimento tem entre as famílias que conheci, seja para as *pesquisas* e estudos que organizam as próprias escolhas e práticas educativas dos adultos (que, como veremos, entremeiam-se com conhecimentos *intuitivos* e suas próprias experiências de quando eram crianças), seja no desejo de que as crianças tenham “amor por aprender” ou de que se tornem, como o passar do tempo, *autodidatas* ou *autônomas* (em relação aos estudos), é indissociável da maneira como cada uma das três famílias se percebe e se desloca pelo mundo.

Modo de vida

Tereza só comenta sobre sua opção pelo *unschooling* com aqueles que sabe terem uma percepção parecida sobre a educação das crianças. Certa vez os acompanhei em um evento organizado por Pedro sobre a compra coletiva de produtos orgânicos. Realizada em uma praça, a reunião, ainda que aberta, era formada, basicamente, por amigos e conhecidos da família. Em certo momento, eu conversava com uma moça que me pergunta sobre a pesquisa. Sem pensar muito, digo que estou com Tereza, Pedro e as crianças e que estudo famílias cujos filhos não frequentam a escola. Logo depois de falar, me arrependo e vou mudando de assunto. Já no carro, voltando para casa, Tereza me diz que não costumam falar para as pessoas que as crianças não vão para a escola, e lhe peço desculpas. Ela me diz que tudo bem, que era uma pessoa “de boa” e que “não teria problema”. Para além do ponto importante que toca a necessidade de atenção e cuidado permanente durante – e além – da pesquisa de campo¹⁰⁹, essa situação deixou bastante explícita o modo como lidam com a escolha pela não frequência das crianças à escola.

Em um outro momento, durante a recente *bioconstrução* de sua nova casa, fomos a um sítio vizinho cujo dono ofereceu as pedras do rio que cruza sua propriedade para a família, para serem usadas para a fundação de algumas das paredes. Enquanto Pedro e dois amigos recolhiam as pedras, acompanhei Tereza, uma amiga e as quatro crianças que estavam conosco a um rio mais próximo à casa. As crianças brincavam de, uma de cada vez, atravessar nadando um pequeno trecho da água, de cerca de dois metros, saindo de uma pedra até o lugar onde Tereza as aguardava e nadando de volta. Entre uma pausa e outra no trajeto das crianças, pergunto a Tereza como estão seus pais, e ela me diz que pensava justamente nisso: “eu vejo as crianças felizes, aprendendo tanto, nadando no rio, e meus pais ficam achando que elas estão passando necessidade, sofrendo”.

O medo de *denúncias*, nesse caso, me parece relacionado aos emaranhados da escolha pela

109 Ou ainda, a apreensão da pesquisa de campo como “momento de aprendizagem e socialização que molda os corpos, os julgamentos e comportamentos do observador”, como reflete Descola (2018, p.9).

*educação livre*¹¹⁰, como ela chama, com a totalidade da vida familiar, que, como aponta Tereza, são vistos como precários aos olhos de seus pais, por exemplo. De toda forma, ainda que ressalte seu receio, Tereza e seu companheiro não deixam de se envolver em atividades com outras famílias que compartilham sua visão acerca da educação das crianças, por exemplo organizando eventos (excursões, no caso) voltados para *famílias unschoolers*, ou ainda que compartilhe suas experiências e impressões em relatos públicos na internet. Como Tereza me explica, não se trata de *educação* apenas, mas de toda uma mudança no *modo de vida*, o que envolve “a relação com o trabalho, com a alimentação, com as pessoas, com tudo”, não se restringindo, também, apenas às crianças, mas incluindo ela própria e a Pedro também.

A escolha pela educação fora da escola, assim, vai sendo reforçada ou mantida, por um lado, pela segurança que vai sendo adquirida com as pesquisas, conversas com outras famílias e a própria prática cotidiana. Nesse processo vão sendo buscadas famílias que compartilhem das mesmas escolhas. Luiza, por exemplo, se mostra incomodada com a dificuldade de encontrar famílias mais parecidas com a sua, com outra relação com a religiosidade, “mais abertas”, ainda que siga frequentando os *grupos de apoio* em Belo Horizonte. Ao mesmo tempo recebe em casa *mães* com quem encontra uma afinidade maior, seja para planejar aulas de inglês conjuntas com as crianças, seja para compartilhar suas experiências com *homeschooling* e *unschooling*. Das conexões com outras famílias que educam fora da escola vão sendo buscados ou surgidos “grupos por afinidade”, ou ainda aquilo Jorge Villela, a partir de sua leitura de Isabelle Stengers e Tobie Nathan, ao apresentar e discorrer sobre a etnografia de Karina Biondi sobre o Primeiro Comando da Capital (PCC) chama de “grupos reais”, em oposição aos “‘grupos naturais’, estes forjados pelas estatísticas, fabricados pelos dados biológicos, etc.”, (BIONDI, 2010, p. 12).

Por vezes, há um afastamento das relações com a família de origem, como no caso de Tereza, ainda que, ao mesmo tempo, ela me sugere que nesse processo de criação das filhas tem aprendido a se aproximar mais de seus pais. Como veremos a seguir, a relação com avós e outros parentes é mais ou menos conflitiva, a depender da *confiança* que estes dão a escolha dos pais que, como sugere Tereza, não se desvincula de outros aspectos ou escolhas que orientam suas vidas.

Escolha da família

“Quando o conselho [tutelar] chegar na sua casa, fiquem calmos. Eles estão acostumados a entrar em lugares muito piores. Eles sabem que tipo de família vocês são assim que vocês

110 *Educação livre*, nesse sentido, relaciona-se com o aprendizado orientado pelos interesses e curiosidade das crianças, não limitado pelo espaço da carteira escolar e da sala de aula, sem *violência*, como veremos adiante.

abrem a porta, pela maneira como sua casa está arrumada, pelos móveis, eles sabem assim que eles entram” (Ricardo Dias, presidente da ANED e praticante da educação domiciliar, durante a GHEC 2016.)

Na fala acima procura-se tranquilizar as *famílias* sobre uma possível visita e entrevista dos conselheiros tutelares, caso haja alguma *denúncia* de que seus filhos não estejam indo para a escola. Seu argumento é construído a partir de uma certa noção de família que, segundo ele, e como discutimos acima, se contrapõe àquela(s) a que os agentes estatais estariam “acostumados” a visitar. Mais ainda, os conselheiros saberiam quem são aquelas pessoas tão logo entrassem no espaço de suas casas, pela organização e apresentação do lugar. Durante o encontro de que participei sobre *desescolarização* realizado em São Paulo, mencionado anteriormente (ver p. 54), a relação com o Conselho Tutelar, por sua vez, é apresentada de modo a explicitar como a visita as casas das famílias denunciadas causa certo estranhamento nos conselheiros, fazendo com que, por vezes, suas expectativas sejam deslocadas por não se tratar de casos de violência ou *abandono*.

As *denúncias* que sofrem as famílias que *fazem educação domiciliar* são feitas por terceiros, seja porque não concordam, seja porque não tem conhecimento da escolha dos pais em relação à educação das crianças¹¹¹. Há também casos em que a não frequência das crianças à escola se transforma em potencial caso de *denúncia* por um dos pais quando há uma disputa pela guarda das crianças, no caso de ex-casais divorciados que concordavam com a educação domiciliar enquanto estavam juntos e, após a separação, um deles pode vir a mudar de ideia, ou ainda casos em que uma das partes forma nova família e passa a optar pela educação domiciliar. Há ainda casos em que quem faz a *denúncia* é a escola, pois há crianças que, ainda que matriculadas, deixam de frequentá-la no decorrer do ano letivo¹¹².

Há também situações em que os próprios pais procuram a justiça – mas, nesse caso, nem sempre o Conselho Tutelar – para solicitar permissão para a prática da educação domiciliar. Esse último caso, acredito, aproxima-se de maneira bastante explícita à argumentação aqui desenvolvida de que o que orienta, em grande medida, tais escolhas em direção à educação fora da escola é o entendimento de que se trata da melhor opção para as crianças, uma vez que procurar a autorização estatal revela a segurança acerca da benfeitoria de tal prática, a despeito de seus impedimentos

111De forma diversa, uma “queixa” pode ser tomada como um pedido de ajuda, onde a pessoa que fala é a mesma que sofre de infortúnio, tendo, à semelhança da “confissão”, o fato de serem ambas autorreferentes e implicarem o tema da culpa (RIBEIRO, 2010, p. 4). Ou seja, uma “atribuição de responsabilidade”, no primeiro caso a outrem e no segundo, a si mesmo. Ambas são uma forma de denúncia, “levar ao conhecimento de” uma violação de direitos em que o denunciante está implicado.

112 Ricky Dias aponta a informatização das matrículas nas redes públicas e privadas como um dos fatores que limita ou oferece maior controle sobre a decisão dos pais pela retirada das crianças uma vez que estas já tenham sido matriculadas. (Discurso proferido na GHEC em março de 2016)

legais.

As *denúncias* a que Ricardo Dias se refere são feitas, segundo relatos das famílias, por parentes próximos, como avós e tios, ou por vizinhos, ainda que, em muitos casos, de forma anônima. Nas conversas com as pessoas que conheci em eventos e em *grupos de apoio*, especialmente mulheres, foi recorrente elas apontarem o apoio ou a discordância dos familiares próximos sobre a não frequência das crianças à escola, em especial os avós. Quando não há conflitos de opiniões, ou mesmo nos casos em que há divergências, mas não a ponto de haverem rupturas que, no limite, tomam a forma de *denúncias*, a *confiança* na escolha dos pais é ressaltada. Fabiana, por exemplo, não tem um contato tão próximo com seus familiares consanguíneos, que moram em outro Estado, mas seu sogro, que também vive em São Paulo, é convidado e prestigia os eventos organizados pelo *grupo homeschool* do qual a família faz parte, como a Feira de Ciências e Olimpíadas de Inverno.

Se há o medo das *denúncias* e a confiança depositada na escolha dos pais é valorizada, a *escolha da família* é com frequência percebida como incontestável. Nesse sentido, em uma conversa, certa vez, com uma *mãe* que *faz homeschool*, ela me conta que o pastor de sua igreja não concordava com a escolha de sua família sobre educar o filho, à época com seis anos, em casa. Vieira afirma que é a atuação de líderes religiosos evangélicos em grandes centros urbanos (mas também em cidades pequenas e médias do interior) a principal “dinâmica de difusão da prática do ensino em casa no Brasil” (VIEIRA 2012, p.7). Nesse caso, entretanto, essa *mãe* explicitava que a influência da igreja em sua família no que diz respeito à criação do filho “era da porta de casa para fora”.

Uma outra situação que evidencia a importância da *escolha da família* foi quando, logo no início da pesquisa, comentei brevemente com as três famílias pesquisadas acerca de meu contato com as outras no que tocava a realização da pesquisa, procurando não expor muito de suas intimidades mas deixando ver que se tratavam de famílias com percepções, a princípio, distintas sobre educação fora da escola. À família de Tereza disse que em São Paulo acompanhava uma família cristã, de um desdobramento da igreja batista, e que estes *faziam homeschooling*. Desde a primeira vez, houve um certo levantar de sobrancelhas por parte de Tereza, indicando não só uma apreensão mas uma certa discordância com tal situação, por se tratar, presumivelmente, de uma educação conservadora¹¹³, que, além disso, a seu ver não romperia com a escola.

Dias depois, em uma conversa em que eu contava sobre a pesquisa para Helena, *educadora* do Jardim, *espaço de livre brincar* que Mariana e Laura frequentam, Tereza me diz que o fato de eu falar que se tratava de uma “escolha da família” a fizera repensar sobre a discordância em relação a famílias religiosas educarem os filhos em casa. Vale pontuar que não me lembro de ter usado este termo, ainda que seja totalmente possível e, como Tereza me indica, provável que eu o tenha usado. De toda forma, ainda que não se trate, me parece, de uma afirmação categórica ou inabalável, a “suspeita” de Tereza sobre a pertinência ou não de crianças de ‘famílias religiosas’ educarem em casa foi revista à luz de sua própria escolha enquanto *mãe* sobre sua família e, portanto, suas filhas. Ser “uma escolha da família”, nesse sentido, é tomado como algo que precisa ser respeitado, independente de sua concordância ou não sobre possíveis valores aí implicados. Luiza, por sua vez, deixa explícito em nossas conversas seu entendimento de que a escolha pelo tipo de educação dos filhos cabe aos pais, tendo, inclusive, feito um cartaz, usando cartolina e tinta, com um trecho do 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a saber, “Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.”¹¹⁴.

A “escolha da família” passa, portanto, pelo entendimento de que os pais possuem prioridade sobre as escolhas relativas às suas crianças, a despeito da opinião de parentes, vizinhos, conhecidos, desconhecidos e o Estado, um uma apreensão reguladora que estas famílias detêm dele. Como já indicado nos exemplos acima, atrela-se a essa prioridade a segurança que vai organizando a escolha pela educação fora da escola, a partir da pesquisa, contato com outras *famílias unschoolers* ou *homeschoolers* e a proximidade com as crianças que permite, a olhos vistos,

113 Como nos lembra Biondi (2017), “Como Velho (1997) alerta a respeito da pentecostalização, o fundamentalismo ‘está mais nos olhos, ouvidos e interpretação linear — ingênua e acusadora ao mesmo tempo — dos próprios observadores, crentes em uma realidade literal anterior às narrativas’ (1997, p. 142). O autor vê no neopentecostalismo movimentos de dissolução de dualismos e essencialismos em uma constante disputa de posições.”

114A Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser vista na íntegra aqui https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm <último acesso em setembro de 2018>. Vale notar que Luiza utiliza o termo “educação” e não “instrução” como consta na versão original do documento.

perceber seu desenvolvimento. Se, como vimos no primeiro capítulo, documentos e tratados são mobilizados nas disputas jurídicas para argumentar em favor da proeminência da família, por vezes eles também aparecem nas mobilizações cotidianas que buscam reforçar tal prioridade. Reforçar pois a percepção do pertencimento dá-se *a priori*, em uma relação que antecede a própria possibilidade de escolha pela educação fora da escola.

Nesse sentido, há uma continuidade entre os pais e as crianças, aproximando-se de uma noção de “pessoa onde o parentesco não é simplesmente adicionado a uma individualidade limitada, mas onde relações de parentesco são percebidas como intrínsecas ao *self*.” (CARSTEN, 2000, p. 79). Procurarei explorar as maneiras como a escolha pela educação fora da escola produz parentesco, ou são adensamentos dessas relações, no sentido proposto por Carsten por meio da noção de conectividade (*relatedness*). Em um primeiro momento, por meio das explicações oferecidas para tais escolhas e, em seguida, pelas experiências vivenciadas nos espaços das casas.

As percepções acima sobre a proeminência da família – dos pais – sobre os corpos das crianças entremeiam-se e justificam-se pelas noções de cuidado – em oposição a *abandono* – que permeiam suas escolhas e tornam as crianças, em grande medida, centro da vida familiar, ao mesmo tempo em que o extrapola, uma vez que a família constitui “um plexus de relações de dependência indissociavelmente privadas e públicas” (DONZELOT, 1990, p.51). Ser uma *escolha da família*, nesse caso, me parece ser tomado como algo inquestionável, porque as crianças de alguma forma passam a ser tomadas como prioridade na organização familiar e sua educação orientada a partir e em direção àquilo que as famílias tomam como *o melhor* ao seu alcance, como veremos. Trata-se, assim, de uma decisão permeada por dúvidas e imprevistos, mas, ainda assim, deliberada, ponderada, permeada por sacrifícios. Nesse sentido, não se trata apenas de fazer pessoas, mas de fazer futuros (STRATHERN, 1992, p. 39).

Capítulo 3 – Aproximando-se das famílias e das casas

Neste capítulo, o foco volta-se novamente às três famílias que compõem a pesquisa, atentando-se, num primeiro momento, às diversas motivações que fazem a opção pelo *homeschool* ou *unschooling* ou ainda pela *educação livre* ser um projeto da família tomado enquanto *melhor educação* das crianças. Em um segundo momento, toma-se o espaço da casa como orientador da seção, buscando apreender como as diferentes dinâmicas e arranjos espaciais destas conformam à educação das crianças. Discute-se aqui dois movimentos trazidos pelas famílias para organizar os processos educativos junto às crianças e, se necessário, comprovar que não há *abandono intelectual*: os *registros*, documentos que tomam formas distintas a depender das aproximações e afastamentos com a própria ideia de escola, se persarmos nos diários escolares manejados cotidianamente pelos professores e a organização dos materiais, aulas, *atividades* e brincadeiras pelo espaço da casa e seus mobiliários. Esses movimentos de organização e mobilização do espaço da casa e dos *registros*, em sua presença e ausência, como veremos, podem ser tomados enquanto forma de orientar a educação das crianças que entremeiam-se com a própria concepção do que seria, para estas famílias, uma infância e criança *normais*.

Uma vez trazidos estes documentos, mobiliários e objetos que envolvem-se com a educação das crianças, em seus diferentes deslocamentos, passamos, em um terceiro momento, a jogar luz às relações entre adultos e crianças implicadas em tais arranjos e práticas. Os termos *condução* e *presença*, trazidos por Fabiana e Tereza e Pedro, respectivamente, são usados como forma de explicitar essas relações e como estas estão imiscuídas em suas apreensões do que é, afinal, educar as crianças. A relação esperada com os conhecimentos entremeia-se com a *proximidade* buscada entre mães, pais e filhos, algo bastante valorizado pelos adultos. Por fim, a centralidade que as crianças assumem em tais arranjos finaliza esta seção, deixando ver como essas relações são permeadas por investimentos e expectativas dos adultos ao mesmo tempo em que há resistência e recusas das crianças.

3.1. Melhor educação

Ainda que bastante envolvidos com a igreja desde antes da escolha pelo *homeschool*, Fabiana aponta a visita que ela e Paulo fizeram a um casal de amigos que morou fora do país e que, à época, faziam *homeschooling* com seus filhos, como seu o primeiro contato com o assunto. Paulo menciona essa experiência para mim destacando como ficara impressionado com a obediência e

tranquilidade das crianças da família do casal de amigos¹¹⁵. Essa experiência, percebida como muito positiva, diferente, foi uma inspiração para que decidissem “assumir a responsabilidade pela *educação integral* de Sofia”, à época com quatro anos. Fabiana me conta que, a princípio, achou a ideia “uma loucura, nunca havia passado na minha cabeça não colocar na escola.”. Paulo era quem estava mais empolgado e sugeriu que fossem pesquisar sobre o assunto. Fabiana me conta que, ao longo do tempo, pesquisando sobre o assunto, foi entendendo que o *homeschool* é uma prática muito antiga, “está até na bíblia, é um retorno às origens”. Hoje Fabiana se considera segura na sua escolha de ser uma *família educadora* e inclusive orienta outras famílias, especialmente outras *mães*, interessadas em começar o *homeschool*, ressaltando e atenta ao *compromisso* que estas devem ter ao fazer tal escolha, como veremos.

Retorno às origens

Na página virtual da ANED também encontramos indicação de que *educação domiciliar* é uma prática com origens antigas: “O que hoje chamamos de Educação Domiciliar teve seu o (re)surgimento na década de 70 (...)”¹¹⁶. A ANED faz referência ao “reaparecimento” da *Educação Domiciliar* nos Estados Unidos, no mesmo sentido que Susan Aasen, em artigo sugestivamente intitulado “Novos seguidores de um antigo caminho” [*New Followers of an Old Path*] (2010), que sugere que

Ainda que a maioria das pessoas pense que no atual sistema educacional de massa da América como normal, a educação compulsória é bastante nova – menos de 150 anos de idade. Durante as décadas de 1960 e 1970, um movimento surgiu para rejeitar a inovação moderna e *retornar* para uma abordagem onde os pais eram responsáveis pela educação de suas crianças. Autores como John Holt (*How Children Fail*) e Raymond e Dorothy Moore (*Better Late Than Early*) deram a chamada de clarim [*clarion call*]¹¹⁷. (AASEN, 2010, p. 04, tradução e ênfase minhas).

115 Acerca do desejo de “crianças tranquilas e obedientes”, ver FOUCAULT (2009a, 2009b, 2010) sobre a produção de corpos domesticados e dóceis, das crianças mas também das mulheres, dos loucos, dos desviantes. Acerca de certa generalização da noção de infância, ver a obra de Margaret Mead (1962, 1973), pioneira no estudo da infância em contextos sociais específicos. Como ressalta Cohn (2000) sobre a obra de Mead, “seus textos primam pela sensibilidade nas observações em campo e nas reflexões. Porém, seu trabalho é muito pautado pelas questões postas pela sociedade em que vive, a americana; sua questão, em última análise, é uma comparação da adolescência e infância em sociedades não-ocidentais e nos Estados Unidos de seu tempo, refletindo sobre os problemas e as dificuldades de jovens e crianças ocidentais. (...) Em sua pesquisa em Samoa a preocupação se voltava à universalidade da adolescência, confrontando-a com uma noção cultural e socialmente construída de adolescência que em muitos pontos diferia da realidade americana.” (COHN, 2000, p. 30).

116 Disponível em: <https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>

117 Esse trecho aponta para as origens antigas da educação fora da escola, tomada pela autora enquanto uma prática comum, ao mesmo tempo em que localiza sua retomada pelas propostas trazidas por intelectuais e educadores, sem explicitar suas diferenças, como John Holt, Raymond Moore e Dorothy Moore.

A origem antiga do *homeschool* a que Fabiana se refere relaciona-se com o que chama de *educação familiar cristã*. Autores como Apple situam esse “retorno às origens” nos seguintes termos:

De toda forma, a busca por um ‘retorno’ - em face das principais ameaças àquilo que veem como relações aceitáveis de gênero/sexo, de autoridade e tradição, de nação e família – é o impulso norteador por detrás do crescimento poderoso da maioria conservadora desse movimento social. (APPLE, 2015, p. 288)

Para esse autor, há uma maioria conservadora no movimento *homeschooler* dos Estados Unidos de que fazem parte grupos religiosos fundamentalistas e evangélicos (ibidem, p.286). Trago aqui algumas imagens do que poderia consistir uma ‘educação nos tempos bíblicos’, como sugere o texto a que recorri, retirado da *Enciclopédia Internacional da Bíblia Padrão*¹¹⁸, como forma de comparação e abertura para outras considerações acerca da educação fora da escola enquanto, como sugere Fabiana, um *retorno* a práticas que, como me indica, eram comuns antes do surgimento da escolarização compulsória. Os pais, como me explica Fabiana, são um instrumento de Deus para a criação dos filhos, sendo a *missão* da *família* e sua *missão* enquanto *mãe* educá-los¹¹⁹.

Nesse mesmo sentido,

(...) por meio da instrução dada pelo pai no lar e pelas suas explanações do significado das festividades, ensinava-se aos filhos hebreus como Deus se manifestara a eles no passado, como deviam viver no presente e o que Deus prometia com respeito ao futuro do Seu povo. (ISBE)

Fabiana, por diversas vezes, me chama a atenção para a educação que experimenta com *as meninas*, tomada enquanto algo não dissociado das tarefas cotidianas, como preparar e tomar café da manhã e arrumar a casa, por exemplo.

Ensinava-se às meninas prendas domésticas. O último capítulo de Provérbios mostra que estas eram muitas e variadas; incluíam fiação, tecelagem, arte culinária, negócios e administração doméstica em geral. Aos meninos usualmente se ensinava a ocupação secular do pai, quer a lavoura, quer outro ofício ou arte. (ISBE)

Se é recorrente na literatura antropológica a atenção aos cuidados e tarefas domésticas enquanto aspecto importante na criação das crianças, em suas diferentes formas, gostaria de

118 *Enciclopédia Internacional da Bíblia Padrão (ISBE)*, disponível em: <<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1992803>>).

119 Sugiro também, nesse sentido, a leitura crítica do livro “Ensinando o Trivium – estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa” (BLUEDORN, 2016) como forma de vislumbrar algumas considerações e entrelaçamentos entre *homeschooling* e uma visão bíblica da prática. Tomado enquanto um *método de ensino*, voltaremos a ele adiante.

ressaltar aqui a percepção de tais tarefas enquanto aspecto fundamental do *homeschool* que Fabiana faz com suas filhas, imiscuído em sua missão enquanto *mãe*. Quando me leva para conhecer os cômodos de sua casa, passando pelo quarto que as filhas dividem e o seu próprio, que divide com seu marido, Fabiana me chama a atenção para a organização do espaço do quarto das filhas, com os brinquedos e roupas guardadas, a limpeza, a cama arrumada, e me explica que são tarefas que *as meninas* já fazem sozinhas. Ela já havia me indicado que aprender *pequenas tarefas domésticas* faz parte da educação das *meninas*. A expressão *meninas*, usada tão corriqueiramente, emaranha-se com a escolha das tarefas que lhe cabem, “Um dos nossos desafios como mãe é também ensinarmos às nossas meninas a serem boas donas de casa”.

Como aponta Couto (2005), a família pode ser tomada como “instância na qual a divisão sexual do trabalho, a regulação da sexualidade, e a construção social dos gêneros se encontram enraizadas” (COUTO, 2005, p.3). Ao mesmo tempo, as tarefas domésticas são frequentemente associadas ao trabalho infantil na literatura das ciências sociais, sendo “a atividade, de longe, mais exercida pelas meninas trabalhadoras do Brasil” (FONSECA e RIZZINI, 2002, p.9). Em pesquisa realizada junto às crianças na cidade de Catingueira, no semi-árido nordestino, interior da Paraíba, Flávia Pires aponta para o caráter educativo que o trabalho infantil doméstico possui.

Nos primeiros anos, não se espera maestria no cumprimento das tarefas, já que a atividade é tida mais em termos de aprendizado. Acredita-se que a criança que não ajuda os pais desde cedo tem grandes chances de transformar-se em um adulto preguiçoso e pouco qualificado para a vida adulta — um adulto que, em outras palavras, não sabe fazer nada. Uma moça que não saiba cozinhar ou um rapaz sem disposição para o trabalho poderiam ser enquadrados nesta descrição (de quem não sabe fazer nada). Para além disso, acredita-se que o trabalho, desde pequena idade, ajuda a formar uma pessoa de bom caráter, que sabe dar valor ao que tem. (PIRES, 2011, p. 84)

No caso das meninas, ela prossegue, são valorizadas e incentivadas a “capacidade de gerência familiar e de organização doméstica [que] podem, em muitos casos, ser qualidades mais apreciadas que a educação formal.” (ibidem, p.90)¹²⁰. Nesse caso, o ensino dos cuidados com a casa não necessariamente vincula-se ao auxílio nas economias domésticas com a saída do espaço da casa da família para trabalhar nem se atrela de maneira simples a uma forma de solidariedade do grupo doméstico – tal como pressuposto em teorias econômico-produtivistas acerca da família (SCOTT, 1997).

Ao mesmo tempo, pude perceber que, ali, o *homeschool* implica em movimentos como os de acompanhar os pais nas evangelizações e nos encontros da Igreja, assim como aprender a servir e decorar *a palavra*. Se retomarmos a *Enciclopédia Internacional da Bíblia Padrão*,

E. Mangenot escreveu: “Assim que sabia falar, a criança aprendia algumas passagens da Lei. Sua mãe repetia determinado versículo; quando aprendia este, dava-lhe outro. Mais tarde, colocava-se nas mãos dos filhos o texto escrito dos versículos que já sabiam recitar de cor. Assim passavam a conhecer a escrita, e, quando crescidos, continuavam a receber instrução religiosa por lerem a lei do Senhor e meditarem nela”. (ISBE)

Tais aproximações buscam explicitar o sentido atribuído por Fabiana quando se refere a um retorno às origens, que se diferencia, ou ao menos extrapola, aquele apresentado por autores como Apple, trazido acima. Há, na família de Fabiana, a valorização da centralidade do pai e da mãe na educação dos filhos, onde deseja-se a ‘transmissão’¹²¹ de técnicas e saberes que, é sugerido, não se desvinculam da vida cotidiana, por meio das *atividades* a que se dedicam, por exemplo, assim como a educação como forma de instrução religiosa. *A palavra*, os ensinamentos de Deus contidos na Bíblia, devem ser memorizados pelas *meninas*, o que se dá pela sua escuta e repetição, algo que acompanhei algumas vezes entre Fabiana e suas filhas depois da janta, na sala de sua casa¹²².

120Ver também Bustamante (2012) sobre as relações entre crianças e trabalho doméstico, assim como os entendimentos diversos que seus parentes “de sangue” e “de consideração” têm sobre suas participações nos trabalhos domésticos e cuidados com outras crianças. Ver também Tassinari (2014, 2015) sobre a produção dos corpos das crianças para o trabalho, pela família.

121 Para uma crítica da ideia de transmissão, ver Ingold (2017). O autor, como apontado no primeiro capítulo, recusa a ideia de transmissão, apontando para sua enorme difusão e consequências, ao mesmo tempo em que sugere uma prática de “atenção” como forma de engajamento com o mundo.

122 Marqui (no prelo) aponta para os processos de “repetição e a memorização dos versículos entre as crianças na escola dominical seguida da apresentação aos adultos demonstraram algumas das práticas da leitura da Bíblia realizada pelos Baniwa da comunidade de Vista Alegre.”, assim como, prossegue a autora, “Xavier (2013: 386-387), nos cultos entre os Koripako, a prática mais significativa é a leitura pública e coletiva da Bíblia, aliada com a técnica de pergunta-e-resposta. Assim a leitura funciona como poderoso suporte à memória-não só individual, mas coletiva e social- e também como forma de assimilação e compreensão da mensagem. A leitura em voz alta, pública e coletiva realizada em todos os cultos, assegura a eficácia de sua prática.” (ibidem, p. 15).

Escuta e repetição, “Ensinar de cor” era, segundo Vasconcelos (2005), um dos objetivos da educação nas casas no Brasil no século XIX, onde

Baseados no ensino pela memória, grande parte dos métodos utilizados no Brasil em Oitocentos tinha como subsídio principal a memorização do que estava sendo ensinado. Assim, durante até 8 horas por dia, as crianças e jovens fixavam os olhos sobre as páginas dos livros, realizavam inúmeros exercícios semelhantes, cópias, declamações, respondiam a sabatinas, argüições e eram corrigidos naqueles que eram considerados os “defeitos principais dos meninos”: “[...] distração, orgulho, sensualidade, preguiça, ambição, perversidade e egoísmo [...]”, assim como eram estimulados naquelas que eram consideradas as “principais qualidades a criar-se”: “[...] franqueza, ordem, pudor, atividade, civilidade, obediência e exatidão.” (VASCONCELOS, 2005, p. 56).

Pode-se depreender do excerto acima a forte correlação entre a aprendizagem de conteúdos e a “correção” ou “inculcação” de preceitos morais nas crianças a despeito, nesse caso, da presença ou não da escola enquanto instituição responsável pela educação. Segundo a autora, nesse período a “modalidade de educação doméstica ou educação na casa” (ibidem, p.58) era algo amplamente praticado pelas elites brasileiras, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império à época. O ensino ocorria por meio de “preceptores, professores particulares e aulas-domésticas” (ibidem, p.46), assim como crianças e jovens sendo “escolarizadas por pais, mães, padrinhos e demais membros da parentela, prática cultural ainda verificada, adiantados os anos de 1900”¹²³. (ibidem, p.69).

Curiosamente, Vasconcelos usa o termo “escolarizadas” para se referir aos desdobramentos de tal ensino, ainda que nesse período fossem incipientes projetos acerca de educação em massa de contornos escolares. Vasconcelos aponta que, como lembra Faria Filho (2000), “[...] a instituição escolar não surge no vazio deixado por outras instituições [...]” mas enfrentando outras formas tradicionais de educação que eram praticadas.” (VASCONCELOS, 2005, p. 6). Nesse sentido, a transição para a escolarização compulsória encontrou, ainda segundo a autora, bastante resistência, o que “refletia, não só o temor que os pais tinham de colocar seus filhos nas escolas instituídas, por preconceito, questões de saúde¹²⁴, emulação ou disciplina, mas também a representação existente de

123 O “currículo” Vasconcelos aponta ficar a cargo da escolha da família, sendo realizado um levantamento das principais preocupações e possibilidades: “Assim, são oferecidos para a educação doméstica, além de “primeiras letras” e “instrução primária” —, caracterizadas como o ensino da escrita, leitura e contas —, ensinamentos de português e francês prioritariamente, seguidos de latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, solfejo, canto, rabeça, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela. Para as meninas, havia conhecimentos específicos a serem aprendidos como bordar, coser, marcar, cortar, dançar, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata, matiz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais, que eram oferecidos para serem ministrados por professores particulares e preceptores, juntamente a algumas das demais matérias citadas.” (VASCONCELOS, 2005, p.40)

124 “Questões de saúde”, ou melhor, a relação entre setores do Estado e o desenvolvimento da medicina enquanto política pública, pode ser pensada enquanto *biopolítica* que volta sua atenção para as mulheres e as crianças, cujos

que a educação doméstica afirmava um estatuto de diferenciação social.”¹²⁵

Se, até aqui, tratou-se de possíveis aproximações entre a ideia de “retorno às origens” tal como pensada por Fabiana e práticas de *homeschool* em uma apreensão bíblica, como veremos, a ideia de “retorno” faz-se presente em algumas considerações de Luiza e Tereza também.

Alimentação e autonomia

Sendo a alimentação um dos eixos que organizam os cuidados cotidianos de Luiza – com a compra de alimentos integrais e orgânicos, a preparação de refeições sempre frescas e em pequena quantidade, o tempo despendido para cada uma das refeições, etc - conhecimentos que envolvem uma *alimentação saudável* são fonte de pesquisa constante para ela. Um deles diz respeito ao preparo e ao consumo de alimentos e refeições sempre frescas, sendo inadequado, por exemplo, reaquecer pratos de uma refeição para outra. Ainda que isso possa acontecer, em sua casa costumava-se minimizar esse gesto cozinhando sempre em pequenas quantidades, calculadas para uma refeição apenas, por exemplo. Enquanto conversávamos sobre isso, Luiza me diz que sente vontade de, um dia, fazer uma vivência em uma aldeia indígena com as crianças, uma espécie de imersão “para que possam aprender sobre os hábitos que somente esses povos possuem”. Esses hábitos, pelo que pude apreender, envolvem uma relação percebida como naturalmente saudável com a alimentação e com certo modo de vida como um todo, relação esta que busca em suas práticas cotidianas.

Tereza, por sua vez, me relata uma experiência que presenciou:

Nós, eu, fico tão preocupada com essa coisa de autonomia, vamos ensinar autonomia [para as crianças], autonomia, autonomia. Outro dia estava no carro e, caminhando à minha frente, estava uma mãe indígena e seus dois filhos. Eles estavam andando na estrada de terra e tinha uma poça d’água no meio do caminho. O mais velho conseguiu atravessar a poça sozinho e a menor não conseguia. Então, o que a mãe fez? Pegou uma pedra e colocou no meio da poça para que a filha pudesse atravessar. E foi isso, pronto. Ela não ficou pensando “autonomia, autonomia”.

Essa conversa deixa ver uma preocupação com aquilo que se deseja alcançar na criação de suas filhas, qual seja, que tenham *autonomia*. Autonomia, nesse sentido, ao mesmo tempo que um

alguns dos desdobramentos dessa relação surgem, na literatura, como fundamentais para mudanças no *sentimento* de família e infância a eles implicados, inclusive aqueles que colocam as mulheres enquanto responsáveis pelos cuidados com a casa e as crianças. (Ver SANTOS, 2009, ROHDEN, 2009).

125 Em sua análise, Vasconcelos afirma que a política entre esses dois espaços refletia a própria disputa pela centralização, unificação e concentração das políticas do Estado. A relação entre essas duas esferas não era de oposição, mas de delimitação dos espaços de atuação de ambos os poderes: —era preciso delimitar a fronteira entre a área privada e a autoridade pública, ou seja, inaugurar outras relações, especialmente no cenário educacional, nas quais estivessem definidos até onde a Casa permaneceria soberana e até onde dividiria seu domínio e se subordinaria ao Estado (VASCONCELOS, 2005, p. 197). Ver também BARBOSA, 2013.

atributo a ser ensinado às crianças, é a dimensão de certa independência em relação aos adultos. E é tema de pesquisa, reflexão e preocupação de Tereza, que nessa fala explicita a percepção de sua dimensão contraditória, uma vez que almeja, no exemplo da “mãe indígena”, que sua prática seja menos racionalizada e mais “incorporada” nas relações.

Acredito ser possível uma aproximação com as considerações trazidas por Hernández (2017) a partir da pesquisa junto a praticantes daquilo que chama de “criação com apego”¹²⁶. A autora percebe a recorrência da “consideração de que esta forma de cuidado não tem nada de novo.” (HERNANDEZ, 2017, p.20), além de que há uma “conotação positiva entre os praticantes deste estilo de criação parental (a) aquilo que é visto como um retorno ao ‘instintivo’, ‘primitivo’, ‘ancestral’ e ‘natural’” (ibidem, p.21). Esses atributos, ela conclui, são conferidos às práticas de cuidado em questão, assim como o de serem práticas saudáveis.” (ibidem, p.23).

Nos dois casos trazidos, há uma percepção de uma relação “natural” - e positiva – da maneira “indígena” de lidar com as crianças. Nos dois casos, aspectos como alimentação e autonomia – que orientam suas preocupações em relação aos cuidados com suas famílias - seriam algo que os povos indígenas carregariam consigo de maneira *natural*, sem ser necessário, como diz Tereza, “pensar sobre”¹²⁷. Esses atributos são conferidos ou desejáveis, nesses casos, às práticas de cuidado com as crianças e tomados enquanto práticas saudáveis. Saudáveis, nesse sentido, pode ser apreendido enquanto as técnicas (associadas a substâncias ou elementos e objetos) que permitem um bom funcionamento dos corpos, ampliando suas “capacidades naturais”.

Como nos lembra Viveiros de Castro em entrevista realizada em 2014 sobre os modos indígenas de se relacionar com o(s) mundo(s), em movimento que diferencia-se em sua razão a estes apontados por Luiza e Tereza, estes

(...) pode nos servir — não de modelo, porque não podemos viver como os índios viviam há 500 anos — mas pode servir de exemplo, de lembrança para o fato de que há vida fora do capitalismo, de que há outros modos de viver uma vida humana que não seja o modo pelo qual vivemos há 200, 300 anos. O modo de pensar dos índios, independentemente da quantidade e qualidade das “verdades objetivas” que ele faculta, permite ao homem um comércio com a realidade menos arrogante, menos colonialista, menos destruidor, menos imperialista, menos devastador do que o nosso. Talvez esteja na hora de a gente ser capaz de traduzir as ideias indígenas para um vocabulário inteligível para nós, um vocabulário que, e isso é crucial, não infantilize nem banalize as palavras (os conceitos) indígenas. Não poderá ser a língua metafísica original dos índios, por que nós não somos índios, não

126 A “criação com apego” é uma das práticas tratadas pela autora, que compõe aquilo que chama de “modos sensíveis de criação infantil”, juntamente com “parto ativo” e “educação engajada de crianças”. Segundo Hernandez, tal conjunto de práticas – que não se restringem a estas – fazem parte de um “processo mais amplo de psicologização das camadas médias no Brasil” (HERNANDEZ, 2017, p. 10). Voltaremos a esse trabalho adiante, uma vez que vários pontos ali tratados encontram correspondências interessantes, analiticamente, com as práticas e reflexões trazidas por minhas interlocutoras, ainda que as preocupações e desdobramentos das pesquisas encaminhem-se de modos distintos.

127 Aproveito para mencionar a interessante crítica e comparação que Fians (2017) realiza entre “crianças ocidentais” e povos tradicionais, outrora chamados “primitivos” a partir das primeiras incursões da disciplina antropológica, que tratava ambos como pertencentes a um “estado de natureza” em direção a um “necessário desenvolvimento”. Sobre essa relação entre povos indígenas e crianças, ver também Cohn (2005), Tassinari (2014).

adianta ficar falando em espíritos e donos das árvores e donos das águas por que isso não teria sentido para nós. Nós temos que encontrar o equivalente disso na nossa linguagem ocidental. Equivocação controlada. (VIVEIROS DE CASTRO apud BULL, 2014, p. 146)

Depois dessas conversas, apresentei as duas com o livro “Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos” (2002), por saber que as questões trazidas pelos diversos artigos que o compõem lhes interessaria e se aproximaria de algumas de suas reflexões¹²⁸. A noção de *saber-fazer*, por exemplo, tomada enquanto “modos de transmissão e produção de conhecimentos” (MARQUI, no prelo) onde explicita-se o “brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender [enquanto] numa só experiência, um só momento. (Lopes da Silva 2002:46, grifos meus)”(MARQUI, no prelo)¹²⁹.

Isso porque, em grande medida, as percepções de Luiza e Tereza a respeito da educação das crianças passam, como veremos, por uma tentativa de não desvincular suas brincadeiras de suas curiosidades acerca do mundo, tomadas enquanto algo inato às crianças, e dos processos de aprendizagem que, em grande parte das vezes, são valorizados justamente por afastarem-se daqueles que envolvem cartilhas e um momento específico, apartado do cotidiano. Esses processos, entretanto, passam por escolhas e arranjos acerca daquilo que as crianças devem valorizar, como no exemplo a seguir.

Certo dia, em Belo Horizonte, Luiza e Lucas me apontam para Thiago na pia da cozinha, organizando alguns pratos para serem lavados. Ela me diz que o filho é muito prestativo e sempre quer ajudar nas tarefas domésticas, mas que ela e seu marido preferem que ele faça outras coisas. “Ele pode ajudar, claro, mas não precisa fazer isso agora. Agora ele pode se preocupar em fazer outras coisas que ele gosta, em aprender, em brincar.”

Nos dias em que estive com a família de Luiza, Thiago e seus irmãos passavam quase todo o dia brincando, sozinhos, em duplas ou todos juntos. Thiago passa várias horas das tardes em seu quarto, com a porta fechada para que seus irmãos mais novos não atrapalhem, montando várias estruturas com Lego, que, como me explica entusiasmado, “mudou minha vida! Eu não brinco mais de outras coisas!”¹³⁰ Thiago tem várias versões do “jogo de montar” e, ao final de cada dia de

128 Entre eles aqueles que dizem respeito aos movimentos que lutam pelo direito às escolas indígenas, “Propondo uma escola que permita aos povos manter, valorizar e reforçar suas culturas e construir sua autonomia, a escola indígena vem se constituindo, ao longo das últimas décadas, cada vez mais, embora não nominalmente, em uma política cultural para estes povos.” (COHN, 2017, p. 06). Sendo que recentes trabalhos na área da antropologia tem se preocupado em mostrar como a diversidade étnica desses povos reflete na maneira como cada um se apropria da escola e, acima de tudo, como os indígenas produzem reflexões sobre esta instituição. Baseados em concepções e cosmologias próprias, elaboram expectativas diferentes sobre esse espaço, o modo como ele deve funcionar e o que pretendem conseguir ao aceitá-lo em seu meio e inseri-lo no cotidiano. (Beltrame, 2013, p. 18-19)

129 Ver COHN, 2000, MARQUI, 2017, SILVA, 2013, TASSINARI, 2007.

130 Fians (2016) trata das brincadeiras infantis propondo levar a sério as crianças, que, quando brincam, assim como os adultos, encaram suas brincadeiras, em muitos aspectos, como *faz de conta*, mas não necessariamente como algo lúdico no mesmo sentido que os adultos. A questão para o autor está em uma antropologia que se volte para o tratamento de tais brincadeiras não enquanto “ficções lúdicas”, mas sim enquanto “constituídas a partir de relações intersubjetivas, lidam com elementos dessa realidade habitual e informam as possibilidades dessa realidade – mas, nesse caso, também

brincadeira com as peças, desmonta suas criações e guarda as peças separadas por cores em pequenas caixinhas de plástico. Dentro do armário de seu quarto ficam guardadas as montagens especiais, mais elaboradas, que não são desmontadas como as outras.

Luiza me conta do interesse demonstrado “desde pequeno” por Thiago sobre construções. “Nós acompanhamos as reformas todinhas aqui em volta de casa”. As três casas que envolviam o quintal da família de Luiza haviam passado ou passavam por reforma recente quando os visitei. “Vimos todas as etapas, o Thiago conversava com o pessoal que estava trabalhando, ele conhece mais do que eu [sobre construção]”. Foi a percepção desse interesse de Thiago por *construção* que os levou a observar juntos e aprender sobre as reformas acontecidas nas casas vizinhas, mais ou menos na mesma época em que foi presenteado com o Lego, que “é uma abreviação de duas palavras dinamarquesas ‘*leg godt*’”, que significa “brincar bem”¹³¹.

Os incentivos e atenções por parte de seus pais voltam-se, como me explicam, aos interesses demonstrados pelas crianças, como forma de expandir, aprofundar ou ainda desenvolver uma sensibilidade, que é também percebida enquanto uma potencialidade. Pode-se aproximar o espaço da casa, nesse sentido, à análise feita por Meyer (2008) a partir do trabalho de campo realizado por colaboradores-amadores do museu de história natural em Luxemburgo. Diferente dos “cientistas profissionais”, que por diferentes motivos, podem aventurar-se de modo menos restrito, os colaboradores realizam trabalho de campo, frequentemente, nos espaços circunscritos, privados e “enculturados” dos jardins de suas próprias casas, “logo ali”. “Trabalho de campo, assim, é uma ‘atividade situada’ (Kohler 2002b), uma atividade fortemente conectada a certos lugares.” (MEYER, 2008, p. 6). A casa de Thiago, nesse sentido, permite uma ‘atividade situada’, na medida em que abriga seu interesse sobre construção, na brincadeira com o LEGO em seu quarto, ao mesmo tempo em que promove um contato com as construções vizinhas. O espaço da casa é, assim, *lócus* e fonte, ela mesmo, do *homeschooling* que vivenciam.

expandindo suas possibilidades.” (FIANS, 2016, p. 07).

131LEGO também significa, em latim, “eu monto” ou “eu junto”. Retirado de <<http://www.legobrasil.com.br/grupo-LEGO>>

“A experiência de brincar com LEGO expande o ‘fazer’ e o ‘pensar’ das crianças, auxiliando na descoberta de múltiplas perspectivas e visões da realidade vivida” é o que encontramos na página institucional da empresa¹³². Tal como o brincar com LEGO, tais cuidados ampliam, ou antes, aprofundam, as possibilidades percebidas, pelos adultos, em direção a um futuro. O interesse pela construção aos poucos encaminha-se para um desejo de “construir coisas quando eu crescer”, como me conta Thiago, entusiasmado. Tal *vir a ser*, ainda que aberto aos imprevisíveis da vida, vai, aos poucos, com pequenos incentivos na forma de pesquisa, aprendizado ou brincadeira, transformando tais experiências em conhecimento sendo acumulado. As atividades tidas como domésticas, como lavar a louça ou arrumar a cama, não deixam de ser incentivadas e valorizadas, mas, diferente do observado junto à Fabiana e suas filhas, são valorizadas em menor medida e de forma restrita, controlada, pois não devem se sobrepor às atividades consideradas infantis, como aprender e brincar.

Proximidade

Até aqui podemos perceber a valorização da tranquilidade e obediência e “retorno às origens”, em suas múltiplas correlações, como motivos apontados para a escolha pela educação fora da escola. Seguimos com outras reflexões levantadas pelas famílias que acompanhei acerca dessas escolhas. Luiza me conta que Thiago chegou a frequentar a “escolinha” quando tinha três anos, época em que ela se dividia entre os cuidados com o filho e o trabalho fora de casa. Um dos motivos para a busca pela escola estava na preocupação com a *socialização*, como ela me conta, rindo. Ri, pois, como veremos, a *socialização* é percebida como algo facilmente realizável sem a participação na vida escolar. Devido à distância da escola em que Thiago estava matriculado e as dinâmicas de trabalho da família, o deslocamento de entrada e saída da *escolinha* era feito de van. “Era uma correria para ele almoçar, porque senão atrasava a van, era muito difícil.”

Luiza me conta que começou, então, a buscar por outras *escolinhas*. “A última que tentei foi uma aqui pertinho de casa, particular, uma amiga de minha mãe, que é pedagoga, me disse que o melhor é perto de casa. Mas era nojenta, apertada, descuidada. Quando cheguei lá, olhei o aquário, ele estava todo escuro, sujo, sabe? Só por ali já me doeu o coração.”, me diz como quem ri e se lamenta ao mesmo tempo. Alguns dias depois, andando pelo bairro, passamos em frente a essa escolinha. Luiza me aponta o aquário e, sorridente, diz “pelo menos agora está limpo.”

Boa parte dos relatos que me deu sobre as escolhas acerca das crianças foram conversas sentadas à mesa da cozinha, antes ou depois de alguma das refeições, uma vez que frequentemente

132 Ver <http://www.legobrasil.com.br> (último acesso em março de 2018).

Luiza é a última a sentar a comer¹³³. Ela prossegue: “Nesse momento, já considerava retirá-lo da escola.” À época, a idade obrigatória mínima para matricular as crianças na escola era de seis anos, sendo esta a idade de entrada na pré-escola, onde geralmente iniciavam-se os preparativos para a alfabetização. Às dificuldades de correria, dinâmica e tempo explicitadas acima, soma-se o entendimento de que ter um filho implicava acompanhar de perto seu crescimento. “Quando Thiago nasceu, Lucas trabalhava muito. Foi até um dos motivos”, ela diz, “porque se é para o pai não ver o filho e a mãe também, perde um pouco de sentido, né?”.

É a intimidade compartilhada entre mãe e filhas que permite Fabiana – e seu marido, a partir do conhecimento que tem sobre a personalidade e as necessidades de cada uma das filhas, *conduzir* ao menos uma parte de suas decisões sobre o *homeschool*. É também uma ideia de proximidade enquanto conhecimento do outro que Luiza me indica para explicitar o quanto sabe que seus filhos aprendem a cada dia. “Eu conheço ele [Thiago] muito bem, somos muito próximos. Eu sei o quanto ele já aprendeu, eu consigo ver!”. Tereza, por sua vez, também indica que consegue ver o quanto suas filhas aprendem a cada dia, em um movimento *natural* guiado por aquilo que lhes desperta a *curiosidade*. O desenvolvimento de seu(s) filho(s) se dá, então, a olhos vistos e, pela tranquilidade e entusiasmo com que me contam a respeito pode-se perceber que tal crescimento acompanha positivamente certas expectativas a respeito de uma *infância saudável*.

A proximidade entre pais e filhos é valorizada, também, por não permitir que estes se tornem estranhos uns aos outros. Como me explica Paulo, marido de Fabiana,

As meninas sempre nos acompanham. Desde pequenas elas me acompanham nas evangelizações. Uma vez conheci um homem, numa praça. Ele estava muito perdido, alcoolizado. Eu comecei a conversar com ele, falar sobre Jesus. E disse que iria na casa dele, se ele quisesse, conversar com sua família também. Ele não acreditou, mas eu fui. Fomos todos nós, em um fim de semana. Era uma casa muito pobre, toda caindo aos pedaços, morava um monte de gente lá, uma confusão. A mulher dele que era a dona da casa. E nós sentamos no sofá e ficamos lá um tempão falando as palavras de Jesus. As meninas nos acompanharam, ficaram lá, quietas, ouvindo, aprendendo. (...) Os pais às vezes ficam o dia todo trabalhando, as crianças o dia todo na escola, sozinhas e aí, quando chegam em casa à noite, são estranhos, nem se conhecem, não tem do que conversar.

Na valorização do acompanhamento dos pais em atividades da igreja, por exemplo, há o entendimento de que tais atividades são educativas. As crianças *aprendem* não só sobre a *fé em Jesus*, mas também sobre obediência e *a servir*, aspectos muito relevantes para o que Paulo e

133 No próximo capítulo nos aproximaremos mais do tempo das refeições e das posições que estas mulheres, *mães e educadoras* das crianças ocupam nos arranjos cotidianos que conformam a educação fora da escola que vivenciam. De toda forma, aponto para uma situação recorrente observada junto à Tereza e suas filhas: na hora das refeições, por vezes, Tereza se sentava à mesa e, diante dos vários pedidos feitos pelas filhas para colocasse mais comida em seus pratos ou buscasse algum talher, ela lhes dizia: “Por que só eu tenho que *servir*?”. Essa consideração chama a atenção pela ideia de criança aí implicada e recusada, ao mesmo tempo: criança é aquela que, por não estar pronta ainda, precisa ser servida pelos adultos que por ela são responsáveis.

Fabiana chamam de *educação integral*. Aprendem também acerca da ideia de família que é cara a seus pais, por meio do exemplo e da tentativa de conversão do *outro*, percebida, por meio do contato com a casa do outro, como “uma confusão”. A proximidade e acompanhamento nas atividades *conduzidas* pelos pais produz um *espessamento* (CARSTEN, 2003) nos laços de parentesco entre pais e filhos que, nesse caso, como indica Paulo, quando não compartilhados, desdobram-se em *estranhos*, alguém que não se reconhece enquanto família, ainda que compartilhem a mesma casa. Uma proximidade entre os pais e os filhos também foi apontada por Luiza como um dos sentidos atribuídos não só à escolha de educar as crianças fora da escola, mas, antes, de ter filhos de forma geral.

Logística

Mais recentemente, Luiza e Lucas me contam, foram ver uma *Escola Waldorf* para as crianças, especialmente Thiago. “Tinha uma logística difícil, mas fomos ver, até tentei uma bolsa. Mas o Lucas falou que eram muito parecidas, ou às vezes até inferiores, com o que tínhamos em casa. Quintal, brinquedos de madeira...daí fica em casa, né?”. Nesse sentido, trago novamente a pesquisa de Meyer (2008) acerca das conexões parciais entre pesquisadores amadores e profissionais que desenvolvem pesquisas no Museu de História Natural de Luxemburgo. Alguns desses pesquisadores amadores, colaboradores do Museu, possuem em suas casas espaços – a que chamam de laboratório – e instrumentos de pesquisa, coleções, livros e materiais de consulta que são bastante profissionais, não muito diferente de qualquer outro laboratório. As casas dos colaboradores são, como observa e desenvolve Meyer, parcialmente conectadas ao Museu e à ciência (MEYER, 2008, p.8). Da mesma forma, para Luiza, o espaço de sua casa, naquele momento, era tomado como algo próximo ao da espaço da escola – não qualquer escola – ao menos no que diz respeito às possibilidades de mobiliário, espaço e brinquedos que seriam, inclusive, superiores aos encontrados naquelas em que visitou.

Meyer aponta que os colaboradores tendem a ativamente proteger o espaço de suas casas demarcando uma diferença em relação a uma ordem coletiva - “uma ordem que prescreve espaços, tempos e ações de uma maneira institucionalizada.”. (ibidem p. 10). O autor prossegue,

Colaboradores produzem conhecimento científico em um espaço que permite o desenrolar de um sujeito mais autônomo e centrado; um sujeito que concentra tempo, espaço e ação. Assim “proteção da autonomia” não é somente uma estratégia usada por cientistas para proteger seu território profissional, como Gieryn (1999) assume. O limite entre amadores e profissionais é parcialmente produzido pelos amadores; eles também protegem sua

autonomia¹³⁴ (ibidem, p. 10).

Ao colocar as dificuldades de logística como um dos motivos para a escolha pelo *homeschooling*, demarca-se aí, também, certa diferenciação entre os tempos, espaços e ações prescritos pela instituição escolar. Com veremos, cada uma das famílias envolve-se em uma organização dos tempos bastante própria em seus arranjos cotidianos junto às crianças.

“Proteção da autonomia”, nesse sentido, pode ser aproximado de outras considerações trazidas por minhas interlocutoras. As dificuldades de logística que Luiza menciona mais de uma vez referem-se às dificuldades de deslocamento e adequação aos horários rígidos de entrada na escola, que passam a organizar a dinâmica das refeições, por exemplo. Com a recente mudança de cidade, houve mudanças na organização da rotina da família. As crianças mais velhas, Thiago e Talitha, passaram a frequentar uma *escola waldorf* junto aos primos que lhe são muito próximos. Se, naquele momento em que os conheci, a casa se mostrava mais interessante do que a escola por questões de *logística*, investimento e qualidade, hoje essa relação mudou, sendo a ida a esta escola percebida como positiva e não implicada, como veremos, em um rompimento com a *educação integral* e o *homeschooling* e *unschooling*. Ainda em Belo Horizonte, percebi a *escolinha* com o aquário sujo como a última tentativa de Luiza de buscar uma escola para o filho, ainda que tenham considerado essa *escola waldorf* em algum momento mais recente. “Aí [depois da *escolinha*] desisti mesmo e fui procurar [na internet] e vi que não era inovador, muita gente já faz.”. Quando não conseguiu encontrar uma alternativa que lhe agradasse, ainda que Thiago não estivesse em idade escolar, houve uma *pesquisa* para, de alguma forma, orientar os cuidados com o filho em casa, no que diz respeito a processos educativos que, de outro modo, ocorreriam na escola. Essa *pesquisa* revela à Luiza a educação fora da escola como uma possibilidade comum a outras famílias que já haviam optado por este outro modelo educativo, e, portanto, possível a eles também, o que dá início a uma *pesquisa* muito mais profunda, pois, como me diz, “se trata da formação dos pais, de pesquisa.”. Algumas das motivações já existentes, como a preocupação com a alimentação, vão sendo fortalecidas, enquanto outras vão sendo criadas com a *pesquisa* sobre *homeschooling* e *unschooling* que orienta e dá segurança às suas escolhas. Se esses foram alguns dos motivos pontuados por Luiza, outros vão surgindo em outros momentos, como a qualidade das refeições, uma aprendizagem bilíngue, a valorização do tempo de brincar, o desenvolvimento de habilidades e

134 No original: “Moreover, they tend to actively protect their home by demarcating it from a collective order – an order that prescribes spaces, times, and actions in an institutionalized manner. Collaborators produce scientific knowledge in a space that enables the unfolding of a more autonomous and centered subject; a subject concentrating time, space and action. Thus ‘protection of autonomy’ is not only a strategy used by scientists to protect their professional territory, as Gieryn (1999) assumed. The boundary between amateurs and professionals is partly the making of amateurs; they too protect their autonomy.” (ibidem, p. 10).

conhecimentos que vai percebendo como caros aos seus filhos, como a música e o violão e a construção civil, para ficar nesses exemplos, não sendo possível e nem de interesse dessa pesquisa ordená-los em uma ordem de importância, pois ora uns se destacam, ora outros.

A despeito da escolha ter sido de seus pais, Thiago me diz gostar de *fazer homeschool* pois gosta de ficar bastante em casa e que assim tem mais tempo para fazer as coisas com calma. Como me explica, seu melhor amigo, Gabriel, que “também é *homeschooler*, igual eu, foi na escola um pouco e não gostou. Eu não gosto porque ficar em casa é melhor.”. Mesmo que valorize o *ficar em casa*, Thiago se mostra atento aos discursos sobre as possibilidades de ir para a escola. Thiago me conta com simplicidade que seu pai acha que “eu estou me desenvolvendo devagar, por isso quer que eu vá para a escola”.

O “desenvolvimento devagar” está implicado em certas expectativas de Lucas sobre as maneiras como se deviam dar a aquisição de conhecimentos como a leitura e escrita, por exemplo, aproximadas de um enquadramento cognitivo-temporal tais como os modelos mais disseminados pela escola. Ao mesmo tempo, é justamente seu *desenvolvimento* o motivo pelo qual sua mãe deseja mantê-lo fora da escola, desenvolvimento este para ela claramente em andamento e a olhos vistos. As divergências entre os pais, tornadas evidentes aqui e retomada em outros momentos, é bom salientar, não impede que tenham tomado juntos a decisão pela educação fora da escola. Antes, evidenciam diferentes apreensões de desenvolvimento da criança que se atrelam aos mesmos corpos, assim como as disputas cotidianas que fazem parte destas percepções e estão implicadas na criação dos filhos.

Violência

Tereza e Pedro por vezes situam sua escolha pela *educação livre* como decorrência de uma série de experiências que tiveram ao longo de sua formação como educadores. Uma dessas experiências deu-se quando faziam seus projetos de conclusão de curso para a faculdade. Um dos projetos consistia, de maneira simplificada, em ocupar uma praça pública na cidade de São Paulo e, em encontros não previamente estruturados, permitir “a troca de aprendizados com as pessoas que passavam pela praça, de forma poética, livre e autônoma.”¹³⁵. Parte das propostas e dos escritos, como me contam, partiam de uma crítica à instituição escolar enquanto espaço normatizador e estava baseada, entre outros, nos trabalhos de Ivan Illich, autor que trata, nas décadas de 1960 e 1970 sobre “desescolarização” (1977) e Hakim Bey e suas ideias sobre Zonas Autônomas

135 Trecho retirado do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedro para a faculdade, apresentado em 2009. Para preservar sua identidade, evitou-se aqui a citação dentro das normas acadêmicas.

Temporárias (1985)¹³⁶.

A experiência como professores na rede pública de ensino também é apontada como decisiva para os rumos que foram tomando, sendo a escola, por diversas vezes, atrelada, especialmente nas conversas com Tereza, a um espaço de violência. Violência, nesse caso, diz respeito, pelo que pude perceber, às relações entre as crianças e os adultos, à imposição dos conteúdos e à restrição dos movimentos das crianças ao espaço da sala de aula. Lembro-me certa vez de lhe perguntar o que achava sobre a pedagogia *Waldorf*, tida, não raramente, como uma proposta interessante por aqueles que pesquisam ou interessam-se por *pedagogias alternativas*. Tereza então me diz que tem suas dúvidas, “eu sei de histórias de escolas *waldorf* em São Paulo, por meio de conhecidas que trabalharam lá, algumas escolas bem famosas, que são situações como a de amarrar a criança na cadeira para ela obedecer, sabe? Não importa muito se é *Waldorf*...”.

A *violência* relativa ao espaço escolar, nesse sentido, é extensível à relação entre alunos e professores em sala de aula, não sendo valorizada por Tereza e Pedro enquanto *educativa*. É, assim, uma recusa a uma relação *violenta* entre adultos e crianças que diferencia as famílias *unschoolers* daquelas consideradas *convencionais*. Essa percepção aparece também quando Tereza me conta sobre a excursão organizada por eles para *famílias unschoolers* vindas de outras cidades para conhecer a região onde moravam: “é diferente [ser uma atividade *unschooler*] porque talvez não fosse uma viagem de gente exausta e sem paciência com as crianças.”, é o que me relata sobre a relação desejada junto às crianças, de disponibilidade e paciência. Essa disposição *não violenta*, entretanto, não é vivenciada sem conflitos por Tereza, que diz muitas vezes *falhar* no que toca à paciência e disponibilidade para as crianças, sendo isso percebido por ela como um processo de formação – seu, de suas filhas e também seu companheiro – e nem sempre simples¹³⁷.

Há muito a pedagogia, a filosofia e as ciências sociais, para ficar apenas em três disciplinas, discutem acerca da escola enquanto espaço de violência e disciplinarização dos corpos. Podemos jogar luz a este debate buscando somar às considerações sobre violência feitas acima por Tereza e Pedro, por exemplo, aquelas feitas por Foucault (1975, 1977, 1997, 1984) sobre a disciplinarização e normatização dos corpos ou por Ivan Illich (1971) sobre a urgência de se

136 . Hakim Bey inicia seu livro Zonas Autônomas Temporárias (TAZ) tratando dos mapeamentos, enclaves e “redes de informações” organizadas por piratas “e corsários do século XVIII”. O autor opta pela não definição do que seria uma TAZ, tratando-a como algo quase auto explicativa. Diz que “Apesar de sua força sintetizadora para o meu próprio pensamento, não pretendo, no entanto, que a TAZ seja percebida como algo mais do que um ensaio (“uma tentativa”), uma sugestão, quase que uma fantasia poética.” (BEY, 1985, p. 06). Algumas leituras apontam para uma possível síntese desta noção enquanto uma “recusa em esperar por um momento revolucionário e, em vez disso, criar espaços de liberdade no presente imediato ao mesmo tempo em que se evita o confronto direto com o Estado.” (*Escola de Ativismo*, <http://ativismo.org.br>).

137 Hernandez (2017) e Bastos & Pereira (2018) trazem alguns apontamentos sobre a produção de corpos de mulheres que se tornam *mães* apontando para as dificuldades relatadas por estas ao liderarem com aquilo que, em diferentes contextos, lhes é esperado na criação dos filhos, seja, no primeiro caso, nas práticas que a autora chama de “criação com apego”, seja na *coragem* para a hora do parto em uma comunidade antroposófica; voltaremos a este ponto abaixo.

“descolarizar a sociedade” e criar outras maneiras de acesso, não hierarquizadas, ao conhecimento, ou, ainda, com as reflexões de Antonella Tassinari (2012) sobre outras possibilidades, não escolarizadas, de educação. Nesse mesmo sentido, temos também a provocação de Tolstói acerca da “instrução do povo”:

Que é isto? A necessidade de aprender vive em cada pessoa; o povo ama e procura aprender como ama e busca o ar para respirar. O governo e a sociedade querem muito instruir o povo e, não obstante toda a coerção, sutileza e tenacidade dos governos e das sociedades, o povo manifesta permanentemente o seu descontentamento face à instrução que lhe é proposta e apenas lentamente se rende à força. Aqui, tal como em qualquer outro confronto, seria necessário resolver a questão do que é legal: a resistência ou a própria ação; será preciso quebrar a resistência ou mudar a ação? (TOLSTÓI, 1862, p. 05)

E, de outra forma, a ideia de domesticação presente nas propostas de ensino,

(...) Chamar melhoramento à domesticação dum animal soa aos nossos ouvidos quase como uma brincadeira. Quem sabe o que sucede em zoologia? Contudo, duvido muito que o animal acabe melhorando. É debilitado, é feito menos perigoso; com o sentimento deprimente do medo, com a dor e as feridas faz-se dele um animal enfermo. O mesmo sucede ao homem domesticado, a quem o sacerdote tornou melhor. (NIETSCHE, 1988 [2014], p. 78).

Amor por aprender

Fabiana me conta sobre o espanto de Paulo ao tornar-se professor e deparar-se com alunos “mal preparados”, tendo sido este um dos motivos para mudança para o *homeschool*. “Mal preparados” não só em relação à ausência de conhecimentos, mas em relação a uma certa disposição para com os estudos. Fabiana me explica que quer que suas filhas, assim como ela, tenham *amor pelo conhecimento*, “não quer[o] que saibam tudo, que sejam gênias, como esperam algumas famílias *homeschool* por aí, mas que saibam bem aquilo que estejam aprendendo”. A educação fora da escola, nesse sentido, apresenta-se como a formação de uma disposição positiva em relação ao aprender e ao conhecimento, seja, no caso de Tereza, aquela guiada pela *curiosidade natural* seja, como diz Fabiana, sobre *amor*.

Entretanto, da maneira com que pude apreender, ao passo em que a *curiosidade* – das crianças mas não só restritas a elas – é uma disposição *natural* que pode se perder caso não seja valorizada no processo educativo, o *amor pelo conhecimento* é deliberadamente percebido como *ensinado*. Nesse sentido, por várias vezes Fabiana mostra-se incomodada com a “falta de iniciativa” dos adolescentes de um dos *grupos de apoio* no que diz respeito aos estudos, “eles são preguiçosos, precisam ser ensinados a estudar, não sei se são assim porque desde sempre foram na escola...”. Essa disposição favorável à pesquisa e aos estudos é incentivada nos *grupos de apoio* que as

meninas frequentam por meio da criação de *projetos* temáticos de leitura, por exemplo, nos quais livros de literatura¹³⁸ recomendados dentro do grupo são sugeridos e distribuídos entre as crianças e adolescentes para que os leiam em casa e, posteriormente, sejam comentados de volta ao grupo.

Há também a organização de eventos como as *Olimpíadas de Inverno* e a *Feira de Ciências*, cujas datas são estipuladas no início de cada semestre – que seguem de maneira bastante aproximada os períodos do semestre letivo – e orientam as pesquisas e projetos que serão trabalhados nos grupos e individualmente nas casas durante o ano. Esses eventos, que pude acompanhar em 2017, foram propostos por Paulo e Fabiana ao grupo como forma de celebração das atividades do *homeschool*, uma vez que, distribuídos ao longo do ano – em julho e dezembro – reúnem todos os participantes, as crianças, adolescentes, pais, mães e familiares e acabam por encerrar ciclos de encontros e também incentivar os estudos e pesquisas das crianças¹³⁹.

Como mencionado anteriormente, foi a vontade de Marina de “ir para a escola” que levou seus pais a procurar uma alternativa, ficando satisfeitos com a proposta do Jardim, que me explicam ser um “espaço de livre brincar” organizado e mantido por um grupo de pais. Por diversas questões, entre elas, como me explicam, a necessidade trazida por alguns destes pais, em, por serem funcionários da prefeitura, comprovar a frequência dos filhos à escola, levava, à época da pesquisa, o grupo à discussão da criação de um CNPJ (Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica), o que transformaria o grupo em uma escola, acarretando certa burocratização e ajustes em seu funcionamento. Entre estes ajustes estavam, por exemplo, a exigência de frequência das crianças o que, até então, era algo, pelo que pude perceber, bastante organizado de acordo com a vontade das crianças em *ir para o Jardim* ou ficar em casa, não sendo algo que acontecia todos os dias. Assim, me explica Pedro, “as coisas vão se tornando engessadas”. A frequência ao Jardim configura-se então, mais como um *desejo* do que imposição. A esse respeito, o *desejo – vontade, curiosidade* – pode ser apreendido como aquilo que os move em direção à aprendizagem, por exemplo. A recusa à escola, nesse caso, atrela-se de maneira consistente à ideia de que o aprendizado não pode ser

138 À época, Fabiana lia com Sofia e Aline o livro “Cinco semanas em um balão”, de Julio Verne (1863), considerado bastante *educativo* por tratar de “outras culturas” (ver capítulo IV). Fabiana comenta comigo que Aline iniciara a leitura do livro “Desventuras em Série”, por indicação de uma amiga. Entretanto, ao folhear o livro, Fabiana o considerou estranho e, que em conversa com a filha, as duas chegaram a esta mesma conclusão. Pouco depois, Aline deixara de lado a leitura. “Desventuras em série” é uma série formada por treze livros escritos por Lemony Snicket (heterônimo do autor americano Daniel Handler) e ilustrada por Brett Helquist. A partir da leitura da sinopse ficamos sabendo que a série trata das aventuras de três crianças, os órfãos Baudelaire, após a morte de seus pais em um incêndio. De acordo com Tardeli (2007), os livros da série: “Estão classificados na corrente literária steampunk, subgênero de ficção especulativa que narra uma história do passado ou de um mundo que lembre épocas passadas, mas com tecnologia moderna. Este gênero é originário da cultura cyberpunk: era tecnológica vitoriana, clima noir e pulp fiction, com engrenagens, máquinas, sociedades secretas, ocultismo, teorias de conspiração e horror gótico”. (TARDELLI, 2007, p. 11)

139 Esses eventos não são o foco desta pesquisa, ainda que sejam, por si só, bastante produtivos para se pensar sobre o *homeschooling* que me foi apresentado por Fabiana e sua família, assim como o são os encontros periódicos dos *grupos de apoio*. De toda forma, voltaremos a algumas das experiências trazidas por esses eventos no decorrer deste trabalho.

imposto sobre os corpos das crianças.

3.2. Adesões

Barbosa (2012) faz uma revisão da literatura acerca do *homeschooling* nos Estados Unidos apontando que as questões referentes à motivação dos pais para a escolha pela educação domiciliar é o foco da maioria dos trabalhos acadêmicos (BARBOSA, 2012, p. 115), sendo recorrente a divisão entre “conservadores” e “alternativos”. Ao mesmo tempo, muitos autores apontam para a dificuldade de sistematização e comparação dos dados produzidos e a própria dificuldade em organizar as diversas motivações em categorias tão amplas ou estáticas. De toda forma, uma tentativa de sistematização de algumas dessas pesquisas, feita por Spiegler (2010), aponta para críticas “relacionadas à instituição escolar e ao anseio por um melhor ensino como superiores, em porcentagem ou variações, às críticas de ordem religiosa.” (Barbosa, 2012, p. 125). Vieira, por sua vez, em estudo realizado com a aplicação de questionários junto a famílias brasileiras, coloca as “motivações religiosas e morais” enquanto uma constante entre os pais entrevistados, assim como “críticas ao ambiente de socialização escolar, experiências negativas sofridas na escola e motivações pedagógicas associadas às alegações que o ensino regular é ineficaz.” (VIEIRA, 2012, p. 52).

Não é o objetivo aqui apontar as “motivações” das famílias enquanto definidoras das práticas ou ainda enquanto expressão de um movimento mais amplo. Antes, as situações acima e outras foram sendo a mim apresentadas em diferentes momentos enquanto compósitos de uma série de reflexões e escolhas ao longo do tempo e das experiências vividas. Sem poder ou desejar encaixá-las em categorias tão amplas como as que as dividem entre “conservadores” e “alternativos” ou ainda críticas à instituição escolar, é interessante como, se tomarmos os exemplos acima, as escolhas passam, como trazido por Paulo, pelo desejo de crianças “tranquilas” e “obedientes”, ou ainda, enquanto certa apreensão da escola como “suja”, como explica Luiza ou como “violenta”, para Tereza e Pedro, não no que diz respeito, necessariamente, ao *bullying* sofrido pelos colegas, motivo recorrente na literatura sobre o assunto (Rothermel, 2015, Thomas, 1988), mas, antes, à privação de movimento a que são sujeitados os corpos das crianças, além de uma ideia de educação que, diversa, aproxima-se de um desejo por um “retorno às origens”, religioso ou naturalista.

Retornaremos às maneiras e aos motivos para a adoção da educação fora da escola ao longo desse trabalho, uma vez que acabam sendo indissociáveis das práticas e das ideias acerca do

que é educação e criança. Por hora, entretanto, gostaria de ressaltar que tais práticas são percebidas como escolha e decisão da família e não decorrência inevitável de circunstâncias a elas impostas. Mais ainda, trata-se de uma decisão pensada como *melhor* em relação às outras disponíveis. Para Fabiana, por exemplo, “é como se uma família escolhesse colocar os filhos na melhor escola particular. Essa é a *melhor educação* que podemos oferecer às nossas filhas”. Ao mesmo tempo, talvez seja possível situar tais reflexões e motivações não apenas enquanto escolhas, mas também enquanto *adesões*, no sentido sugerido por Villela (2009), em que, sem excluir a existência de cálculos e deliberações, cada família vai sendo arrastada (e arrasta) “por um universo inteiro de motivações que são econômicas, afetivas, políticas, guerreiras, simultaneamente ou em diferido” (VILLELA, 2009, p.20).

Por vezes, a *melhor educação*, se seguirmos com a família de Fabiana, é justificada em práticas pontuais, mais diretamente relacionadas aos estudos, como “na melhor escola particular”, ao mesmo tempo em que se estende para uma disposição sobre o cotidiano em que tudo é tomado como fio possível de conduzir a aprendizagens, como a visita à Mila, amiga da família, à casa de repouso ou à circulação pela cidade a pé ou de ônibus. Aprendizagens estas que passam pela pesquisa de palavras e termos desconhecidos no dicionário e também pelo *amor em servir*, em “doação ao próximo”, a partir dos ensinamentos de Deus, de quem são instrumentos. E, se como mencionei acima, intrigava-me como os valores religiosos por vezes parecem tomar proeminência na *condução* da educação de suas filhas, foi não sem surpresa que ouvi de Fabiana, certo dia, a conclusão a que chegara de que “Pois é, tem até a ver com religião, o *homeschool*, sabe Gabi?”.

Outro ponto que gostaria de ressaltar é a recorrência e valorização da *pesquisa* por esses pais sobre temas que tocam a educação, tomados aqui enquanto busca de informações, estudos e também troca de experiências e dúvidas com outras famílias que optaram, de alguma forma, pelo movimento de educar as crianças em casa. Tais pesquisas e estudos, de certa forma, somam-se ou acumulam-se à percepção de que a escolha que tomaram pela educação das crianças em casa é um caminho correto, além de estar implicada também na ideia de que é a falta de conhecimento sobre o que é educação fora da escola um dos motivos para as controvérsias sobre sua prática.

Expressão neoliberal?

Diversos autores analisam as atuais práticas de *educação domiciliar* enquanto escolhas pautadas por um “raciocínio neoliberal”, visando maximizar o desempenho das crianças e, dessa forma, obter vantagens – intelectuais e, no limite, econômicas e sociais – frente a outras (CURY,

2017, OLIVEIRA e BARBOSA, 2017). Oliveira e Barbosa, por exemplo, fazem uso das considerações de Lubienski (2003) e afirmam que “o homeschooling representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais.” (OLIVEIRA E BARBOSA, 2017, p. 14). Tais vantagens seriam obtidas pela máxima individualização da educação, uma vez que “os pais, em convívio familiar diário e com amor aos seus filhos”, como sugere Rothbard (2013), saberiam melhor do que ninguém como educá-los. (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017, p.14).

Tomo emprestado algumas das reflexões trazidas por Joana Cook (2016) sobre os limites do uso de categorias como *neoliberalismo* para apreender práticas que são atravessadas por noções de *auto-governança*. A autora faz uma leitura de Foucault para trazer uma das análises possíveis sobre neoliberalismo, tomado enquanto

uma prática de governança pela minimização dos custos e maximização dos lucros, como uma “forma de fazer” direcionada a objetivos que se auto-regula por meio de reflexão contínua.” (Foucault 2008: 318). Ele [Foucault] argumenta que a governança neoliberal é conquistada por meio de técnicas que encorajam os sujeitos a tomarem responsabilidade por suas tomadas de decisão e formação subjetiva. (COOK, 2016, p. 02)¹⁴⁰.

O foco de sua pesquisa é o interesse político, por parte do governo britânico, na implementação de programas sociais em diferentes áreas – postos de trabalho, de educação, saúde e justiça criminal – da técnica conhecida como *mindfulness*, cujas origens remontam à meditação budista, como forma de intervenção em problemas advindos de depressão e ansiedade. Discorro brevemente sobre esta pesquisa etnográfica com forma de organizar algumas reflexões no mesmo sentido proposto por Cook: devemos, ela questiona, “considerar qualquer modo de governança que adote princípios de otimização, às vezes em um único domínio, como neoliberal?” (COOK, 2016, p. 12).

Em um dos desdobramentos da prática de *mindfulness*, Jon Kabat-Zinn desenvolve, nos anos 1970, uma técnica de redução de stress de base *mindfulness* (*mindfulness-based*), no Centro Médico da Universidade de Massachusetts, originalmente visando dores crônicas e uma gama de condições de difícil tratamento (Kabat-Zinn 1990). Sua experiência foi incluída no relatório do comitê criado para investigar as maneiras como as políticas públicas poderiam incorporar tais práticas, onde ele escreve:

140No original: “(...) a practice of governance for the minimization of costs and maximization of profits, as “a ‘way of doing’ directed towards objectives and regulating itself through continuous reflection” (Foucault 2008: 318). He argues that neoliberal governance is achieved through techniques that encourage subjects to take responsibility for their decision making and subject formation.” (COOK, 2016, p. 02)

Embora a articulação mais sistemática e completa de *mindfulness* e seus atributos venham da tradição budista, *mindfulness* (...) não é um catecismo, uma ideologia, um sistema de crença, uma técnica ou conjunto de técnicas, uma religião, ou uma filosofia. É melhor descrito como “um jeito de ser.” (*Mindfulness All-Party Parliamentary Group UK*, 2015 apud COOK, 2016, p. 05)¹⁴¹

No caso trazido por Cook há, então, um movimento do governo britânico em direção à implementação do *mindfulness* em diversos setores, buscando “o cultivo de uma perspectiva reflexiva particular, que promove flexibilidade intelectual e resiliência emocional” (COOK, 2016, p.8).¹⁴² No caso da educação fora da escola, o movimento parte das famílias, que, nesse sentido, deslocam-se em relação ao Estado, se tomarmos a escolarização como um de seus setores, buscando experimentar certas disposições com o *aprender* e o conhecimento e uma infância que consideram “saudável”. Educação fora da escola, como me explicam muitas interlocutoras, não se trata, então, de uma *modalidade de ensino*, mas uma *escolha da família*, em que as práticas voltadas à educação das crianças são parte de seu “modo de vida”. Nesse sentido, a educação das crianças enquanto escolha e prática direta e refletida destas famílias entremeia-se ao modo como conduzem seus cotidianos e apreendem e agem no mundo de que são parte, sendo esse aspecto – a educação das crianças – proeminente em tais arranjos.

Segundo Cook, as primeiras análises sobre o assunto – que foi amplamente veiculado pela mídia à época – depreendiam que “isso [o movimento de implementação do *mindfulness*] havia permitido o governo à distância, ao tornar as pessoas responsáveis por sua própria saúde mental.” (COOK, 2016, p. 6). A autora aponta de, “de acordo com tais críticas felicidade e bem-estar são [nesse caso] psicologizados e individualizados de forma que se tornam responsabilidade individual mais do que reflexo de desigualdades estruturais, políticas e sociais mais amplas que requerem reparação.”¹⁴³ (ibidem, p. 7).

O argumento da autora é que tal apreensão não se encaixa com aquilo que percebeu etnograficamente. Em parte, porque tais análises se baseariam na suposição de que o neoliberalismo atingiu seu objetivo, ou seja, que o sujeito que aprende a “tomar responsabilidade” por seu próprio bem-estar e felicidade o faz de modo totalizante. (COOK, 2016, p. 09). Ao voltar-se para os múltiplos sentidos que as pessoas, *praticantes*, envolvidas em tais programas – sendo eles políticos,

141No original: “While the most systematic and comprehensive articulation of *mindfulness* and its related attributes stems from the Buddhist tradition, *mindfulness* is not a catechism, an ideology, a belief system, a technique or set of techniques, a religion, or a philosophy. It is best described as “a way of being.” (*Mindfulness All-Party Parliamentary Group UK* 2015: 5)

142No original: “cultivating a particular reflexive perspective, which fosters intellectual flexibility and emotional resilience.”(p.8)

143No original: “According to such critiques, happiness and wellbeing are psychologized and individualized, such that they become the responsibility of the individual rather than reflective of broader structural, political, or social inequalities that require redress.”

professores, trabalhadores de diversas áreas, crianças das escolas, ex-moradores de rua etc – dão à prática, Cook aponta, de maneira simplificada aqui, que

Para as pessoas envolvidas, *mindfulness* não era entendida como uma máscara para a austeridade. Eles entendem *mindfulness* como uma intervenção que pode ajudar as pessoas a lidar com stress, ansiedade e depressão em contextos de privação de direitos. (COOK, 2016, p. 12).

E, nesse sentido, a autora pontua que é preciso reconhecer limites do “neoliberalismo” que evitem apreensões totalizantes e permita que sejam exploradas as práticas. Porque, de outra maneira, só nos restaria explicitar que

O modo com que o sujeito se relaciona a si mesmo é tanto o sintoma quanto a causa do neoliberalismo: o sintoma porque ansiedade e depressão resultam de incerteza do e individualismo da estrutura neoliberal; e causa porque reflexividade e regulação emocional são necessárias para o florescimento neoliberal¹⁴⁴.

No mesmo sentido, educação fora da escola tomada simplesmente enquanto expressão neoliberal, é percebê-la apenas enquanto sintoma e causa de uma estrutura totalizante.¹⁴⁵ Procuo, então, atentar às práticas e aos discursos de minhas interlocutoras procurando, a partir da pesquisa etnográfica, explorar algumas de suas complexidades. Vislumbrando alguns dos sentidos e reflexões que permeiam suas escolhas e adesões podemos apreender, por exemplo, que estas implicam noções de obediência, proximidade, higiene, qualidade, autonomia, formação dos pais, organização do tempo, violência, autonomia e normatização, entre outras. Como vai sendo explicitado ao longo desde trabalho, educação fora da escola, em suas apreensões junto a cada uma das famílias e também em relações ampliadas, ora é *estilo de vida*, ora *modalidade de ensino*, ora indissociável à organização do cotidiano familiar, ora bastante pontual dentro deste mesmo cotidiano.

Famílias contra o Estado?

Como mencionado acima, as críticas que tomam a escolha pela educação fora da escola enquanto expressão máxima de um individualismo educacional se contrapõem, em grande medida,

144 No original “The way in which the subject relates to herself is both the symptom and the cause of neoliberalism: the symptom because anxiety and depression result from the uncertainty and individualism of neoliberal structure; and the cause because reflexivity and emotional regulation are necessary for neoliberalism to flourish.”

145 Ainda assim, ao mesmo tempo, resalto que refletir sobre os alcances e limites dos projetos de educação pública e gratuita em relação aos projetos de *ensino em casa* é tarefa importante e urgente.

à ideia de escola pública (BARBOSA, 2016). Há também o receio de uma fragmentação da sociedade quando da recusa do Estado e da imposição dos valores individuais da família (ver ROTHERMEL, 2015 e também SEFFNER, 2016). Poderiam, então, ser essas recusas pela compulsoriedade escolar, nesses casos, percebidas como uma disposição das famílias *contra o Estado*?

Sem perder de vista as diversas relações que envolvem a escolha pela educação fora da escola, como tratado ao longo dessa seção, proponho que tomemos por um momento o sentido dado por Pierre Clastres (1974) acerca da ideia de *contra o Estado*. Ainda que não seja a intenção aprofundar-se na obra de Clastres ou ainda enveredar para um enquadramento da educação fora da escola enquanto aproximação ou distanciamento em relação aos setores de Estado, aponto brevemente para algumas possibilidades de reflexão suscitadas pelos encontros entre esses recortes, como forma de ampliar as questões acerca da educação fora da escola tendo em vista a ampla gama de adesões e motivações trazidas neste capítulo¹⁴⁶.

Barbosa, ao fazer uma leitura da obra de Clastes, pontua que, como o próprio Clastes lembra, o Estado não são “os ministérios, o Eliseu, a Casa Branca, o Kremlin. [...] Mas um acionamento efetivo das relações de poder” (BARBOSA, 2004, p. 06). Ao ressaltar o *social* como sendo constituído de mecanismos de instituição de uma vontade coletiva, o autor não se referia à “coerção social”, ao estilo durkheiminiano, (“não existe coerção nas sociedades indígenas”, Clastes, 1974:2012), mas a um desejo *deliberado* do corpo social em impedir o surgimento da coerção, entendida como forma de poder, como vontade de poder de um, do Um, sobre os outros, sobre o corpo social *como um todo*. Nesse sentido, em nenhum momento um “indivíduo” indígena se encontra em posição contraditória ao social.

Os dados que Clastes fornece através de sua etnografia tratam mais, de certa forma, da própria formação de uma subjetividade indígena, que por sua vez são os fluxos constituintes daquele desejo que se expressa como negação do exercício de poder de uns sobre os outros. Isto fica claro com suas descrições e reflexões sobre a chefia indígena (Clastres, 2003 [1974]), no infortúnio do guerreiro selvagem (2003 [1977]), nas crônicas dos índios que escapam dos regimes de sexualidade e gênero (2003 [1978]), até mesmo no humor e no riso dos índios. Essas subjetividades atravessam e são atravessadas pelo corpo social de maneira fluida, de modo que qualquer unidade só é possível de ser entendida a partir da concretude desses corpos em sua insubordinação ao Um, representado pelo exercício de poder de um.

Como afirma Barbosa (2004), Clastes pensa através de linhas e de fugas dessas linhas que conectam as micropolíticas cotidianas a um desejo político disseminado no pensamento indígena.

146Além das leituras trazidas aqui, feitas por Goldman (2011) e Barbosa (2004), ver Sztutman (2012) e Lima (2011).

Mais ainda, Clastres propõe que se observe esta unidade do pensamento indígena por uma outra perspectiva que não seja baseada em valores políticos ocidentais, que costumam dar como dadas as instituições políticas ocidentais (“a Casa Branca, o Kremlin...”) como verdadeiras e imutáveis representações de poder. Em palavras mais simples, para que não se pense as sociedades indígenas como uma ausência de Estado, de poder (localizado), mas que se pense essa unidade filosófica indígena como um contra-poder ou, pelo menos, uma forma de controlá-lo. Elas são, assim, efetivamente e deliberadamente, contra o Estado. Não lhes falta política, sua política nega os agenciamentos do poder sobrecodificados na sociedade, o de Um sobre os outros. Tal convite em deslocar o olhar da *privação* para a *oposição*, tomada enquanto vontades afirmativas contra a economia e o Estado (GOLDMAN, 2011) – ou, em outras palavras, tomadas como algo *desejado* pela sociedade – vão ao encontro da força do pensamento de Clastres em questionar o etnocentrismo ocidental, para ele aniquilador das diferenças por excelência e característica inerente ao Estado¹⁴⁷.

Mecanismos *contra o Estado*, nesse sentido, não tem sua existência necessariamente limitada às sociedades indígenas ameríndias estudadas pelo autor (GOLDMAN, 2011). Por exemplo, ao fazer uma “análise da política oficial na cidade [de Ilhéus] orientada pela perspectiva cética que o movimento negro tem a seu respeito.”, Goldman aponta a existência de uma perspectiva contra o Estado¹⁴⁸, envolvendo

processos micropolíticos muito vivos mesmo nos sistemas políticos ocidentais, envolvendo uma resistência pragmática em colaborar para o sucesso dos mecanismos de centralização do poder e uma recusa prática em aceitar a introjeção de mecanismos de hierarquização. (GOLDMAN 2011, p. 580)

Entretanto,

é claro que em uma sociedade como a nossa – sociedade “a favor do Estado” mais do que simplesmente “com Estado” – o funcionamento dos mecanismos contra-Estado tende, frequentemente, a contrariar sua própria orientação. Assim, no confronto entre lógicas sociais distintas, marcadas pelas assimetrias de poder, a resultante do choque entre diferentes concepções da política tende a se infletir na direção daquelas privilegiadas pelo Estado. (ib., 581)

Por um lado, pode-se dizer que no caso da educação fora da escola o movimento *contra o*

147 A disciplina antropológica é questionada por Clastres como parte que é coextensiva ao discurso ocidental. Nesse sentido, o autor chega a propor mesmo uma “arqueologia da linguagem antropológica”, cujo discurso sobre os selvagens revelaria o “real sociológico de nossa opinião e etnocentrismo” (c.f. GOLDMAN, 2011, p. 560).

148 Retomo aqui o caso estudado por Mariana Medina (2012) sobre os trecheiros e outras pessoas que vivem nas ruas, cuja relação com o Estado é ambígua e permeada por estratégias de aproximação e recusa. Por exemplo, se, como a autora aponta, o que diferencia os *trecheiros* dos outros moradores de rua é o movimento contínuo que operam, sempre mudando de cidade, estes, quando envelhecem, tornam-se *pardais*, ou seja, rendem-se aos abrigos públicos, se aninham.

Estado é feito, em grande medida, exatamente por aqueles que são privilegiados por ele. Isso porque, como visto no capítulo anterior, ainda que se posicionem deliberadamente contra algumas das imposições estatais, no caso, a compulsoriedade da frequência escolar, as ações que poderiam buscar reprimir tais famílias, como as *denúncias*, acabam, muitas vezes, por não atingi-las. Mais ainda, a percepção de que se trata da *melhor educação* que a família pode oferecer para as crianças, de forma voluntária (ainda que variem muito suas motivações e as formas que tomam), acaba por gerar um movimento que se propõe enquanto exemplo “educativo” e “familiar” para o próprio Estado. E, por isso mesmo, não implica o desejo pelo *fim da escola*, uma vez que o que é oferecido às suas crianças é percebido como algo que exige dedicação, *sacrifício*, tempo, todo um *modo de vida* que, por um motivo ou outro, não é extensível a “todas” as famílias.

Ao mesmo tempo e, por outro lado, pode-se refletir sobre aquilo que pode simbolizar essa recusa e oposição dessas famílias em relação a uma certa intervenção estatal na educação das crianças. Desse ponto de vista, pode-se dizer que, apesar de diferentes propósitos, intencionalidades e objetivos, há algo na própria rotina dessas pessoas que expressa uma recusa deliberada a uma homogeneização dos corpos através dos aparatos escolares¹⁴⁹. Essa escolha deliberada por um distanciamento da escola configura um atravessamento das subjetividades envolvidas em um nível lógico, constituindo um *outro* contra-Estado. Afinal o mesmo tipo de unidade a que se negam as famílias que optam pela educação fora da escola deve ser negada também aos coletivos indígenas (que não são homogêneos, por certo), e o ato de diferenciação em relação ao Um representado pelo Estado, me permite fazer essa aproximação algo descabida. Sem esquecer, é claro, de que pesa contra essa leitura o fato de que a direção, digamos, da atitude indígena de recusa do Estado encontra-se em um nível metafísico (mas não apenas), enquanto a das famílias estudadas, ao domínio do prático (mas não apenas). Nesse sentido, retomo o caso da análise feita por Meyer (2008) junto aos colaboradores-amadores do museu de história natural em Luxemburgo (ver pp. 96 – 99), que, como apontam o autor, procurar “fazer ciência” ao mesmo tempo em que demarcam uma diferença em relação a uma ordem coletiva – esta “uma ordem que prescreve espaços, tempos e ações de uma maneira institucionalizada.”. (MEYER, 2008, p. 10).

Assim, tendo sido feitos esses breves apontamentos, na próxima sessão seguimos junto às famílias por meio de uma aproximação com o espaço de suas casas. Esse movimento propõe uma apreensão que não antagonize a multiplicidade de relações estabelecidas por estas famílias *contra, com e junto* ao Estado. Ao trazer para o foco suas rotinas, implicadas em certas noções de tempo e ritmo das crianças (e das mães, por consequência), assim como o espaço de suas casas, busca-se

149Aqui o problema fica por conta, obviamente, de não estarmos falando de sociedades indígenas e que, portanto, esse tipo de recusa não se configura com a mesma “unidade” que se apresenta entre esses coletivos. Mas de todo modo, essa unidade é algo mais filosófico que cultura

elaborar mais detidamente as diversas possibilidades, que vêm com as intenções e os desejos diferentes expostos em cada caso, de se colocar contra, ao lado, a favor ou junto ao - ou ainda, por meio do - Estado.

3.3. Educação familiar

Ao tomar como seu público famílias que optaram por educar seus filhos em casa, Ricardo Dias procura tranquilizá-las em relação à visita do Conselho Tutelar evidenciando certa ideia de família cuja distinção de outras estaria visível inclusive na maneira como a casa que a acomoda estaria organizada. Retomo sua fala:

“Quando o conselho [tutelar] chegar na sua casa, fiquem calmos. Eles estão acostumados a entrar em lugares muito piores. Eles sabem que tipo de família vocês são assim que vocês abrem a porta, pela maneira como sua casa está arrumada, pelos móveis, eles sabem assim que eles entram” (Ricardo Dias, presidente da ANED e praticante da educação domiciliar, durante a Global Home Education Conference 2016.)

A casa, nesse sentido, falaria por si, pois “[...] o habitat confessa sem disfarce o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes. Tudo nele fala sempre e muito: sua situação na cidade, a arquitetura do imóvel, a disposição das peças, o equipamento de conforto, o estado de manutenção.” (Certeau & Giard (1996) apud Oliveira, 2014, p 143)¹⁵⁰. Podemos desdobrar a sugestão de Ricardo Dias às famílias a quem se dirigia em, pelo menos, duas reflexões: a primeira enquanto discurso que implica certa diferenciação, a grosso modo, entre famílias que necessitam e que dispensam a visita do Conselho Tutelar; a segunda, enquanto destaque dado à casa não só como destino primeiro do Conselho Tutelar, mas como artefato de defesa das famílias contra as *denúncias*. A casa, então, circunscreve a formação das crianças no que diz respeito aos entendimentos da família acerca de sua educação, não os limitando a ela, mas em estreita proximidade com seus interesses.

150 Ver também Samy Lansky (2012) sobre a relação entre antropologia, espacialidade e infância e para reflexões sobre antropologia e arquitetura.

Nesse sentido, há, parece-me, dois movimentos distintos e conjuntos sugeridos que operam para garantir tal percepção junto aos *conselheiros*: um que estaria relacionado a certa disposição de elementos e atitudes dentro do espaço das casas, se nos atentarmos para o que sugere Ricardo Dias, que diferenciaria de antemão essas famílias de *outras*, e outro que se dá a partir da apresentação aos *conselheiros* dos *materiais de registro* organizados pelas *mães*, como forma de comprovar o desenvolvimento *normal* das crianças e, conseqüentemente, evitar a vulnerabilização à *denúncia* de *abandono intelectual*.

Registros

Esses *registros* são fortemente aconselhados pela ANED e por algumas *famílias* como maneira de se precaver contra possíveis investidas do Estado sobre a *escolha* da família. Fabiana, por exemplo, atribui à manutenção e organização de registros sobre o *homeschooling* grande importância e os toma enquanto uma de suas *responsabilidades* enquanto *mãe homeschool*. As *atividades* realizadas pelas crianças, os aprendizados que vão sendo propostos e os “resultados” dessa educação cotidiana *conduzida* pela família são uma das maneiras encontradas para atestar que não se trata de retirar as crianças da escola por negligência ou *abandono intelectual*, pelo contrário.

O registro da vida dos comuns tem sua atenção nos escritos de Foucault sobre “a vida dos infames”: aqueles “pobres espíritos perdidos pelos caminhos desconhecidos, estes são infames com a máxima exatidão” (FOUCAULT, 2006, p. 210), cuja “infâmia estrita, aquela que, não sendo misturada nem de escândalo ambíguo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória” (FOUCAULT, 2006, p. 210). Aqui, de outra maneira, não se trata de registrar as vidas desajustadas, permeadas de miséria e de “mal”, mas, ao contrário, um registro da “vida dos comuns” que, como se deseja mostrar, se faz plena, no que toca ao desenvolvimento das crianças e da própria vida familiar, a despeito da frequência à escola.

Curiosamente, na elaboração dos relatórios de atividades realizadas pelos *técnicos* a respeito dos *meninos* que cumprem medida socioeducativa (MUNHOZ, 2017), é a frequência à escola um dos pontos a ser tratado com mais cuidado, assim como a “dinâmica familiar”¹⁵¹. “Muito

151 A frequência escolar também é usada como critério para que as famílias possam ser beneficiárias em programas sociais como o Bolsa Família, como aponta Munhoz (2017) e Ribeiro (2016). Sobre a condicionalidades do Programa e suas implicações nas vidas dos beneficiários, ver Pires e Jardim (2014). A partir de pesquisa com algumas famílias em Catingueira – PB, os autores, entre outros pontos, apontam e trazem o debate acerca de algumas críticas às condicionalidades do Programa, que deveriam, assim, ser pensadas enquanto direitos e não obrigações, ou seja, impostas ao Estado e não às famílias. Sobre a questão da condicionalidade da educação implicada no Bolsa Família ver PIRES (2013) e sobre o Programa enquanto política de Estado ver Amélia Cohn e Ana Fonseca (2004). Outro ponto interessante para somar às reflexões deste trabalho é o fato das mulheres serem as legítimas beneficiárias do Programa, ou seja, aquelas que administram o uso deste auxílio. Nas palavras dos autores: “Nesse sentido, elas são consideradas

tempo e papel é gasto com a escolarização” (MUNHOZ, 2017, p. 87) pois, ainda que a equipe saiba das limitações do sistema público de ensino (e das dificuldades não só de conseguir a matrícula, mas da manutenção da frequência escolar pelos adolescentes), este é percebido – ao que parece aos olhos dos juízes e *técnicos*, ainda que de modos distintos - como o “melhor caminho” para que estes adolescentes “mudem de vida ou consigam um futuro melhor” (ibidem, p. 88).

A elaboração desses documentos pelos *técnicos* no contexto das medidas socioeducativas – atrelada aos diversos esforços que fazem cotidianamente junto aos adolescentes e às diversas instâncias burocráticas – é muito importante pois esses *papéis* acabam sendo, em enorme medida, a única maneira em que estes meninos existem frente aos juízes, que determinam seus futuros (ibidem, p. 85). Por isso, como nos explicita a autora,

o domínio da técnica de argumentação e escrita é o modo de se fazer política para aqueles que trabalham com medidas socioeducativas (...) saber controlar aquilo que deve ser mostrado e o que pode ou precisa ser eclipsado é o que constrói, para os juízes, o menino que seu técnico quer revelar. (MUNHOZ, 2012, p. 110).

E, ao mesmo tempo, esses relatórios precisam ser consisos e diretos, em uma linguagem e formato extremamente padronizados, sendo que “a estrutura estilística do texto é tão importante quanto o próprio significado do que é escrito.” (ibidem, p. 121).

Frente aos detalhamentos trazidos pela autora sobre a elaboração desses relatórios e a preocupação em tornar visível uma série de informações “essencialmente psicológica, social, médica [...] que diz respeito muito mais ao contexto de existência, de vida, de disciplina do indivíduo do que ao próprio ato que ele cometeu (...)” (ibidem), em uma estrutura estética rígida e padronizada, penso que a elaboração e circulação dos *registros* (e suas ausências) feitos pelas famílias que conheci também abrem muitas possibilidades de reflexão sobre os corpos – em todo distintos dos corpos dos *meninos* das medidas socioeducativas - que emergem de tais documentos. Se, no caso dos *meninos* busca-se comprovar, com tais documentos, sua *ressocialização*, ou o movimento de “reinserção” na “vida comum” , com tais registros as famílias buscam comprovar que nunca houve qualquer desvio de suas crianças do curso “normal” de sua *socialização*.

Fabiana compartilha com outras *mães-educadoras* os *registros* que faz do *homeschool* das filhas. Sua preocupação em elaborar e organizar esses materiais é constante, uma vez que existem em diversos formatos, virtuais e impressos. Um dos arquivos que compartilhou virtualmente comigo, por exemplo, intitula-se “conteúdos programáticos”, claramente organizado para orientar

“instrumentos” para o alcance dos objetivos do programa, notadamente, o bem-estar das crianças (...). Todavia, este foco nas mulheres pode ocasionar um efeito *double-bind* (Cf. Bateson, 2000; Pires, 2014). De um lado, elas ganham autonomia, pois não dependem mais do marido para as compras cotidianas (...); de outro, deixam-nas mais presas ao universo doméstico.” (PIRES e JARDIM, 2014, p. 103).

outras *famílias educadoras* a partir dos documentos – planilhas, calendários, diários – criados para o *homeschool* das *meninas*. Ainda que este não seja necessariamente o *registro* que será apresentado ao conselho tutelar em caso de uma *denúncia* (há outros registros, impressos e organizados em pastas encadernadas, que se voltam mais detidamente às planilhas, calendários e diários criados), eles deixam ver o *compromisso* de Fabiana enquanto *mãe homeschool*, implicados na pesquisa, escolha dos materiais e dedicação em auxiliar outras famílias, algo tomado enquanto uma *missão*.

Neste documento, em resumo, há uma apresentação, escrita por Fabiana, do que são as “diretrizes curriculares” e como são, a partir de tais diretrizes, organizadas as séries escolares e as faixas etárias, assim como os conteúdos previstos. Há também uma série de indicações de referências, tanto para as fontes utilizadas, quanto para materiais didáticos e possíveis temáticas a serem trabalhadas com as crianças. Em seguida, há algumas observações sobre como sua família se relaciona com tais parâmetros:

Nossa opção sempre foi observar o conteúdo mas sem se prender a ele. Nos slides a seguir apresentamos modelos para cada ano letivo. Pode-se notar o modelo do Conteúdo Programático do Liceu, tomado como parâmetro para o desenvolvimento do nosso plano de ensino para a Educação Domiciliar. Não necessariamente, os itens do Conteúdo Programático do Liceu ou de qualquer outra instituição determinam as atividades a serem realizadas. Muitas vezes nem uma coleção de livros didáticos de uma editora dará conta de cobrir tal conteúdo.

Ainda que se proponha enquanto um *modelo* para outras famílias, deixa-se explícito que é necessário ajustar os *conteúdos* àquilo imaginado por cada família como *melhor educação*. As maneiras como se afastam dos *modelos* pesquisados é exemplificado com a inclusão neste documento do “exemplo do registro de aulas”, que intitula em seguida de “*diário homeschool*”. Este *diário* distribui em uma planilha semanal de tom lilás os conteúdos previstos para serem trabalhados pelas duas crianças, alocadas em colunas distintas, e que incluem português, matemática, corte e costura, informática, oficinas de arte (estas compartilhadas com o *grupo de apoio*), leitura semanal, etc. Ao longo dessa planilha / diário são adicionadas informações, em fontes e cores distintas, como “Não fomos ao grupo de apoio”, “Aline é mais distraída” ou ainda “corrigir o som do S e C”. Simultaneamente ao planejamento das *aulas* e *atividades*, faz-se um resumo daquilo que foi ou não realizado, como a frequência ao *grupo de apoio*, assim como uma avaliação das disposições das meninas aos estudos e suas necessidades individuais.

De maneira diversa à estética dos relatórios que circulam nas medidas socioeducativas, não há aqui uma padronização das informações que compõem esse diário, seja no que diz respeito aos comentários que serão incluídos posteriormente por Fabiana, seja na estética utilizada na linguagem e estrutura do documento, que apresenta cores, fontes e tamanhos variados. Se no caso trazido por

Munhoz há uma preocupação com a concisão e a objetividade, aqui há a inclusão (em outros documentos) de vídeos – alguns deles gravados pelas próprias crianças –, desenhos e fotografias, em uma profusão de documentos que não necessariamente serão manipulados por conselheiros tutelares ou juízes.

Esses documentos, quando impressos, ficam guardados nas prateleiras do escritório de Fabiana, que guardam também materiais didáticos e os papéis com as *atividades* feitas pelas meninas, como aqueles de desenho e caligrafia. Se estes necessitam que Fabiana os escolha e desloque para que possamos vê-los, na geladeira da cozinha há uma agenda semanal grudada por ímãs, bastante visível para qualquer pessoa, de forma a, logo pela manhã, orientar Fabiana quais serão suas *atividades* e *compromissos*. Essa agenda, além dos *conteúdos*, inclui a prática de atividades físicas, visitas à Mila na casa de repouso e dias de *grupo de apoio*. Como ela me explica desde que nos conhecemos, “*homeschool* é organização!”, sendo a constante atenção aos prazos e compromissos planejados por ela um aspecto de bastante proeminência na feitura do *homeschool*.

De outra forma, Luiza menciona por diversas vezes o *caderninho* que quer me mostrar com as anotações daquilo que vai *pesquisar* com as crianças. A menção repetida que antecede o ato de pegar o caderno explicita a mim a pouca centralidade que este possui nos deslocamentos cotidianos pela casa e nas atividades das crianças. Menos que um calendário ou agenda que orienta o planejamento de cada dia, esse caderno recebe previsões de conhecimentos que precisam, ao longo do tempo, ser apreendido. Pouco esquadrinhados, ainda que também se configurem como metas a serem alcançadas. Esse *caderninho*, escrito a mão e com um sentido menos público, circulável, se comparado aos criados por Fabiana, também se configura como um *registro* do processo de educação das crianças, caso seja preciso apresentá-lo a outros. As *pesquisas* feitas foram sendo trazidas a mim pelas próprias crianças, como as folhas de sulfite soltas onde foram coladas as plantas retiradas do jardim quando, meses atrás, aprendiam sobre as estruturas que as compõem. Tereza, por sua vez, não possui *registros* sistematizados acerca da *não escolarização* das filhas. “Eu sei que é bom anotar, ter registrado, mas acabo não fazendo, não consigo.”, me diz certa vez em um tom conformado. Nesse sentido, em contraste com o *homeschool* tomando enquanto *organização*, Tereza me apresenta o *unschooling* enquanto *relação*. Ainda que tenha sido compartilhado com ela e Pedro a preocupação de, em algum momento, ser preciso comprovar que há não há *negligência* em relação às crianças, nesse caso outros dispositivos precisariam ser mobilizados, como, por exemplo, a ida ao Jardim e as próprias habilidades incorporadas pelas crianças.

De diferentes maneiras, os *registros* e expectativas imiscuem-se em projetos de crianças – e pessoas – a serem alcançados. Nesse sentido, a disposição em esquadrinhar tais projetos em

conteúdos previstos e planejados aproxima-se mais da proposta de escolarização compulsória no que diz respeito ao seu método, ainda que, ao mesmo tempo, afaste-se destas propostas ao indicar, por exemplo, o manuseio e adaptação dos modelos de diretrizes curriculares propostos, de acordo com as necessidades – morais – de cada família. A menor centralidade dada a esses *registros* nas famílias de Luiza e Tereza de certa forma implica uma apreensão do processo educativo como algo com contornos menos desejáveis de serem pré-definidos no dia a dia, ainda que haja a previsão de um certo desenvolvimento - como a aquisição de habilidades de leitura e escrita, por exemplo - ao longo do tempo. De toda forma, a esses *registros* e suas ausências soma-se o espaço das casas enquanto dimensão relacional que envolve estes adultos e crianças em relações familiares passíveis de serem avaliadas pelos *conselheiros*.

Visita às casas

A pesquisa realizada por McCallum e Bustamante em bairros considerados de baixa renda em Salvador demonstra como o processo arquitetônico de construção das casas, que, segundo os autores, “ostentam um ar de inacabamento permanente” (MCCALLUM e BUSTAMANTE, 2012, p.3), está imbricado com os processos sociais através dos quais se criam laços de parentesco e casamento. Tal estudo interessa-nos pela atenção à necessidade de observar os processos de moradia a partir dos sentidos atribuídos por aqueles que as habitam e também por colocar ênfase na existência relacional de tais espaços, a partir da descrição de atividades cotidianas¹⁵².

Se retomarmos a diferenciação feita por Ricardo Dias, e, de outro modo, por Carla Ferro, entre famílias que o Conselho Tutelar *está acostumado* a visitar e as que não estão – sendo estas as famílias que escolhem a educação das crianças em casa (ver p. 80) – temos, a princípio, um recorte que passa, acredito, pela rápida e disseminada associação entre violência e classes populares (RIBEIRO, 2010a, 2010b), uma vez que o foco de atuação do Conselho Tutelar, sabe-se, entremeia-se com o policiamento de famílias pobres. Nesse sentido, é válido reposicionar o ponto levantado por Ribeiro (2011) quando, pensando nas crianças consideradas “em risco”, diz que cabe à nova antropologia da criança se questionar “o que se passa quando identidades familiares são estigmatizadas, quando as coletividades de pertencimento são associadas a problema social.” (RIBEIRO, 2011, p. 05).

Pode-se questionar justamente porque as práticas das famílias aqui referidas muitas vezes não sejam percebidas enquanto um problema social, ainda que estejam explicitamente em

152 Ver também Marcelin, 1999.

dissonância com a legislação corrente. Tais reflexões, é válido ressaltar, não buscam um viés legalista onde espera-se que as legislações operem ou devam operar verticalmente em relação às práticas, ou seja, que tome a lei como algo dado que deve ser aplicado sobre as pessoas, mas antes, busca-se não obscurecer os emaranhados de que são parte.

Nenhuma das três famílias que acompanhei foi *denunciada* ao Conselho Tutelar. Entretanto, é possível imaginar o que um *conselheiro* encontraria caso visitasse suas casas? Talvez seja interessante pensar que a abertura das casas para a pesquisa, assim como para os conselheiros – ainda que se diferenciem quanto aos motivos, interesses, olhares e desdobramentos – também pode ser entendido como um movimento, por parte dessas mães e pais, em mostrar que não há “negligência” (RIBEIRO, 2010) no que diz respeito à criação das crianças e que se trata, ao contrário, “da *melhor* educação”, como explica Fabiana. Mais ainda, em determinado momento do decorrer da pesquisa de campo, em um contexto em que uma votação de um dos projetos de lei sobre educação domiciliar enquanto *modalidade de ensino* se fazia iminente (mas que não ocorreu), era sensível a expectativa e mesmo a cobrança por parte da família de Fabiana, em São Paulo, para que materiais referentes à pesquisa fossem produzidos de forma a contribuir – a favor das famílias – em tal debate. Nesse sentido, o papel da pesquisadora distanciar-se-ia dos conselheiros, pois estes localizariam sua atuação e o debate entre a casa e o Ministério Público, ao passo que a pesquisa, imagina-se, teria um alcance mais longo, inclusive por sua temporalidade estendida e o acompanhamento e a participação em uma rotina que extrapola o espaço da casa, com a presença nos *grupos de apoio*, visitas ao dentista, entre outras atividades corriqueiras que não se desvinculam da *educação domiciliar*, sendo, antes, ainda que em diferentes composições, parte e justificativa mesmo desta.

Ainda que não me coubesse a função avaliadora do Conselho Tutelar, era constante o interesse pela “minha opinião”, não só pelas *famílias*, mas também por amigos e conhecidos. A curiosidade dos adultos acerca de uma opinião sobre as crianças não frequentarem a escola evidencia o entendimento da prática como conflituosa, passível de concordância ou discordância. Pergunta, entretanto, cuja resposta todas as vezes tive dificuldade em formular. Pela complexidade das relações envolvidas na questão, da maneira como a percebo, sem dúvida, mas também pela necessidade de tentar deixar claro, na medida do possível, que os interesses da pesquisa não dependiam do estatuto jurídico das práticas, ainda que este as informasse. Nesse sentido, buscar compreender tais práticas não equivale a aprová-las ou advogar sua manutenção – nem negligenciá-las ou advogar sua extinção. Trata-se, por um lado, de estar atento ao fato de que tais interlocutores tenham “algo a dizer que vale a pena escutar.” (FONSECA, 2006, p. 31) e, por outro, ou desdobrando-se deste, *levar a sério* o que dizem.

Acerca da normalidade das crianças

Luiza me diz que acha bom eu estar em sua casa para fazer a pesquisa pois “as pessoas querem muito saber se as crianças são normais.”. Tal afirmação, ainda que dita em tom descontraído, não deixa escapar a dimensão, digamos, ampla ou comum da criação das crianças, que escapa ou ultrapassa a família. Como nos lembra Lévi-Strauss, “as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas. São os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que só pode ser coletivo, se constrói” (Lévi-Strauss, 1974: 7 apud FONSECA, 1999, p. 19). Nessa escala, a ida à escola pode ser tomada enquanto “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987, p. 74). Ou seja, parece garantir automaticamente certa normalidade ou ao menos um grau de normalidade que deve ser compartilhado por todas as crianças¹⁵³.

É interessante a pesquisa realizada por Nakamura e Santos (2007) sobre depressão na infância, por colocar em relação os discursos médico-científicos e os das famílias cujas crianças foram diagnosticadas com depressão, deixando ver as diferentes concepções de criança implicadas, que passam por apreensões do que seria uma criança “normal”¹⁵⁴. Nesse mesmo sentido, há a análise feita por Cláudia Santos sobre o livro “A vida do bebê”, famoso manual escrito nos anos 1950 e que segue sendo reeditado. Escrito pelo pediatra Rinaldo de Lamare, o livro dirige-se às mães, para a “constituição de infâncias saudáveis e normais.” (SANTOS 2009, p. 10). Segundo a autora, uma síntese possível para a infância idealizada e promovida pelo livro é esta que Sampaio (2000) retira de uma propaganda,

além das roupas bonitas e brinquedos, ela tem, muitas vezes, o seu próprio quarto, o direito a uma boa alimentação, à escola, ao lazer. Ela também é perfeita do ponto de vista de seu desenvolvimento físico e intelectual e vive com uma família que a ama, cercando-a de cuidados e proteção. (SANTOS, 2009, p. 191).

Toma-se, portanto, “por referência uma concepção de infância para julgar se cada criança está adequada ou não a esta condição mesmo, a da infância.” (COHN, 2013, p.13). Assim como a medicina, a escola e a família – tomada em sua forma hegemônica e universalizada – atuam na

153 Ver Canguilhem (2009) a respeito da noção “normal”. A respeito da “normalidade” no que diz respeito aos cuidados com as crianças, Ribeiro (2016) trata da proibição legal dos castigos físicos contra crianças enquanto mais uma das práticas que, entre outros aspectos, entram nas dinâmicas da “boa gestão da infância”. Como a autora nos lembra, nesses casos deve-se considerar não só a assimetria na relação entre adultos e crianças implicadas no que diz respeito aos modos legítimos de exercício da autoridade, mas também “a possibilidade que uma mesma lei produza efeitos diferentes a depender da origem social da criança e suas famílias” (RIBEIRO, 2016, p. 22).

154 Ver também Portocarrero (2004) e Santos (2011).

produção de uma “normalidade da infância”. De certa forma, a “normalidade” das crianças, nesses casos, está relacionada não só à aquisição de conhecimentos, ou ainda com uma ideia de “criança feliz” (NAKAMURA, 2004, COHN, 2013), mas também, e de modo intenso, à ideia de *socialização* destas, no que diz respeito às habilidades adquiridas ou desejadas no contato com outros que não a família e, de maneira especial, com outras crianças. A ideia de um possível isolamento produzido pela família, no limite, implica não apenas em crianças “não socializadas” ou “disfuncionais”, mas também na ideia de “sociedades paralelas”.

Entrando nas casas

Como nos lembra Carsten, casas podem ser apreendidas não só *onde* mas *por meio de onde* se faz parentesco, e mais ainda, “casas são as relações sociais daqueles que as habitam. E as significações do que é criado e aprendido nas casas nos leva para além da casa” (CARSTEN, 2000, p. 53)¹⁵⁵. Até o momento, procurei explicitar como as escolhas familiares, de certa forma, procuram se distanciar das discussões e decisões jurídicas sobre educação fora da escola, ainda que estas se entremeiem em seus cotidianos, seja nas conversas com conhecidos e desconhecidos, seja nos espaços que ocupam e na própria abertura de suas casas à realização desta pesquisa, além do importante debate acima sobre eventuais *denúncias* e *visitas* do Conselho Tutelar. Se tais escolhas estão, em grande medida, informadas pela *pesquisa*, sensibilidade e experiência das famílias ao longo do tempo no que diz respeito a uma atenção às crianças, volto-me agora para alguns desses aspectos partindo, assim como fiz na pesquisa de campo, do espaço de suas casas.

Fabiana me leva para conhecer o apartamento onde moram. Das outras vezes em que a visitei, havia circulando apenas pela sala, sala de jantar, cozinha, área de serviço e um pequeno quarto anexo à lavanderia onde o *escritório* de Fabiana dividia espaço com vários brinquedos das *meninas*; foi nesta visita que pude conhecer os quartos, espaço, digamos, mais íntimo e familiar da casa. O escritório e esse espaço onde brincam é formado por duas escrivaninhas encostadas na parede, prateleiras suspensas e dois pequenos armários, onde estavam distribuídos o computador de Fabiana, livros didáticos, algumas edições da bíblia, cadernos, pastas com os *projetos*, além de materiais para artesanato e costura, atividades de que Fabiana gosta e, quando tem tempo, inclui em seu *planejamento do homeschool*. Por muitas vezes acompanhei Sofia e Aline brincando no espaço entre seu armário de brinquedos e a lavanderia, enquanto sua mãe arrumava a cozinha ou preparava

155 Nesse sentido, casa é tomada como “*locus* de densas teias de significado, e modelo cognitivo para estruturar, pensar e experimentar o mundo” (CARSTEN e HUGH-JONES, 1995, p.3). Ainda sobre a casa como *lócus* de relações, ver também Novaes (1983) sobre habitações indígenas.

alguma refeição. Em algum momento entre uma visita e outra, boa parte dos materiais do escritório foram transferidos para a sala de jantar, anexa à sala de visitas¹⁵⁶. Essa sala já reunia em cima da mesa e em dois pequenos gaveteiros encostados na parede diversos materiais usados nas atividades do *homeschool*, como cadernos, materiais de pintura, lápis de cor, apostilas de exercícios de português e matemática, entre outros, sendo a mesa de jantar usada como mesa de estudos cotidianamente. Como Fabiana me explica, “não dava mais para ficar lá [no quatinho], é muito apertado e assim eu fico mais próxima das meninas”.

A casa como escola

A combinação de mesa e cadeira e sua disposição pelo espaço tem na trajetória escolar uma “força singular” de distribuição das crianças-alunas (TASSINARI, 2012) pela sala de aula. A introdução da mesa enquanto apoio necessário nessa lógica escolarizada se faz simultaneamente à introdução do ensino da escrita, uma vez que, até meados do século XVII, ensinava-se, primordialmente, a ler (SILVA e CASTRO, 2011, p.3). Mesa e cadeira podem ser, nesse sentido, apreendidos como “objetos potencializadores da escrita” (ibidem, p.5). As diversas composições de mobiliário implicam-se com as propostas metodológicas e pedagógicas, ainda que, como se sabe, entre a necessidade sugerida e a disponibilidade real existam muitas lacunas. Segundo Graggo, “todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado” (GRAGGO, 2001, p. 75). Isso implica em dizer que a organização do espaço, a escolha e o arranjo do mobiliário e materiais utilizados envolvem (ou implicam) “pedagogias” – estratégias de ensino e aprendizagem –, conscientes ou não. Nesse caso, a figura do educador ou educadora ganha contornos específicos por se tratar, no caso de Fabiana, de uma *mãe educadora*, que organiza os estudos de suas filhas, muitas vezes no espaço de sua casa¹⁵⁷.

A mesa de jantar, nesse caso, organiza boa parte das atividades que acontecem, sendo também em torno e em cima dela que ficam dispostos os materiais usados no *homeschool*. A plasticidade da mesa de jantar que se transmuta em mesa de tarefas de casa e estudos é memória recorrente em minha infância e em cenas corriqueiras da vida das casas (ver também Carsten, 2000), uma permeabilidade entre a escola e a casa. Sofia e Aline compartilham a mesa para suas

156Tais termos para se referir a esta casa específica, como sala de jantar, sala de visitas, indicam certo tipo de moradia que, de maneira geral, relacionam-se com uma habitação comum à chamada “classes médias”.

157 *Mãe educadora, mãe profissional, mãe homeschool, mãe unschool*, entre outros, foram termos recorrentemente mobilizados durante a pesquisa de campo, e nos voltaremos a eles no capítulo IV.

tarefas, ainda que não façam as mesmas *atividades* o tempo todo. Enquanto Sofia já está alfabetizada e “acompanha o 3º ano [do ensino fundamental], mas também faz exercícios do 2º, do 4o...”, Aline faz mais exercícios de caligrafia e lê com mais dificuldades do que sua irmã. As duas são acompanhadas de perto por Fabiana, que costuma ocupar a ponta da mesa, o que lhe dá uma proximidade equidistante das filhas. Enquanto fazem os exercícios na apostila ou desenham no caderno, Sofia e Aline, especialmente Aline, levantam e circulam pela sala, sentam-se novamente, às vezes pedem, por exemplo, permissão à sua mãe para colocar um clipe no *youtube*.

Tais movimentos não passam despercebidos por Fabiana, que entende tais gestos e pedidos como desejos ou necessidades característicos das personalidades das filhas – por isso Aline, “mais ativa”, movimenta-se mais e gosta de ouvir música, ao passo que Sofia, “mais sossegada”, concentra-se mais facilmente nas lições. Os temperamentos e particularidades de cada uma das crianças são apontados corriqueiramente nas conversas que tive com Fabiana, Teresa e Luiza. As maneiras como se dão os processos de aprendizagem, nesse sentido, entrelaçam-se e proliferam-se a partir do emaranhamento com esses corpos e suas personalidades. Os conhecimentos, assim, vão sendo adicionados aos corpos, num sentido análogo à noção de “pessoa ocidental”, que “pode ser modificada por meio de relações externas, mas é definida por atributos internos nos quais a unicidade de cada indivíduo é premissa.” (STRATHERN, 1988: 57, p. 135)¹⁵⁸.

O posicionamento de Fabiana na ponta da mesa, assim como a autoridade para decidir sobre o pedido em relação à música, por exemplo, marcam diferenças em relação às crianças, ainda que não haja uma ruptura física tal qual a ocupada pelos professores na dianteira da sala de aula. Nesse caso, a disposição das três na mesa da sala de jantar lembra um pouco uma aula particular onde a professora ou professor dirige-se até a casa do aluno. Se tal proporção numérica (no caso, uma *mãe educadora* para duas “filhas-alunas”) sugere uma proximidade que se faz perceptível na disposição das três ao redor da mesa, não há, ao contrário de uma aula particular, uma remuneração hora/aula, uma disciplina *ou conteúdo* específico implicado ou mesmo um horário de aula estabelecido de forma precisa. O termo filhas-alunas, nesse sentido, está sendo usado como par do termo nativo *mães educadoras*. Nesse caso, refere-se tanto à noção amplamente difundida que atrela a criança a uma infância escolarizada, crianças-alunas, como sugere Tassinari (2012) como a dupla posição ocupada por tais crianças que são, ao mesmo tempo, tomadas enquanto alunas, aprendizes, e também filhas, especialmente no caso do *homeschooling* tal como vivido pela família de Fabiana. Entretanto, ainda que a posição de educadora, assim como a mãe seja ressaltada pelo

¹⁵⁸De outra forma, parte da literatura antropológica que se volta para a etnologia indígena trata justamente da dos conhecimentos e adereços que vão sendo adicionados à pessoa, sendo, eles mesmos, parte destas. Ver, por exemplo, o trabalho de McCallum sobre o “corpo que sabe”. Neste artigo, a autora mostra como os “Kaxinawá tratam o corpo como uma entidade em contínuo estado de criação fora do ambiente e através ação de outras pessoas.” (MCCALLUM, 1998, p. 10)

neologismo que coloca os dois termos em evidência, as crianças, nesse caso, continuam sendo “apenas” crianças ou filhas, o que pode indicar certa apreensão naturalizada de sua posição de *alunas*.

Na sala da família de Tereza, brincamos, Marina e eu, de escolinha. Brincadeira puxada por ela, com a organização da sua pequena mesa e cadeira de plástico no meio da sala, voltada para o colchão de solteiro que faz as vezes de sofá, onde colocou em cima uma pequena lousa retangular de giz, encostada na parede. Nesse caso, eu era a professora, que, seguindo suas recomendações – e, por vezes, indicações de sua mãe, Tereza – ia desenhando na lousa objetos ou seres cujas palavras eram formadas por até duas sílabas – pato, gato, bola, etc. Marina, então, ia tateando as letras em voz alta e formando as sílabas dos desenhos correspondentes. A mesa e a cadeira, ainda que únicas – não seriadas – procuravam imitar a disposição da sala de aula, voltada para a lousa e a “professora”. Acabada a brincadeira, a mesa e a cadeira voltam a ocupar um espaço menos central em algum dos cantos da sala.

Luiza, em Belo Horizonte, me mostra os materiais de *homeschool* que ficam guardados em uma cômoda no quarto de Thiago, junto aos materiais e fotos de quando ele frequentou a *escolinha*. Enquanto vamos abrindo os materiais no chão, as três crianças ficam ao nosso redor, brincando de Lego e carrinho e, vez e outra, mexendo nos papéis conosco. Entre os materiais, algumas folhas soltas xerocadas com exercícios de aprender os números, vários desenhos feitos pelas crianças e também por Luiza, folhas com escritos de Thiago e alguns cadernos de caligrafia. Tais cadernos, como me explica com um riso meio irônico, estão ali porque “às vezes o Lucas chega com essas coisas em casa”. A ironia deve-se, acredito, por não entender tais materiais ou exercícios, escolares, como educativos. Não por duvidar de sua eficácia, mas por não concordar com a forma como operam. No caso, por meio da cópia e repetição, instruídas a partir dos adultos. Ao mesmo tempo, me explica que “brinca de escolinha com as crianças, tendo os valores por trás”. Brinca de escolinha para fazer os exercícios de escrita, caligrafia, por exemplo como aqueles comuns em escolas infantis de pintar as letras do alfabeto ou escrever os números cuja quantidade está indicada por desenhos.

Os cadernos de caligrafia foram pouco usados, ainda que indicando certa concessão que faz ao marido no sentido de incluir suas percepções “mais tradicionais” sobre como as crianças aprendem, deslocando tais movimentos à brincadeira. Diferente da brincadeira proposta por Marina, que carregava certa seriedade e concentração de uma sala de aula que, inclusive, ela nunca chegou a frequentar, a brincadeira de Luiza com as crianças, também de *escolinha*, procura justamente retirar a seriedade e a autoridade dos exercícios de desenho e escrita. “Eu nunca vi ela sentando e

ensinando. Mas aprende sim!”, comenta Cibele, diarista que auxiliava Luiza nos cuidados com a casa, antes de se mudarem para o interior de Minas Gerais.

É interessante que, se é comum em famílias de maior poder aquisitivo (mas não só, ver MASCARO, 2012), especialmente onde as mulheres trabalham fora, a contratação de empregadas domésticas para as tarefas da casa antes de “cobrar essas tarefas de seus filhos ou demais membros da família” (RIZZINI e FONSECA, 2002), havia, naquele momento, uma situação em que Luiza e seu marido conversavam sobre a necessidade de aumentar e ajustar o trabalho de Cibele na casa para que Luiza pudesse focar sua atenção na educação das crianças, não dispendendo energia com os cuidados com a casa.

Havia ainda a possibilidade, também levantada, por Lucas, da contratação de uma professora, alinhada à *pedagogia waldorf*, para que esta acompanhasse Thiago em seus estudos. Como Thiago me explica, “meu pai acha que não estou me desenvolvendo direito, acha que eu estou atrasado.”. Essa conversa, pelo que pude apreender, tomava a forma de uma negociação que passava pela segurança de Luiza de que seus filhos estavam sim aprendendo e se desenvolvendo de maneira *normal*, de acordo com seus entendimentos do que é ser criança. Mais ainda, colocavam em tensão seus estudos e pesquisas a respeito da *educação domiciliar*, especialmente o *unschooling*, que, como Cibele mesmo indica, implicam em práticas em que há certa ausência ou deslocamento de elementos de ensino e aprendizagem comumente encontrados na escola, como, por exemplo, sentar para aprender.

Nesse sentido, a despeito da diferença de idade entre as crianças, elas encontram-se em momentos distintos no que diz respeito à aquisição de habilidades de leitura e escrita. A despeito da idade porque tais diferenças nessas habilidades específicas não dizem respeito a um percurso linear de aquisição de conhecimentos, mas relacionam-se, antes, às diferentes percepções sobre o desenvolvimento da criança e suas capacidades físicas e cognitivas. Dessa forma, a relação com o uso da mesa para escrever ou desenhar, por exemplo, não diz respeito apenas a uma necessidade iminente, advinda da prevista aquisição da escrita em certa idade, mas antes aos processos específicos aí implicados nas maneiras como as famílias os organizam. Tais processos podem ser tomando enquanto pedagogias no sentido proposto por Tassinari (2015), que usa esse termo para explicitar a dimensão “intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem” envolvidas no desenvolvimento infantil, em consonância com as configurações familiares e as habilidades, técnicas e processos estimulados e envolvidos. (TASSINARI, 2015, p. 14).

A mesa de jantar tomada como mesa de estudos na família de São Paulo de certa forma ordena as *atividades* em torno de si. *Atividades* estas que possuem *horários* e um cronograma

previamente estabelecidos para acontecer – ainda que expostos aos imprevistos do cotidiano. A centralidade que ocupam na casa – as *atividades* e a mesa de jantar – deixa à vista os cadernos, apostilas, lápis, e outros materiais que organizam não só os estudos mas também a rotina da família. De outro modo, Vasconcelos aponta para a existência de “bibliotecas privadas, seus ambientes específicos e volumes armazenados (...) nas casas das elites econômicas e intelectuais [no período colonial brasileiro], cujas salas de leitura e guarda de livros, possivelmente, eram também utilizadas para ensinamentos.” (VASCONCELOS, 2005, p. 86) Ainda que, ao que parece, fossem ambientes exclusivamente dedicados aos estudos e não entremeados com o espaço da casa como na casa de Fabiana, a autora aponta para a presença de “lupas, cavaletes, estantes, tinteiros, penas, papeteiros, escrivatinhas, com as paredes, por vezes, decoradas com mapas ou outros desenhos para estudos ou ilustração.”¹⁵⁹ enquanto objetos disponíveis para serem usados nos estudos dentro das casas.

Na casa da família de Tereza, de outra forma, a mesa e a cadeira aparecem como artefato de *aprendizagem* na forma de brincadeira e somente a partir da proposta e da *vontade* da criança. Aos adultos, como me explica Tereza, cabe a *responsabilidade* de *ter presença* junto às crianças e garantir um *ambiente* que permita o desenvolvimento dessa *vontade de aprender*, que, como veremos, não é característica apenas das crianças.

3.4. *Condução e presença*

Hernandez também nota a preocupação com a garantia de um “*ambiente*” voltado para a educação das crianças entre os adultos que conhece e que estão envolvidos nas práticas que a autora designa por “formas sensíveis de criação infantil”. Tal preocupação é percebida pela autora como direcionamento “[d]essa aprendizagem (...) para uma determinada forma de vida.” (HERNANDEZ, 2017, p. 25), uma vez que as escolhas feitas pelos adultos conformam a relação da criança com o ambiente tornado educativo. Se na composição desse ambiente, por um lado, objetos como a pequena mesa e cadeira, lápis, lousa, giz, cadernos, livros, jogos e brinquedos são deixados à disposição na sala da casa, ainda que não dispostos de maneira ordenada como na escola (os lápis não ficam, *a priori*, em cima da mesa, ou a lousa na parede, por exemplo), alguns elementos são retirados ou controlados em sua interação com as crianças, como é o caso de vídeos ou programas de televisão, alimentos industrializados, celulares e computadores.

159“As casas possuíam ainda seus próprios instrumentos de castigos, que eram oferecidos ao professor ou preceptor, para quando sua utilização fosse necessária, ficando expostos nas salas onde se davam as lições, para depois serem guardados numa pequena dispensa junto aos aparelhos de tortura dos escravos, formando o arsenal com que a Casa impunha o seu poder aos seus habitantes. (...). Entre esses eram bastante utilizados a [...] ‘palmatória de pão’, a ‘palmatória de balêa’, o ‘azorrague’, as ‘corrêas’, as ‘cordas’, ‘a vara de marmeleiro’.” (VASCONCELOS, 2005, p. 87)

Veremos que o controle sobre essas substâncias e dispositivos fora aspecto marcante nas três casas frequentadas. Tomo emprestada a imagem mencionada trazida por Carsten sobre “casas que adquirem ossos” (CARSTEN, 2000, p. 60) como forma de tratar da qualidade corporal das casas e a conexão com os corpos dos habitantes que elas contêm. Nesse mesmo sentido, Maurice Bloch (1995) descreve como para os Zafimaniry de Madagascar “o processo gradual de construir uma casa e aquele de fazer casamento é, na verdade, dois lados de um fenômeno único”. Um casamento bem-sucedido, o autor nos explica, é tornado evidente pelo número de crianças e em uma casa firme, decorada e bonita. Elas se tornam, então, fontes rituais de bençãos, “casas sagradas” para seus descendentes. (p. 62). Nessa seção, nos voltamos para os espaços das casas justamente tomando os deslocamentos e espacialidades de seus habitantes no que toca às escolhas e adesões que envolvem a educação da crianças. A estética da casa, assim, é posta junto à estética das relações humanas dentro dela, explicitando a natureza processual tanto da construção de casas quanto das relações de parentesco.

Presença e ambiente, assim, são aqui termos indissociáveis na medida em que a garantia de *ambiente* propício à desejada educação das crianças se dá não somente pela disponibilidade (e indisponibilidade) de mobiliários, substâncias e objetos que as crianças podem escolher ou pelo deslocamento em lugares que interajam com sua *curiosidade natural*, mas pela disposição dos adultos em, por um lado, garantir o movimento das crianças nesses lugares e, por outro, unir-se a elas nesse engajamento. *Presença*, por sua vez, é termo recorrente na fala dos adultos e entendido como demandado pelas crianças. “As crianças estão pedindo presença!”, diz Tereza a Pedro quando este busca engatar em uma conversa comigo apesar das vozes cada vez mais altas das crianças chamando para brincar e perguntando coisas. No momento em que é apontado, o pedido por *presença* – feito pelo casal e entre eles – envolve o deslocamento em direção às demandas das filhas, no que diz respeito à atenção às suas falas e necessidades.

À percepção destes deslocamentos trago as considerações feitas pelo sociólogo Marc Bessin sobre a noção de “presença”:

Em seu sentido de origem mais neutro (do latim *prae-esse*: o que está presente, diante de nós, ao alcance e ao toque, em outras palavras: estar lá, aqui e agora, na situação), nenhuma indicação sugere o conteúdo ou intensidade do compromisso na atividade assumida. Falar sobre isso nesses termos pode até sugerir um relativo desinvestimento quando algo além da “mera presença” é esperado. Mas, inversamente, podemos usar a expressão para insistir no investimento (sentir-se preocupado com o que está aí), as implicações, material e afetivas intrinsecamente ligadas, de estar lá, com o que sugere para atender às expectativas da situação. Assim, alguém “assegura uma presença” ao responder às necessidades das pessoas que se assiste ou cura, que é uma ajuda muito concreta (o que pressupõe uma solicitude e uma atenção suficiente para perceber a necessidade disso) ou conforto moral.” (BESSIN, 2014, p. 20, tradução minha)¹⁶⁰

160 No original: “Parce qu’elle est mobilisée dans le sens commun, avec des acceptions à la fois pratiques et morales, la

Estar presente

Tereza me conta que por estar tão envolvida no processo de *bioconstrução* de sua casa, tem tido pouco tempo para estar com as filhas e que, por isso, tem ido todos os dias acompanhá-las, especialmente Marina, ao riacho. Quando as visitei em sua nova morada, no sítio em que estão construindo sua casa, fizemos muitas vezes, Tereza, eu e as crianças, o pequeno trajeto da casa de Helena, onde estavam hospedados¹⁶¹, até um pequeno riacho atrás da casa. Nesse pedaço do riacho, um fio de água corre e forma uma pequena piscina natural, não profunda. Ali as crianças convidam sua mãe para nadar com elas, convite que fora aceito todas as vezes, mesmo que por apenas alguns minutos. É uma maneira de *estar presente*, estar próxima da filha.

Ao mesmo tempo, tanto Marina quanto Laura podem ir sem um adulto para a água, desde que estejam acompanhadas de mais uma criança. Ou seja, em duplas, pelo menos. Marina costuma ir acompanhada de Ana, amiga e vizinha de idade próxima à sua, que mora em uma das casas do sítio. Tereza me conta que, desde que se mudaram, com o aumento da frequência das idas ao riacho (em relação às idas à praia), as habilidades de Marina na água se desenvolveram muito. Tanto que, em certo momento, Marina expressou suas dificuldades dizendo que “é mais fácil aprender a nadar do que a escrever!”.

Marina mostra-se atenta ao seu encontro com a água e como ele desdobra-se em uma relação mais fluida no que diz respeito à aprendizagem, se comparada a suas tentativas, nada estanques, de ler e escrever¹⁶². A respeito desses “encontros fortuitos entre corpos”, vivos e físicos, Deleuze (2006) aponta para a existência de “pontos notáveis dos corpos, que geram signos”, e não de “corpos totalizados”. A aprendizagem, assim,

se dá na busca de responder gestualmente a um problema gerado no encontro entre dois corpos, o nadador e a água. Tal resposta só é dada pela singularidade de cada corpo,

notion de présence me semble pertinente pour parler du *care*. Dans son sens d'origine le plus neutre (du latin *prae-esse* : ce qui est présent, devant nous, à portée de main et de toucher ; autrement dit : être là, ici et maintenant, dans la situation), aucune indication ne signale la teneur ou l'intensité de l'engagement dans l'activité supposée. En parler en ces termes peut même suggérer un relatif désinvestissement lorsqu'est attendu autre chose qu'une « simple présence ». Mais à l'inverse, on peut utiliser l'expression pour insister sur l'investissement (se sentir concerné par ce qui est là), les implications, matérielles et affectives intrinsèquement liées, du fait d'être là, avec ce que ça suggère pour répondre aux attentes de la situation. Ainsi, on « assure une présence » lorsqu'on répond aux besoins des personnes que l'on assiste ou soigne, qu'il s'agisse d'une aide très concrète (laquelle présuppose une sollicitude et une attention suffisantes pour en percevoir le besoin) ou d'un réconfort moral.”

161A casa da família de Tereza está sendo construída e fica um pouco mais afastada da área central da propriedade, se comparada à casa de Helena.

162Marqui (no prelo) discorre sobre a relação das crianças baniwa da comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico e as águas, onde “descobrem e aprendem várias habilidades importantes em seu cotidiano.”. A autora faz também referência a outros trabalhos que tratam da relação entre água infância, como o trabalho de Mead (1930) e suas análises dos processos educativos das crianças em Samoa, etnografias sobre infâncias indígenas que descrevem as brincadeiras e atividades das crianças nas águas (cf. Cohn 2000, Miranda 2014, Pereira 2013).

portanto, variando de corpo para corpo. Por isso “[...] é tão difícil dizer como alguém aprende”. (DELEUZE, 2006, p. 48).

A presença de outras crianças com as quais suas filhas possam conviver foi apontada por Tereza como um dos motivos decisivos para que optassem pela mudança de casa. O contato entre crianças é, ainda que de diferentes formas, valorizado pelas três famílias como forma de *socialização* destas. Camila Codonho, em sua dissertação de mestrado, volta-se para as experiências de infância entre os Galibi-Marworno, do norte do Amapá, no interior das linhagens (*hã*). Como aponta a autora, é no processo de ensino e aprendizagem entre crianças que elas aprendem a maior parte do que necessitam para a vida cotidiana, processo este que Codonho chama de “transmissão horizontal de saberes” (CODONHO, 2007).

Nesse processo, as crianças Galibi-Marworno podem escolher se acompanham os pais em suas atividades cotidianas ou se ficam entre os grupos de pares relacionados ao *hã*, havendo “uma postura de respeito em relação às escolhas de aprendizagem das crianças, tanto em relação ao que desejam aprender, quanto em relação ao momento e tempo da aprendizagem.” (ibidem, p. 19). Acredito ser possível uma aproximação com as crianças da família de Tereza, tanto em relação ao entendimento de que tais atividades como correr, nadar e brincar são *educativas* quanto com a liberdade que possuem em relação à sua mobilidade pelo espaço e a escolha das atividades que desejam realizar. Elas podem, por exemplo, acompanhar os adultos em suas atividades de *bioconstrução* ou outras relacionadas ao manejo da terra, por exemplo, ou brincar e nadar no rio, acompanhadas umas das outras, de maneira independente das atividades que estão sendo realizadas pelos adultos.

De maneira diversa, junto à família de Fabiana, em São Paulo, ainda que a relação com outras crianças seja valorizada enquanto educativa, sua atualização se dá de forma mais próxima às possibilidades organizadas pelos *pais* antes que uma escolha das crianças. A circulação pelo espaço do prédio, por exemplo, é bem mais restrita se comparada à circulação pelo espaço do sítio. Com isso não quero dizer que as escolhas das crianças no sítio fossem livres, uma vez que também eram, em grande medida, decididas pelos adultos. A própria ida ao Jardim, por exemplo, era negociada entre as vontades das crianças de ir ou ficar em casa e as possibilidades de seus pais de poderem cuidar e dar atenção a elas, de acordo com a organização que faziam a cada dia sobre as *missões*¹⁶³ que precisavam realizar. Por outro lado, a dinâmica do cotidiano da família em São Paulo organiza-se bastante de acordo com sua participação nos *grupos de apoio*, de duas a três vezes na semana, frequência planejada e incorporada enquanto uma das atividades do *homeschooling*.

¹⁶³*Missões*, nesse caso, é termo frequentemente usado por Tereza e Lucas para indicar as tarefas que precisavam cumprir, seja dentro de casa ou na rua, relacionadas, especialmente, aos trabalhos que surgiam.

Educação Integral

Como Fabiana me explica, suas filhas ainda não tem *discernimento* para tomar decisões por elas próprias, no que diz respeito, por exemplo, à sua educação. Ainda que possam fazer algumas escolhas, estas são observadas de perto e passíveis de aprovação de seus pais¹⁶⁴. Mais ainda, Fabiana me diz, nesse momento trata-se de uma decisão dela e de seu marido, pensando no *melhor* para suas filhas, independente da concordância delas. Caso tivessem decidido pelo melhor colégio particular, suas filhas o frequentariam, da mesma forma que a escolha pelo *homeschool*, enquanto melhor educação, não estava, nesse sentido, aberto a negociações sobre outras possibilidades.

Recorro aos termos *presença* e *condução* enquanto instrumento analítico para pensar os modos de organizar as relações entre os adultos e crianças neles implicados. Uma vez que ainda não estariam prontas para escolher por si certos aspectos de suas vidas, Sofia e Aline precisam ser *conduzidas* por Fabiana e seu marido. É, parece-me, ao mesmo tempo, a autoridade e a intimidade que compartilham que permitem a *condução* daquelas, pensando em sua *melhor educação*. Não por acaso, conduzir pode ser tomando enquanto forma de governo em que não se pode “desconsiderar o modo próprio, a regularidade, as constâncias daqueles sob sua influência. Em última instância (...) governar não é possível sem que se reconheça a ‘liberdade’ dos governados” (FOUCAULT, 2004, p. 50).

A origem da palavra educação deriva do latim “*ducere*”, conduzir (INGOLD, 2018, p. 20). Infância, por sua vez, pode ser derivado para infante, “sem fala” (MALHEIROS DE MORAES, 2012, COHN, 2013). A condução da fala dos infantes é justamente o tema da etnografia de Malheiros de Moraes (2012) em uma escola pública de educação infantil, sobre a produção de uma “infância escolarizada”. Tal condução é analisada enquanto regência, processo “pelo qual alguns sentidos das falas das crianças são considerados mais relevantes do que outros no processo educativo, e, assim, apresentados como exemplares, ou, negativamente, como algo a ser evitado”. E é no percurso de tal regência, encaminhado, em grande parte, pelas professoras, que às falas das

164 De outra forma, Cohn (2000) trata das maneiras como as crianças Xikrin demonstram interesse em aprender, como nesta passagem: “O momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma, quando, como me disse uma vez um homem, começar a ‘sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir’. Do mesmo modo, o que elas vão aprender não depende apenas de suas relações sociais, mas também de sua iniciativa, que toma a forma de um ‘pedido’ (*kukiere*) para que alguém que domine esse conhecimento lhe ensine. Esse pedido pode ser feito para pessoas com quem não se tem uma ligação de parentesco, embora deva-se sempre respeitar as restrições de comunicação envolvidas; (...) Assim o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social.” (COHN, 2000a, p. 13)

crianças vão sendo dadas “ordem e sentido, assim como a constituição de um corpo – dócil e ao mesmo tempo participativo.” (COHN, 2013, p. 12).

Tereza e Pedro, por sua vez, me explicam que a função do adulto junto às crianças é *ter presença* e garantir que estas vivam em um ambiente que estimule e permita o desenvolvimento de sua *vontade* de aprender. A disposição em torno do aprender, do conhecimento, nesse caso, é tomada menos como ensinada e mais como inata às crianças e cabe aos adultos não lhes dizer o que aprender, mas sim estar atentos às demandas das crianças e à sua curiosidade. O termo *presença*, nesse caso, sugere atenção.

Se tomarmos a etimologia da palavra, pode suscitar também a ideia de assistência ou de influência. Vi também o termo *presença* ser usado enquanto *limite* por Luma, uma das educadoras do Jardim. Ela me conta que sua filha, que tinha, à época, em torno de seis anos, andava aflita por conta das várias mudanças que aconteciam em sua família, como o novo namoro do pai e as negociações entre seus pais sobre o compartilhamento de sua guarda. Por isso, andava chorona e um pouco rebelde, saindo do controle a relação em geral tranquila que tinha com a mãe e as outras pessoas à sua volta. “Ela estava pedindo limites, pedindo a minha presença, a presença de um adulto ali.”, me diz Luma enquanto gesticula um abraço apertado em torno de si mesma, o abraço que dera em sua filha que, como indica, precisava de limites, de sua *ajuda e orientação*.

Por um lado, *condução* indica um direcionamento vertical, de filiação (INGOLD, 2018, p. 06), dos adultos sobre a formação das crianças, direcionado à frente, ao que se deseja que venham a ser. *Presença*, por sua vez, desdobra-se na preparação, na garantia de certos arranjos anteriores ou imediatos àquilo que a criança é ou demanda. Obviamente, ainda que operem aqui algumas distinções analíticas, esses termos desdobram-se em muitos outros e tais disposições estão implicadas em diferentes medidas em diversas concepções do que é educar ou cuidar de uma criança. Nesse sentido, aponto para a discussão realizada por Hernandez sobre as diferentes apreensões do choro das crianças, ora tomado enquanto “manipulação”, ora enquanto “comportamento natural”, como recurso analítico para refletir acerca das noções de infância que a elas se entremeiam (HERNANDEZ, 2017 p. 54).

Nos dois casos colocados em evidência acima, a despeito da diferença entre eles, há uma preocupação com o desenvolvimento das crianças que implica em cuidados que se voltam para toda a organização familiar, não sendo restritos a um momento específico do dia, por exemplo, ou a um só aspecto do cotidiano¹⁶⁵. O desenvolvimento de todos os aspectos considerados importantes é

165 Diferentes linhas pedagógicas – “tradicional”, construtivista, democrática, Waldorlf, etc - presentes nas escolas podem ser postas em relação às práticas que começamos a vislumbrar aqui. Entretanto, nos casos aqui tratados, há uma atenção dos adultos em relação à educação dessas crianças que passa pelo entendimento de que a escola não é necessária em tal formação.

tomado como prioridade da família, que passa a fazer escolhas de conteúdos, horários, atividades e relações que serão vividas. *Educação integral das crianças*, nesse sentido, tomada ora como um fim, ora como uma responsabilidade das famílias, pode ser tomada enquanto atenção àquilo que entremeia-se não só no que diz respeito a integral enquanto “todos os aspectos”, mas também àquilo que é “não tocado, não danificado.”. Ou seja, procura-se não só o desenvolvimento das crianças, mas também protegê-las de influências outras que possam desorientá-la em relação a quem ela é ou virá a ser. Trago, a seguir, alguns pontos que se fizeram constantes nas três casas, em suas diferentes experiências, e que podem ser pensados enquanto influências que, ao mesmo tempo, buscam garantir e assegurar o (bom) desenvolvimento das crianças e protegê-las, o máximo possível, daquilo que poderia as desorientar, nesse sentido.

Desejos, expectativas e ansiedades das mães

A presença constante dos pais junto às crianças, nos contextos apresentados, é percebida enquanto cuidado, proximidade, criação de (re)conhecimento entre pais e filhos. Curiosamente, para Rousseau (1762), um dos precursores da didática moderna, a figura do preceptor era importante pois garantiria que a criança fosse preparada para a “realidade” do mundo, que, justamente, se encontrava fora da âmbito da afeição e proteção da família (SANTOS, 2002). A proximidade entre mães, pais e filhos, de outra forma, é valorizada aqui, por um lado, como parâmetro que torna perceptível o desenvolvimento cotidiano das crianças, justamente a partir de seu caminhar conjunto “pelo mundo”. Voltam-se, cada um a sua maneira, o tempo todo para diferentes aspectos do que consideram educação – alimentação, cuidados com o corpo e diferentes práticas de aquisição e transmissão de conhecimentos, etc – porque os conhecem *tão bem* que conseguem oferecer certas condições e avaliar seu desenvolvimento, a partir do conhecimento que tem sobre as particularidades de cada uma das crianças.

Essa proximidade é notada pela irmã de Paulo que, certo dia, comenta comigo que, ainda que respeite a *escolha* de Fabiana e seu irmão, vê como problemático o fato de as crianças – e aqui referia-se não apenas a suas sobrinhas, mas às crianças que não frequentam a escola de maneira mais ampliada, incluindo aquelas que conhece pelos *grupos de apoio* – estarem sempre acompanhadas de adultos, no caso, os pais. “Elas precisam ter o espaço delas, resolver os problemas sozinhas, é importante não ter sempre um adulto resolvendo as coisas pra elas.”. A escola, no caso, seria um espaço que permite às crianças que resolvam suas questões sem a interferência tão próxima ou incisiva dos adultos.

Esse comentário me remeteu à etnografia de Camila Codonho, junto a algumas famílias indígenas Galibi-Marworno, no Uaçá, da qual Tassinari (2015) enfatiza um dos princípios pedagógicos ali existentes, a necessidade da criança estar “solta” para que se desenvolva da forma adequada e, assim, cresça forte e saudável. Para tanto,

é preciso “soltar”, deixá-la percorrer os vários espaços da aldeia na companhia dos primos do mesmo *hã*¹⁶⁶. Quando cresce solta, a criança “pega o ritmo da aldeia”, ou seja: desenvolve um corpo adequado, resistente e saudável. Essa é a condição para que aprenda as habilidades fundamentais para a vida na aldeia, escolhendo entre acompanhar os pais nos trabalhos diários ou acompanhar os primos em atividades infantis, sendo ambas as situações de aprendizagem. (TASSINARI, 2015, p. 159).

“Soltar” a criança, como explica a autora, não é um processo “automático”, necessita da aprendizagem dos pais.

Em um dos dias que passei junto à família de Tereza, creio ter presenciado um momento de aprendizagem em relação, digamos, à “soltura” das crianças. Em uma segunda-feira, saímos depois do almoço para a cidade (uma vez que a família morava em uma casa distante, depois da balsa e perto da praia) e passamos a tarde na casa de Helena, *educadora* do Jardim e amiga de Tereza. Estávamos eu, Tereza e suas duas filhas, além de Helena, seus dois filhos pequenos e seu companheiro. Tereza preparava-se para realizar algumas tarefas de trabalho na rua, como ir aos correios e fazer algumas compras, e aproveitava a casa da amiga para usar a internet, uma vez que não possui acesso à internet em sua casa, afastada da cidade. Enquanto isso, as crianças dividiram-se entre assistir programas na televisão e brincar pela casa. No final da tarde, uma turma de amigos vinha visitar os donos da casa e, em poucos minutos, foi decidido que todos iríamos para a praia.

Tereza então diz que precisava buscar algumas coisas em sua casa e combinamos que eu ficaria com as crianças. Ela estava um pouco preocupada em deixar as filhas ali, com aquele grupo de conhecidos e desconhecidos, crianças e adultos, sem sua presença. Dizendo para si mesma, ao mesmo tempo em que buscando uma confirmação, disse que “estava tudo bem” quanto a isso, ainda que pudesse sentir certa hesitação em seus gestos. Cerca de uma hora depois, quando nos reencontramos, ainda na praia, ela ficou bastante surpresa quando lhe contei que Laura e eu havíamos brincado o tempo todo na água, na beira do mar. Disse-lhe que a maior parte do tempo Na brincadeira era que ela se apoiava em minha perna e pulava dentro d’água. Sua surpresa, como me explica, devia-se ao medo que Laura sempre teve da água, não costumando brincar dessa maneira e,

166 Como a autora explica, “O *hã* é o grupo local formado a partir da regra da uxorilocalidade que corresponde, na literatura das Guianas, à esfera de consanguinização dos afins. Refere-se a uma fileira de casas relacionadas pelas mulheres: um casal mais velho, suas filhas casadas e seus netos. No caso galibi-marworno, há a produção de uma ideologia de consanguinidade no interior do *hã*: sogro/genro consideram-se como pai/filho, amparados no discurso de que é o sogro quem ensina o jovem genro a trabalhar.” (CODONHO, 2007, p. 16)

até então, sem colocar a cabeça dentro da água de nenhuma forma. “É só a mãe sair de perto, não é?”, me diz, indicando o quanto percebia, a seu ver, as crianças aprendem quando estão longe da presença da mãe.

O corpo da mãe percebido enquanto possibilitador ou obstáculo para a aprendizagem das crianças fez-se presente em outras experiências que pude compartilhar. Luiza, por exemplo, deseja que seus filhos sejam bilíngues. No *grupo de apoio* formado por algumas mães de Águas Limpas, as conversas entre algumas delas e seus filhos pequenos dá-se em inglês, como forma de ensinar a língua. Enquanto eu percebia a situação com alguma estranheza, talvez por nunca a ter imaginado, Luiza valoriza o gesto dizendo que acredita ser essa uma das melhores maneiras das crianças irem aprendendo outra língua. Ela me conta que tentou fazer isso com Thiago, mas talvez, como me diz, tenha apressado as coisas ou, de outra forma, tenha insistido pouco, o que fez com que o menino criasse certa *resistência* ao inglês. Ou seja, ainda que não saiba precisar se tenha sido por “apressar” ou “insistir pouco”, a *resistência* criada em Thiago derivava de um movimento seu que havia sido mal calculado e que era, hoje, motivo de arrependimento, em suas palavras.

Essa resistência demonstrava-se, me parece, quando ele se recusava a se expressar em inglês nessas atividades junto às outras crianças do grupo, por exemplo, que cantavam, orientadas pelas mães, algumas músicas que, era perceptível, haviam ensaiado por diversas vezes. Ou então quando Luiza mesmo lhe dizia alguma palavra em português e logo depois em inglês, esperando que ele repetisse, mas ele, constrangido, se recusava. Ainda assim, tal conhecimento era desejado por Luiza, que procurava outras maneiras de voltar a praticar junto a seus filhos essa língua. Acompanhei, por exemplo, sua tentativa de articular com outra mãe encontros que aconteceriam em sua casa e teriam o formato mais próximo de uma aula, ou seja, com horários determinados durante a semana e repetidos ao longo do tempo, ainda que, enquanto formato, propusesse algo próximo ao que se desenrolava no *grupo de apoio*, ou seja, brincadeiras junto às crianças onde só se falaria em inglês.

Tereza, por sua vez, expressa seu receio de que sua ansiedade para que Marina aprenda a ler e escrever possa atrapalhar a alfabetização da filha. De modo diverso da aprendizagem de inglês tal como proposta por Luíza, o interesse pela alfabetização é percebido como algo *natural* na medida em que é oferecido à Marina um *ambiente* em que ela é incentivada a querer aprender. Nesse sentido, foi bastante elucidativa a conversa trocada com Helena, *educadora* do Jardim, que me diz que, a despeito de toda a discussão que estavam tendo sobre incorporar ao Jardim o ensino da alfabetização ou não junto às crianças maiores, “essas crianças irão se alfabetizar, de qualquer modo, não tem como não, olha a estrutura que elas tem!”. Essa estrutura, acredito, diz respeito a todo um “dispositivo familiar” em que se atrela a presença dos adultos, envolvidos na vida das

crianças, por meio de práticas cotidianas como leituras e brincadeiras (mas também alimentação, por exemplo) incentivariam *naturalmente* a aquisição dessa habilidade, também porque já as teriam em seus corpos.

Tereza muitas vezes mostra-se aflita em não se adiantar às demandas das filhas,

“Minha ansiedade às vezes atrapalha um pouco. Eu fico tão feliz que ela [Marina] esteja aprendendo a escrever! E às vezes atropelo, falo junto com ela, não me seguro. E logo depois já me arrependo.”.

A aflição vem de não permitir que a filha aprenda em seu tempo, impondo-lhe uma expectativa que é sua em relação ao aprendizado do outro, que deveria decorrer de maneira espontânea, como me explica – espontânea na medida em que o ambiente é preparado pelos adultos de tal modo que permita tal *desejo por aprender* se desenvolver. Esse ambiente, como veremos, depende e inclui a *presença* dos adultos junto às crianças e atrela-se a um movimento de recusa a imposição de aulas, por exemplo, a não ser que seja uma vontade da criança.

No mesmo sentido dos exemplos trazidos acima, Miller (1997: 76 apud Strathern, 2005,) descreve como mães de classe média em Londres dos anos 1970 usam seu conhecimento sobre o mundo para moldar as formas como gostariam que suas crianças crescessem. Tal conhecimento passa, segundo o autor, por uma batalha pelo controle da ingestão de açúcar e os brinquedos permitidos as crianças brincarem, como barbies e armas de brinquedo. A condição da criança *depende* de como a mãe age a partir de seu conhecimento sobre o mundo, e ela deve seguir com essa responsabilidade até que a criança seja informada por si mesma sobre as coisas. Há um corpo compartilhado duplamente com a criança, argumenta Strathern, não só por compartilharem a mesma substância ou sangue, mas também por ser o corpo um sinal da devoção – ou negligência – parental. Nessa visão de mundo (euro-americana, como denomina a autora), “pessoas podem agir sobre outras pessoas da mesma forma em que agem sobre o mundo.” (STRATHERN, 2015).

Como veremos no quarto e último capítulo, nos casos aqui tratados, há um conjunto de gestos e práticas que formam o corpo dessas mulheres enquanto *mães* e *educadoras* de seus filhos, sendo os momentos voltados para a educação das crianças ora percebidos como pontuais no cotidiano, ora como parte mesmo do que implica o vínculo criado ou adensado entre eles.

Televisão e internet

Outro exemplo dessa preocupação em protegê-las de influências que possam ser nocivas a seu desenvolvimento é a relação com a televisão, a internet e os conteúdos que as crianças podem

acessar por meio de tais dispositivos¹⁶⁷. Diferente da experiência trazida por Saraiva (2014), em que as crianças com quem realizou sua pesquisa possuem acesso mais ou menos livre ao uso da televisão, computador, celular, tablet e dispositivos eletrônicos, sendo inclusive comum terem um quarto individual com televisão, nas três casas em que estive era constante a atenção ao uso destes pelas crianças. A regulação dos usos, entretanto, aponta para preocupações distintas.

Na casa de Luiza, por exemplo, certo dia Cibele se espanta em ver as crianças sentadas diante do computador assistindo desenho. Trata-se, portanto, de uma situação incomum, que, naquele momento, fora permitida para que Luiza ficasse mais livre para preparar nossa saída para a festa de aniversário/grupo de apoio naquela tarde. Imagino que minha presença na casa alterava significativamente o andamento regular dos tempos das crianças e da própria casa, deixando as crianças um pouco mais agitadas do que de costume. Por isso o uso da televisão enquanto um auxílio, nesse sentido. Ainda assim, Luiza checava constantemente se os desenhos estavam em inglês, condição para que pudessem ser assistidos. Dessa forma, assistir aos desenhos ganha um contorno educativo, uma vez que, de um lado, estariam em contato com outra língua, enquanto, por outro lado, se possibilita a leitura de narrativas pelas imagens, tendo em vista o pouco entendimento que essas crianças têm da língua.

De outra forma, Fabiana e Paulo fazem uso de programas e aplicativos de línguas para aulas e atividades de inglês junto às crianças¹⁶⁸. Fabiana faz alusão ao uso da internet para pesquisas como algo com potencial a ser explorado, ao mesmo tempo em que me explica que “é complicado, por que na internet tem muita coisa”, fazendo referência aos conteúdos que não deseja que as filhas possam acessar. Nas situações que presenciei, os momentos em que eram permitidos às meninas assistirem vídeos limitavam-se à TV instalada na sala, sob a supervisão de Fabiana e com conteúdos ligados à sua religião, fossem clipes, desenhos ou músicas. Na casa de Tereza, por sua vez, o uso do computador para assistir vídeos ou do celular para ouvir músicas era algo constantemente demandado pelas crianças, especialmente Marina, o que gerava negociações entre as partes. A quantidade de tempo que poderiam gastar em frente a estes dispositivos era bastante controlada e os pais e as crianças divergiam sobre quais seriam os desenhos escolhidos. Tereza mostrava-se bastante

167A temática da relação entre equipamentos tecnológicos de última geração e o ciberespaço no contexto da infância é recente – poucas pesquisas nas ciências sociais, e mais especificamente na Antropologia, têm se debruçado sobre isso, especialmente no Brasil. Se buscarmos análises em outras áreas, como na Educação, na Comunicação e na Psicologia, encontramos pistas importantes (POSTMAN, 1999; DORNELLES, 2005; MOITA, 2007; LEVIN, 2007; FANTIN & GIRARDELLO, 2008; SOUZA & SALGADO, 2009; PEREIRA, 2009), desde as que vêm esses equipamentos com certo pessimismo, no sentido de indicar que a “verdadeira infância” tem se perdido (LEVIN, 2007; POSTMAN, 1999), até os que apontam para uma visão positiva dessas novas tecnologias, principalmente como instrumentos úteis no aprimoramento do aprendizado das crianças (DORNELLES, 2005; MOITA, 2007).

168Não explorei nesta pesquisa as conexões criadas com dispositivos tecnológicos e redes sociais no que toca tanto a pesquisa e formação dos pais quanto a produção e uso de diversos programas, conteúdos e aplicativos que se propõem como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, voltar-se para esses aspectos, ainda que em outra oportunidade, faz-se necessário dado a importância que possuem nessas experiências.

incomodada com os desenhos escolhidos por Marina, percebendo-os como *vazios*: “Elas ficam aí, vidradas, não precisam nem pensar, ficam meio zumbis.”

Recorro novamente à noção de *presença*, ali valorizada, deslocando-a junto ao conceito de “atenção”, tal como tratado por Joana Cook. Segundo a autora, “o aumento na preocupação com ‘atenção’ [é] ele mesmo reflexo de uma preocupação sobre a inabilidade de prestar atenção, uma epidemia de distração, ou aumento de vidas mentalmente fraturadas.” (COOK, 2018, p. 02). A autora volta-se para a prática de “*mindfulness*” (ver p. 86 deste texto) em sua injunção com a ideia de “prestar atenção de uma maneira particular: de propósito”. Havendo nessa prática

preocupações sobre o atrofiamento da capacidade de atenção, oferecendo uma possibilidade romântica¹⁶⁹ de um engajamento recentemente revigorado com a vida e um relacionamento saudável consigo mesmo da parte do praticante (COOK, 2018, p. 04, tradução minha)¹⁷⁰.

Dessa forma, essas “técnicas de aprendizagem”

que o apoiam são associadas com um ‘despertar’: é uma chamada de clarim atencional para viver a vida totalmente ao invés de se mover por ela como um sonâmbulo passivo, anestesiado pelos ganhos de curto prazo de gratificações atencionais imediatas.” (ibidem, p. 04)¹⁷¹.

A resistência de Tereza e Pedro sobre suas filhas assistirem certos desenhos, assim, podem ser aproximadas destas considerações de Cook sobre a busca daqueles que praticam *mindfulness*: são vinculações que produzem, ao seu ver, um anestesiamento no engajamento das crianças com o mundo.

169 Segundo a autora, a prática de *mindfulness* hoje é fortemente informada por uma vertente intelectual e cultural do pensamento moderno, o romantismo. Especialmente naquilo que diz respeito a uma percepção e preocupação com a modernidade enquanto isolamento, atomização e adoecimento e uma ênfase na qualidade do engajamento com experiências ‘comuns’ como forma de transcender ao mal da modernidade (COOK, 2018, p.13). Hernandez (2017), de outra forma, conecta uma série de discursos e práticas que sob aquilo que chama de “modos sensíveis de criação infantil”, tratando-as enquanto uma “bricolagem de algo novo” (HERNANDEZ, 2017, p. 21), decorrente ou situada junto a outros movimentos contextualizados historicamente àqueles da contracultura, “nos anos 1960, nos movimentos ecológicos dos anos 1970, na Nova Esquerda e na politização do consumo e da vida cotidiana (...); na psicologização e consequente difusão de uma cultura psicanalítica entre as camadas médias brasileiras (...); nas terapias corporais (...); e no fenômeno do casal grávido (...)”. Esses movimentos, emergidos no final do século XVIII, seriam desdobramentos de uma “matriz romântica” entre cujas características estariam “a afirmação do indivíduo, um retorno ao natural e a uma unidade perdida (seja com o universo, a natureza ou a coletividade humana), bem como o sentimento anticapitalista como contrapontos aos males da cultura e da civilização” (HERNANDEZ, 2017, p. 45).”

170 (...) concerns about atrophying attentional capacity, offering the romantic possibility of a newly invigorated engagement with life and a healthy relationship with herself on the part of the practitioner” (COOK, 2018, p. 04)

171 No original: “Learning techniques that support this is associated with ‘waking up’: it is an attentional clarion call to live fully in life rather than move through it as a passive sleepwalker, anaesthetised by the short-term gains of immediate attentional gratification.” (COOK, 2018, p. 04)

Dança

De outra maneira, uma outra demanda constante de Marina era para que pudesse colocar músicas para dançar. Nesse caso, a negociação voltava-se a não colocar vídeos, apenas áudios, o que, de forma geral, era aceito por ambas as partes. Por algumas vezes, presenciei um adensamento na atmosfera da casa. Ao colocar a música e começar a dançar, Marina aos poucos envolvia todos os presentes em sua performance, que se desenrolava na sala de sua casa. Sua irmã mais nova imediatamente começava a acompanhá-la, ora criando seus próprios gestos, ora voltando-se àqueles trazidos pela irmã. Marina pede que sejam emendadas várias músicas, umas às outras, as descrevendo a partir de seus ritmos, e as crianças circulam pela sala e, sem sair do compasso da dança criada, entram e saem pela porta do quarto anexo, incorporando tecidos e objetos a seus corpos. Pedro começa a acompanhá-las no violão, enquanto Tereza e eu as observamos atentamente.

A cena me parece estender-se em um tempo próprio, como que envolto em uma névoa. Seus gestos, tomo-os em relação às reflexões de Agambem (2018), para quem não se trata de apreendê-los enquanto movimentos corpóreos que tendem a exprimir um significado ou “sinal não verbal, que visa a traduzir e tornar visíveis significados verbais” (*ibidem*, p. 05). O gesto, antes, ainda que em uma definição diminuta, “não é nem um meio, nem um fim: antes, é a exibição de uma pura medialidade, o tornar visível um meio enquanto tal, em sua emancipação de toda finalidade.” (AGAMBEM, 2018, p. 06). Medialidade esta, o autor prossegue, que

é ativa, porque nela o meio se mostra como tal, no próprio ato em que interrompe sua relação com um fim. No gesto não se conhece algo, mas apenas uma cognoscibilidade. (...) Decisivo para compreender a natureza do gesto é, assim, o momento da interrupção e da suspensão, isto é, sua relação com o tempo compreendido como sucessão cronológica linear. (AGAMBEM, 2018, p. 09)

Essas situações, que se repetiram algumas vezes, me causaram certo impacto, pela percepção de um deslocamento em relação ao tempo, não apenas cronológico linear, mas àquilo que se passava instantes antes, um deslocamento rítmico. Busco apreendê-las, nesse momento, a partir daquilo, ou enquanto expressão daquilo, que meus interlocutores dizem acerca da *presença* dos adultos junto às crianças e do oferecimento de um *ambiente* em que estas possam se relacionar com seus desejos e curiosidade, ainda que tal conceito não possa ou deva ser reduzido a essa imagem. Os adultos, nesse caso, juntam-se às crianças, voltando sua atenção e disposição àquilo que elas propunham, sem que houvesse uma preocupação ou direcionamento dos gestos para buscar algo além daquilo que se desenrolava. Algo como uma “disrupção do fio cronológico [que] convoca-nos

a viver, na fenda do presente, o tempo do intensivo, do acontecimento.” (RIBEIRO, 2014, p. 15). Agregavam-se a estas, em sinfonia ou contemplação.

Pintura e desenho

Assim como a dança emergia cotidianamente na casa de Tereza, a pintura e o desenho são *atividades* frequentes realizadas na casa de Fabiana. Todos os dias em que estive com elas em algum momento papéis, lápis de cor, giz de cera ou tinta aquarela e pincéis apareciam sobre as mesas. Fabiana me mostra pastas em que organiza os estudos que faz junto às *meninas* sobre “mestres da pintura”, que inclui artistas como Van Gogh, Miró, Picasso, entre outros que podem ser considerados consagrados dentro do que é considerado, formalmente, arte. Na primeira vez que me encontrei com Fabiana em São Paulo, para um dos encontros do *grupo de apoio*, uma pasta com obras e desenhos desse tipo circulava pela mesa onde nos sentamos para almoçar, junto a outras mulheres e crianças e Sofia, olhando seu conteúdo de longe, exclamou: “Olha, ela tem um Monet! Eu acho legal.”, referindo-se ao pintor francês Claude Monet.

Se esse gesto demonstra familiaridade, o estudo da vida e das principais obras desses artistas, da mesma forma, é bastante valorizado por Fabiana. Pelas paredes da sala e do escritório de seu apartamento encontram-se penduradas reproduções desenhadas pelas crianças de algumas obras, como é o caso do quadro “Girassóis” ou “Doze girassóis em uma jarra”, do pintor holandês Vincent Van Gogh. Independente de se tratar dos estudos sobre os “mestres da pintura” e suas obras ou de imagens outras, as *atividades* que envolviam desenho e pintura geralmente aconteciam com o preenchimento, com lápis de cor ou outras técnicas, de uma matriz previamente escolhida por Fabiana, que as imprimia ou desenhava ela mesma, uma habilidade que, como me conta, vinha desenvolvendo e da qual se orgulha bastante¹⁷².

Durante a pintura dos desenhos me pareceu frequente a *condução* de Fabiana quanto ao uso de determinadas cores, de que forma pintar ou como fazer o contorno. Ao comparar o contorno que havia feito em seu desenho com aquele feito por uma das filhas, por exemplo, Fabiana sugere que o traçado tal como havia proposto seria mais interessante para “ficar melhor”. De forma parecida com o que Tragante explicita enquanto sendo as características *certas* dos desenhos para as crianças do 5º ano com as quais fez pesquisa¹⁷³, há nas propostas de Fabiana a valorização da

172 Sobre o uso ou não de reproduções ou “desenhos estereotipados” no ensino de artes, ver Tragante (2014), cuja pesquisa se volta às relações e aos agenciamentos entre crianças, professores e materiais didáticos nas aulas de educação artística em uma escola. Como a autora aponta, os “desenhos estereotipados” dividem opiniões no que toca o estímulo ou cerceamento da imaginação das crianças.

173 Ver também Bergo (2017) sobre a ideia de “desenho bonito”.

pintura com cores intensas, homogêneas e bem delineadas e o uso de ferramentas que proporcionem linhas retas e padrões; a fidedignidade na representação do modelo original, a simetria, além do apreço pelos trabalhos difíceis e demorados. Por desenho certo pode-se entender, portanto, a confecção de desenhos e trabalhos que levem em conta o domínio dos processos técnicos e das ferramentas que facilitem a execução do desenho. (ibidem, p. 41).

Tanto Sofia quanto Aline demonstram bastante apreço pelas atividades de desenho e pintura, se adiantando a elas sem que lhes seja pedido ou mesmo subvertendo a ordem proposta no planejamento que Fabiana organizou para o dia, como quando lhes pede para, antes de terminar as pinturas do dia anterior, fazerem exercícios de português na apostila. Em poucos minutos, as duas já estavam a postos com seus lápis de cor, dizendo que terminariam rapidamente e aí então partiriam para a outra *atividade*.

Nesse mesmo sentido, ainda que se esforce para que as filhas atendam a suas orientações acerca da produção dos desenhos, Fabiana me diz, em tom de riso, que “elas sempre dão um jeitinho de mudar alguma coisa, colocar um detalhe, alguma coisa delas.”. Como nos lembra Cohn, “as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam” (COHN, 2005: 41).

Seja no exemplo da dança performada por Marina e Laura ou nos desenhos feitos por Sofia e Aline, os adultos juntam-se às crianças em sua realização, ainda que o sentido dos movimentos sejam distintos. No primeiro caso, parece haver uma composição sem a intenção de direcionar os gestos das crianças, e a dança, tal como o gesto do dançarino, “definido por meio da interrupção e da incessante retomada de impulsos espontâneos que provêm de seu corpo, como os modos exprimem pontualmente o ser em sua inesgotável espontaneidade.” (AGAMBEM, 2018 p. 5), me sugeriram uma suspensão do tempo cotidiano da casa. Se, por um lado, acredito que tal situação seja útil para explorar a noção de *ambiente* que conheci junto à família de Tereza e me permitiu estender como reflexão às demais famílias, deve-se pontuar que tal noção implica uma preparação, com o agenciamento de certas sensibilidades, como a proximidade com as músicas, o violão, o espaço livre da sala, os corpos de seus pais que, de outra forma, também dançam, entre outros. Como nos lembra Ingold (2010), “[m]ostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo.” (p. 15).

De outra forma, no segundo caso, ainda que seja valorizada a fruição de tais *atividades artísticas*, parece haver uma preocupação maior em relação ao ensino, tomado enquanto

transmissão de certas habilidades e disposições, determinadas por uma sensibilidade estética que procura valorizar a produção de um desenho “bonito” e a aproximação com certas obras consideradas artísticas em um sentido ampliado e institucionalizado, ainda que não só. Essas práticas, me parece, possuem a ideia de cópia enquanto orientadoras, a imitação do adulto como forma de aprendizado (ainda que um olhar atento para essas práticas deixa ver o quanto copiar extrapola a imitação)¹⁷⁴ e aproximam-se mais daquelas frequentemente encontradas nas práticas pedagógicas institucionalizadas, como no ambiente escolar (TRAGANTE, 2011, MALHEIROS DE MORAIS, 2012). Nesse ponto, aproveito as reflexões feitas por Foucault a respeito da instituição pedagógica, “objeto de críticas frequentemente justificadas”, nas palavras do autor, que prossegue:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas: o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *ethos*, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2004, p. 10).

A centralidade das crianças

A presença dos adultos nas experiências que compartilhei durante a pesquisa de campo, por um lado, é constante, uma vez que em pouquíssimas ocasiões as crianças estiveram completamente desacompanhadas de adultos. Certa vez, por exemplo, pergunto a Fabiana se suas filhas ficam sozinhas em casa e obtenho como resposta um veemente “não”. “É muito perigoso, né, Gabi. Imagina, se elas ficam sozinhas e acontece alguma coisa?”. Naquele momento, pude depreender dessa conversa que Fabiana não se referia apenas à segurança das filhas, mas também ao receio de que, caso algo lhes acontecesse, isso poderia lhe trazer problemas extras pelo fato das crianças não frequentarem a escola, levar a algum tipo de *denúncia*. De outra forma, se os *grupos de apoio* ou a ida ao Jardim são momentos em que é valorizado o contato das crianças entre si, não separadas por faixas etárias rígidas¹⁷⁵, há a presença de adultos atentos a suas brincadeiras e atividades e, em grande do tempo, propositores e participantes destas atividades.

Os conflitos entre as crianças, por exemplo, são constantemente mediados pelos adultos, como em uma situação presenciada no Jardim. Na primeira manhã em que estive no Jardim, fui acompanhada por Pedro e Marina. Naquele período as duas *educadoras* estavam em *reunião pedagógica*, sendo que o cuidado com o espaço e as crianças estava a cargo de alguns dos pais, de

174 Ver Cohn (2005) sobre os diversos processos de ensino e aprendizagem e as maneiras como a ideia de imitação aparece na literatura sobre crianças, com destaque para a crítica feita pela autora ao duplo esteriótipo por vezes encontrado nesta relação, especialmente no que diz respeito às crianças indígenas.

acordo com uma escala combinada anteriormente. Quando chegamos, já estavam presentes Tatiana e sua filha, Isadora. Como nos explicam, Isadora frequenta a escola regular no período oposto mas, uma vez que Tatiana está insatisfeita com algumas questões que tocam a ida da filha à escola, está procurando *alternativas*, e o Jardim lhe pareceu uma delas. Durante a manhã as crianças dividem-se em vários pequenos grupos, duplas ou mesmo brincam individualmente, sem muitas interferências dos adultos.

Em certo momento, Marina e Isadora começam a brigar, uma não quer que a outra participe da brincadeira junto ao grupo maior de meninas que se formara. Tatiana, então, interfere na briga e começa a orientar uma possível resolução do conflito, dizendo a cada uma delas o que deveriam fazer: “Marina, você tem que pedir desculpas.”, “Isa, você tem que deixar ela brincar”, etc.

Essa intervenção não tem muitos resultados no que diz respeito a uma trégua entre as meninas, que seguem brigando. Pedro, então, aproxima-se e inicia uma *mediação*, posicionando seu corpo entre as duas crianças. A conversa se dá da seguinte maneira:

P: - Isadora, o que aconteceu?

I: - A Marina não quer deixar eu brincar. (chorando)

P: - Marina, a Isadora está chorando porque disse que você não quer deixar ela brincar.

M: - Eu não quero que ela brinque porque ela atrapalha a brincadeira.

P: - Isadora, a Marina está chateada e disse que você está atrapalhando a brincadeira.

I: - Eu não estou atrapalhando, eu só queria....

P: - Marina, a Isadora disse que não quer atrapalhar, só gostaria que....

E assim por diante, até que as duas se acalmem e cheguem a um certo acordo e retornem à brincadeira. No *grupo de apoio* da Zona Leste, em São Paulo, a intervenção nos conflitos entre as crianças aproxima-se da maneira como Tatiana procurou agir, orientando diretamente como as crianças devem agir para resolver certo problema. A família de Tereza, como me explicam, procura utilizar esse modo de intervenção a que chamam de *espelho*, não só com suas filhas mas também como proposta para os pais e educadoras do Jardim. Mais tarde, em sua casa, Marina menciona o conflito da manhã para sua mãe, lhe dizendo que se sentiu incomodada pois “a Tatiana não sabe

175 No *grupo de apoio* da Zona Leste, em São Paulo, por exemplo, parte das atividades é organizada a partir de uma divisão do grupo em duas turmas utilizando-se um critério etário, sendo uma formada por crianças de colo até aquelas com cerca de dez anos e outra com os adolescentes. A resistência de Sofia em participar de algumas atividades junto às crianças menores, percebida, por vezes, em uma visível expressão de chateação ou desânimo, vem, como me explica Fabiana, justamente do momento de transição em que se encontra, não se encaixando bem junto às crianças mas muito nova ainda para ser posta na turma dos adolescentes, sendo isto algo novo com o qual, enquanto sua mãe e educadora, está tendo que aprender a lidar, solicitando o aconselhamento de outras *mães educadoras* que já passaram por situação parecida. No grupo de apoio em Contagem, próximo à Belo Horizonte, por sua vez, as crianças reunidas também variavam bastante no que diz respeito às idades, sendo os menores, bebês de colo, e os maiores da idade de Thiago, com cerca de nove anos. O Jardim, de maneira parecida, também reunia, à época, crianças de um ano até cerca de nove anos, sem a presença de divisões etárias marcadas.

muito fazer o espelho, ela ficou me dizendo o que fazer.”. Essa conversa me chamou a atenção para a percepção de Marina acerca da intervenção e mediação realizada pelos adultos. Naquele momento, ela não recusava alguma intervenção, mas deixava claro, ao menos para seus pais, a maneira como deseja que tais conflitos sejam mediados, rejeitando aquele que mais explicitamente procura agir por sobre ela.

Ao contrastar relações entre mães e filhas/os Yanomami e duas pesquisadoras *napëpë* (termo que se refere aos brancos, estrangeiros, inimigos) e seus filhos, Gomes e Machado (no prelo) procuram desestabilizar a percepção sobre os diferentes modos que adultos e crianças interagem. Em um primeiro momento, as autoras contrastam cenas buscando evidenciar a centralidade que as crianças *napëpë* possuem em relação aos adultos, especialmente suas mães, ao passo em que os cuidados e atenção dispensados às crianças Yanomami “não se confunde[m] com sua centralidade nas interações enquanto pessoa, enquanto mensagem contextual que informa qual é o seu lugar na relação.” (GOMES E MACHADO, no prelo). Às crianças, nesse caso, não há a atribuição dessa “condição de alteridade e distância”, sendo inseridas “com certa ‘naturalidade’ na mesma ordem de pessoas humanas que os adultos (não um ser biológico ‘selvagem’, com potencial para se tornar adulto), embora com necessidades e capacidades diferenciadas.” (ibidem,).

Nesse sentido, prosseguem as autoras, pode-se depreender

a especificidade do lugar da criança no moderno mundo urbano ocidental, de certa forma oposto e exclusivo em relação à figura do adulto (cf. Ariés, 1981); na forma como ela vem a ocupar um lugar central nas dinâmicas familiares, quase sempre concentradas sobre a família nuclear; no tipo de interação que se espera de um adulto diante de uma criança – de suspensão de sua atividade e de total atenção a ela; e por fim do próprio lugar de protagonismo da criança que, em ausência de uma suposta resposta adequada, se propõe ela mesma a solicitar que isso aconteça. (GOMES E MACHADO, no prelo)

Nos casos aqui evidenciados, *condução* e *presença*, de modos distintos, entrelaçam-se com a centralidade da criança nas organizações e preocupações familiares, orientando o sentido do que precisa ser adequado, “educado”. A preocupação em garantir seu desenvolvimento “em uma linha reta” (ibidem), nesse sentido, organiza a vida familiar e entrelaça-se com certa disposição dos adultos em direção às crianças. Assim, se percebida como um

“ser individual e natural’ que, por isso mesmo precisa ser ‘socializado’, como ocorre na orientação coletivizante, assume-se essa natureza dada da criança, sobre a qual deve ser realizada as ações disciplinantes dessa condição primordial. As mães que seguem a lógica deste modelo apresentam uma performance coerente com esse pressuposto. Já as mães yanomami, que partiriam de um modelo simbólico diferenciante, buscam tornar possível a singularização da pessoa, uma vez que a condição humana é o dado; e a diferença o que precisa ser construída (GOMES E MACHADO, no prelo).

A preocupação das duas pesquisadoras *napëpë* sobre seus filhos, notada por Ehuana, pesquisadora yanomami, é o exemplo que inaugura o texto de Gomes e Machado, que nota não deixar “que os meninos, de um e dois anos, saiam do alcance de seus olhos, mesmo que estivessem dentro de uma casa fechada por muros.”(GOMES E MACHADO, no prelo,). Algumas etnografias junto a crianças apontam para a presença constante dos adultos, como a pesquisa, mencionada na introdução deste trabalho, realizada por Patricia Begnami (2014) junto a crianças do Jardim Gonzaga, bairro popular e periférico na cidade de São Carlos, interior paulista, e crianças de um condomínio fechado em Araras, também no interior paulista, em que contrasta as duas experiências no que diz respeito à presença dos adultos. Por um lado, no Jardim Gonzaga a pesquisadora era vista com certa estranheza pelos adultos por se dispor a acompanhar e brincar com as crianças na rua, em frente as casas. Ao mesmo tempo, sua presença era tida como um alívio para as mulheres, por ser alguém que poderia cuidar das crianças para que elas pudessem trabalhar, percepção essa que se estendia às crianças e adolescentes. De outro modo, sua presença junto às crianças no condomínio causava desconfiança entre as mães, que nunca a deixavam a sós e, mais ainda, interferiam nas atividades propostas pela pesquisadora, orientando sobre os desenhos solicitados ou se antecipando à resposta das crianças.

Assim, eu tinha acesso às falas dos adultos e às falas das crianças por meio daquilo que os adultos consideravam como o correto, ou aquilo que consideravam que eu podia saber. Era como se a preocupação com as suas próprias imagens estivessem refletidas nas crianças, querendo sempre mostrar os “aspectos positivos” das suas famílias, não revelando assim, a presença de conflitos e problemas familiares. Domesticar os desenhos entregues à pesquisadora, portanto, era apenas um dos processos simbólicos de uma convivialidade domesticada mais ampla que presenciei, fosse qualquer estratégia que adotasse em campo. (BEGNAMI, 2014, p. 102)

De outro modo, a presença dos adultos junto às crianças é tratado por Marina Saraiva (2014) ao realizar sua pesquisa com crianças que vivem em condomínios fechados em Fortaleza, onde o brincar na rua ou nas praças é proibido por seus pais, a não ser em raras ocasiões e apenas acompanhados por eles ou pelas babás. Algumas dessas crianças frequentam colégios particulares de período integral que oferecem aos pais, além das câmeras de segurança, um dispositivo de controle que, na forma de um chip costurado aos uniformes,

envia mensagem de texto para o celular dos pais na hora exata em que a criança entrou e saiu da escola, avisa sobre o uso da cantina da escola (os pais são informados sobre o que a criança comeu na hora do recreio, por exemplo), notifica que a criança tomou transporte público para chegar ou sair da escola, dentre outras informações. (SARAIVA, 2014, p.173).

Esse exemplo faz ver a tentativa de controle dos adultos sobre os corpos das crianças ainda

que não possam estar fisicamente presentes, sendo a própria escola a oferecer tais dispositivos enquanto uma característica diferencial que, sabe-se, pode ser atrativa para inúmeros pais e mães. Alma Gotlieb (2009), por sua vez, traz algumas reflexões nesse sentido ao debruçar-se sobre maneiras de se criar (*nurture*) as crianças a partir da comparação entre as práticas de seus pares e os pais Beng, na África Ocidental, com os quais fez pesquisa de campo. Ao levar seu filho para o campo, a autora passa a reparar em certos aspectos que, antes, lhe eram pouco perceptíveis. Entre eles, lhe chama a atenção a maneira como as crianças, mesmo as muito pequenas, são independentes na maior parte do tempo:

Quando elas não são requeridas para trabalhar para seus pais – e essa obrigação varia bastante a depender da estação e a escala de trabalho – eles brincam em grupos – algumas vezes pequenos, algumas vezes grande; frequentemente mudando de momento a momento; e usualmente de idades mistas. Mesmo em uma aldeia grande, a vila inteira é potencialmente um espaço de brincadeira das crianças. De fato, durante o dia, pais Beng frequentemente não tem ideia de onde suas crianças estão, e – diferente de seus homólogos Ocidentais e urbanizados – eles não estão superpreocupados minuto a minuto sobre a segurança de seus filhos. A aldeia, ainda que em nenhum sentido homogênea ou livre de conflitos, é ainda assim concebida como uma comunidade moral. Pais Beng assumem rotineiramente que sempre haverá algum adulto, adolescente ou mesmo meninos e meninas (ligeiramente) mais velhos que possam olhar pelas crianças menores enquanto estas vagueiam pela aldeia. (GOTLIEB, 2009, p. 16)

Tais exemplos, que extrapolam os contextos vividos pelas famílias interlocutoras da pesquisa, buscam, antes que comparações, “evocações”, no sentido enfeixado por Villela a partir de suas leituras de Strathern e Tyler (1991), ou seja, “a capacidade de etnografias ressoarem umas nas outras a despeito das circunstâncias geográficas ou culturais em que se localizem ou que as envolva.” (VILLELA, 2009). Se, no caso, o autor se referia à tentativa de, por meio de tais evocações, permitir outros olhares no que diz respeito ao “problema das relações familiares e das relações políticas entre nós, desvinculados dos seus pressupostos universais, decorrentes de duzentos anos de biologia e de democracia representativa”, nesse caso trata-se também de desvinculação de pressupostos universais, decorrentes de duzentos anos de biologia e, de outra forma, de práticas pedagógicas.

Com isso, gostaria também de apontar para uma sensação frequente quando, durante a pesquisa de campo, refletia sobre a atenção destes adultos sobre o desenvolvimento das crianças. Ainda que fosse proeminente, de diferentes maneiras, as intenções e tentativas de protegê-las de desvios “da linha reta de seu desenvolvimento” (DONZELOT, 1990, p. 24), aquilo que escapa à “programação autoritária”, me parece, se faz presente enquanto possibilidade a todo momento. A constante referência que Fabiana faz às suas filhas como *as meninas* remeteu-me à obra de mesmo nome de Lygia Fagundes Telles. Deparei-me com uma leitura desta obra enquanto uma narrativa

que se passa, em grande medida, dentro do espaço de uma pensão, tomado como lugar de proteção e acolhimento das personagens principais em relação ao mundo “lá fora”, acometido não só pelas atrocidades da ditadura militar mas pelas próprias desventuras pessoais pelas quais passavam. Ainda assim, era ressaltado que, apesar de toda as intenções e cuidados, aquele espaço protegido não era capaz de criar um ambiente isolado daquele que o cercava, não impedindo, assim, que a “realidade” se infiltrasse por suas paredes.

Certa vez, enquanto almoçávamos, deixei cair um pouco de arroz na mesa, no trajeto entre a panela e o prato. Enquanto me apressava em recolher os grãos derrubados, percebi que imediatamente Fabiana dera uma cutucada em sua filha mais nova e apontava, com um sorriso silencioso e debochado, a falta de traquejo da pesquisadora. Nesse mesmo almoço Fabiana me diz que as *meninas* estavam muito curiosas sobre o fato de eu não comer carne. “Elas nunca conheceram nenhuma vegetariana, então elas estão achando esquisito.”, ela me disse. Antes que eu pudesse dizer qualquer coisa, ela emenda “Mas já expliquei pra elas que você escolheu isso depois que virou adulta, não é? Antes comia o que sua mãe dizia que era bom para você.”

Com esse exemplo, pode-se depreender a atenção constante sobre o corpo das crianças, seja em relação às materialidades e conceitos a que tem acesso, seja sobre suas posturas e disposições, orientadas pelos entendimentos de mundo da família. Entretanto, arrisco dizer, o reconhecimento da possibilidade de outros entendimentos já se faz presente às crianças, a partir e a despeito das ressalvas de sua mãe. Como nos lembra Hernandez (2017) em sua leitura de Veena Das (2008) “fazer com que a criança concorde com uma forma de vida particular não significa obedecer a essas regras de modo cego e sem vacilação. Tampouco requer que a criança produza a mesma resposta que o educador” (HERNANDEZ, 2017, p. 69).

Acerca dessas brechas por onde se infiltram as águas pelas paredes protegidas da casa, recorro à observação de SCHÉRER (2005) quando este discorre sobre as ideias de Deleuze sobre educação:

Permitam-me, simplesmente, destacar disso tudo a observação sobre a característica sempre inconsciente, não-deliberada, de uma operação e de seu êxito, o que repugna à programação autoritária, e que têm como únicos determinantes o encontro fortuito e o acontecimento feliz. ‘Nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar’. Acrescento: onde se vai buscar as palavras proibidas do sexo, como ocorre comumente com as crianças. (SCHÉRER, 2005, p. 17)

Menina muleca

Assim, os cuidados dispendidos pelos adultos não excluem a possibilidade de resistências por parte das *meninas* a tal *condução* de seus corpos, como, por exemplo, enquanto *preguiça* ou na inversão da ordem proposta para as *atividades*, entre outras formas de recusa ao que lhes é, muitas vezes, imposto, atitudes muitas vezes percebidas enquanto forma de *não valorizar o sacrifício* que, como me mostra Fabiana, está implicado na vida de uma *mãe homeschool*. Atentar-se para as recusas é justamente perceber que as crianças não são meros fantoches dos adultos, mas que atuam na produção do mundo junto a eles e que “(...) talvez esteja em jogo a assunção de experiências contrárias à de uma servidão do saber, do pensamento, das atitudes e das subjetividades.” (CARVALHO, 2014, p.18).

A dimensão do controle e cuidado em relação às crianças enquanto um aspecto que, em suas diferenças, parece aproximar tais famílias que optaram por educá-las em casa também me foi chamado à atenção, certa vez, por Talitha, filha de Luiza. Cohn (2013) chama a atenção para o fato de que nem sempre as apreensões acerca das crianças correspondem com a percepção que estas têm de si mesmas, e atentar-se para essas dimensões é importante quando se trata de estudos com e sobre as crianças. Ao longo dos dias, em certos momentos, quando estava insatisfeita, Talitha expressava seu incômodo, seja chorando ou de forma descontraída (ou um pouco de cada coisa ao mesmo tempo), dizendo “quero ser menina *muleca*, que mora sozinha e não precisa ser cuidada.”. A partir desse desejo expresso por Talitha, explicito uma apreensão do espaço da casa que, sabe, é sua, mas também de seus pais e irmãos, e também para o entendimento da existência de um cuidado voltado para seu corpo, percebido como uma necessidade.

Calaf (2008) faz sua pesquisa junto a meninos de rua em Brasília, que se definem como *muleques*. Como ressalta Cohn, estas “crianças ‘de rua’ o são não por falta de casa ou família, mas por valorizarem sua liberdade.” (COHN, 2013, p.18). Para estes *muleques*, meninos e meninas, “a reputação e o respeito reconhecidos são valores importantes (...) É preciso impor e inspirar respeito, e a sexualidade é um dos mecanismos utilizados para tanto.” (CALAF, 2008, p. 45). Quando a pesquisadora lhes pergunta o que é *muleque*, “as respostas trazem referências a pessoas que não devem obediência a autoridade específica, sozinhas e espertas” (ibidem, p. 48). Estas crianças, assim como outras¹⁷⁶, se deslocam entre a infância e sua recusa e, “marcam esta sua infância exatamente na diferença que estabelecem com outra infância, a de apartamento, daqueles a que se referem como ‘filhinhos de papai’ ou ‘bodinho’. A diferença, assim, não está na condição de ser criança, que eles não recusam, mas na tutela.” (COHN, 2013, p. 18). A *menina muleca* que

¹⁷⁶Ver Cohn (2013), Gregori (2000), Ribeiro (2011).

Talitha, em alguns momentos, deseja ser aponta para e, talvez, recuse, toda a tutela que lhe é dispensada enquanto criança.

Assim, se até aqui se buscou deixar ver tais práticas de educação fora da escola a partir da organização das casas, a centralidade das crianças e sua proximidade desejada aos adultos e aos entrelaçamentos de escolhas e adesões envolvidas, volto-me a seguir para alguns aspectos da organização do dia a dia destas famílias a partir dos movimentos percorridos junto às mães. A partir das considerações feitas acima por Talitha sobre a relação entre infância e tutela, experimento uma aproximação com a noção de cuidado, buscando entender como esta pode auxiliar na apreensão de tais práticas e suas conexões com a criação de vínculos e produção de corpos nesses casos.

Capítulo 4 – “O *homeschooling* começa no café da manhã”

Neste capítulo, procuro focar nas maneiras como são organizados os cotidianos das crianças a partir dos deslocamentos e percepções trazidos por Fabiana, Luiza e Tereza sobre suas práticas e vidas. Atendo-me aqui aos modos como organizam o cotidiano explicitando suas percepções acerca do que lhes cabe enquanto *mães* e *educadoras* das crianças. Como tratado anteriormente, as noções de *condução* e *presença* possibilitam apreender certas disposições entre adultos e crianças nos quais se busca (determinado) desenvolvimento da criança por meio de investimentos familiares, ao mesmo tempo em que se busca protegê-la de influências que possam desorientá-la em relação a quem ela é ou virá a ser. Tais investimentos e restrições, no caso das famílias aqui tratadas, organiza grande parte, se não toda, da rotina familiar, uma vez que a educação das crianças é tomada como *responsabilidade* da família ou como algo que extrapola as próprias crianças, sendo um *modo de vida*.

“O *homeschooling* começa no café da manhã!”, Fabiana me diz enquanto prepara o café antes de nos sentarmos à mesa da cozinha. Todos os dias as *meninas*, que acordam por volta das 8 horas da manhã, são chamadas para colocar à mesa os pratos e talheres, assim como retirá-los após as refeições. Ao assumir a *educação integral* de suas filhas, ensiná-las a serem boas *donas de casa* faz parte de tal educação, imbricada na *missão* de Fabiana enquanto *mãe homeschool cristã*. Não as vi realizando atividades como limpar a casa, lavar a roupa ou preparar refeições, por exemplo, ficando mais responsáveis por pequenas ajudas, uma vez que o *homeschool* implica também as leituras, o brincar e outras *atividades* que fazem parte do planejamento de Fabiana. Antes de começarmos a comer, uma prece é feita, por vezes pelas crianças, por incentivo de Fabiana, por vezes por ela mesma ou por Paulo.

Nesse mesmo dia, Fabiana preparou para o café da manhã pães, maçã e picou em rodelas tomate e pepino, acompanhadas de azeitonas em uma tigela. Esse prato, como me explica, conheceram em uma viagem à Turquia, passando a incorporá-lo em suas refeições em casa. A incorporação desse prato ao cotidiano familiar é percebida enquanto *educação* das crianças, não apenas pelo (re)conhecimento de outras práticas alimentares, mas também pelo seu valor nutricional, percebido enquanto “comida saudável” e, além, pela aprendizagem em relação àquilo que não estão acostumadas: “Temos que preparar as crianças para comerem o que lhes é oferecido. Elas podem estar em um lugar longe, sem a gente, e precisam saber se virar, saber comer o que tem.”. Nesse sentido, quando Fabiana diz que “o *homeschooling* começa no café da manhã”,

podemos apreender uma série de gestos imiscuídos no preparo e compartilhamento dessa refeição entre ela e as crianças (e, por vezes, Paulo, seu marido), que implicam em um movimento que se propõe enquanto educador dos corpos das crianças, como o horário regular de acordar, a arrumação da mesa do café, a prece em agradecimento e a refeição em si, seja por seus valores nutricionais, pela aproximação com uma cultura outra e pela preparação do corpo para o que é percebido como diferente daquilo que a vida em família pode oferecer. Há, assim, uma série de cuidados direcionados às crianças e à casa – mas não só – por parte de Fabiana, que são tomados enquanto sua responsabilidade no *homeschool* que pratica.

Como recurso de análise, procura-se realizar aproximações com a noção de cuidado para apreender as conexões estabelecidas por meio destas responsabilidades com as crianças, a casa e a organização dos cotidianos.

Cuidado

Vânia Bustamante e Cecília McCallum (2009) trazem uma extensa revisão da noção de cuidado desde a literatura das ciências sociais, da saúde e da educação, procurando analisá-la em diálogo com os dados etnográficos obtidos junto a famílias moradoras de um bairro popular em Salvador – BA. Em sua pesquisa, as autoras voltam-se para os cuidados dispensados às crianças em diferentes espaços, em suas casas e nas casas vizinhas, atentando-se para as relações de parentesco aí criadas e implicadas e também naquelas que envolvem os agentes dos postos de saúde e da escola, por exemplo, formulando um conceito de cuidado entendido como “construção de projetos de pessoa, através de práticas cotidianas que se dão em um contexto de relações de poder” (BUSTAMANTE e MCCALLUM, 2009, p. 05).

As autoras inspiram-se nas formulações de Ayres (2001) acerca do cuidado, para quem “[c]uidar não é só projetar, é um projetar responsabilizando-se; um projetar porque se responsabiliza” (AYRES, 2001, p. 49). Voltado para a área de saúde, Ayres apreende tal conceito também enquanto “fundamentalmente a construção de projetos de felicidade, visando conseguir o sucesso prático – ou seja, o bem-estar do sujeito que recebe o cuidado – e não apenas o êxito técnico, que se relaciona com o controle de doenças.” (BUSTAMANTE e MCCALLUM, 2009, p. 12). Entretanto, as autoras afastam-se da ideia de êxito técnico, apontando para os múltiplos interesses envolvidos no cuidado das crianças, de forma a explicitar que cuidado, em suas possibilidades e apreensões situadas junto às práticas, não deve, como sugere o autor, envolver uma definição *a priori*. As autoras, a partir de leituras variadas, aproximam-se também do conceito de

projeto enquanto algo que, “como qualquer outra antecipação, traz consigo horizontes vazios que serão preenchidos apenas pela materialização do evento antecipado. Isso constitui a incerteza intrínseca de todas as formas de projetar” (BUSTAMANTE e McCALLUM, 2009, p. 12).

Cuidado, portanto, se seguirmos as considerações feitas por Bustamante e McCallum, são projetos que ao mesmo tempo antecipam e implicam práticas e que se relacionam à criança como pessoa, ou seja, construídos no e por meio do corpo. Nesse sentido, como nos lembra Mauro Almeida, a transmissão de conhecimentos, cuidados e valores, em todas as suas capacidades e relações, envolve “processos de significação que impõem consequências ao corpo – o corpo é um campo de concordância e discordância pragmática sobre dor e prazer” (ALMEIDA, 2003). Tomo tais formulações e reflexões emprestadas, entretanto, sem buscar conformá-las à pesquisa aqui desenvolvida. Deseja-se, antes, explicitar o cuidado enquanto disposição em *responsabilizar-se* pelo desenvolvimento *integral* das crianças, um projeto de pessoa imiscuído nas práticas cotidianas, deliberadas ou não, na qual educá-las fora da escola é parte muito valorizada.

A atenção à noção de cuidado enquanto disposição em responsabilizar-se por um projeto de pessoa pode ser deslocada junto aos entrelaçamentos entre cuidado, temporalidade e gênero. Interessado justamente nesse entrelaçamento, o sociólogo Marc Bessin aponta que

[o] sistema de gênero baseia-se nessa construção da relação com o tempo: a naturalização das chamadas habilidades femininas baseia-se em uma temporalidade baseada na relação com o outro e no compromisso a longo prazo. Esta temporalidade induz práticas e disposições legais, como responsabilidade, atenção, antecipação, preocupação, em suma, abrangia o que hoje é chamado nos relatórios sociológicos de cuidados. (BESSIN, 2014, p. 15, tradução minha)

Ainda que não procure conformar as reflexões e análises do autor às experiências trazidas por minhas interlocutoras – ou vice-versa –, naturalizando, mais uma vez, os termos e as relações sobre mulher, casa e criança¹⁷⁷, percebo sua sugestão de se voltar às temporalidades implicadas na noção de cuidado como de interesse para explorar as práticas de educação fora da escola a partir das percepções de Tereza, Luiza e Fabiana, atentando-se aqui aos modos como organizam o cotidiano e projetam futuros. Assim, nas próximas seções, procuro explicitar como diferentes apreensões temporais – da organização cotidiana, do crescimento das crianças, do ‘tempo para si’ - conectam-se com noções como *mãe profissional*, *mãe educadora*, *mãe homeschool*, e, assim, com a própria ideia de maternidade e as maneiras como estão implicadas na educação das crianças.

177 Sobre essas relações, tratadas em suas complexidades em recentes pesquisas etnográficas, ver CERQUEIRA (2017), DAINEZE (2017), CARNEIRO, DAINESE e COMENFORD, 2015, ALVES, 2018.

4.1. “Sou mãe profissional”

“Mãe homeschool come por último, Gabi...”, é o que me diz Fabiana, rindo. Quando a encontro em seu apartamento logo pela manhã, ela está envolta nas tarefas domésticas, especialmente aquelas reunidas na cozinha e área de serviço anexa. Por diversas vezes, Fabiana expressa certa exasperação – ainda que com certa leveza – sobre as tarefas domésticas sempre por fazer, exaltando o estado permanente de “desorganização” que percebe na casa, com a louça por lavar, comida por preparar ou adiantar, roupas para lavar, assim como a falta de espaço do novo apartamento. Essa “desorganização”, entendo, entremeia-se à percepção da “falta de tempo” para comportar todas as tarefas cotidianas. Na casa de Luiza, por sua vez, todas as manhãs, logo que me reunia às crianças na porta da cozinha para o quintal, a máquina de lavar roupa já estava em pleno funcionamento. Luiza circula pela cozinha preparando o café da manhã enquanto troca algumas palavras com Cibele, a mensalista, que também circula pela casa com panos e vassouras. As crianças se distribuem pelo quintal e pela cozinha e, ainda meio sonolentas, brincam entre si. O café da manhã é precedido por um copo de “água doce”, água com uma pequena quantidade de malte, orientação de um médico da família, para “melhor absorção dos nutrientes”. Todos tomam, inclusive eu. As frutas são picadas por Luiza em pedaços pequenos e são servidas acompanhadas de pão, queijo e suco fresco. Luiza costuma comer – não apenas o café das manhãs, mas a maioria das refeições – , por último, depois que todas as crianças já saíram da mesa e voltaram a circular pela casa.

O tempo das refeições engendra e mistura-se aos ritmos específicos de cada casa. O tempo entre o preparo dos alimentos e a saída da mesa na casa de Luiza é bastante estendido, pode, por vezes, durar horas, e não é apressado por ela: “O Lucas às vezes me liga à tarde e eu estou almoçando. Ele fica doido [por ser tão tarde]. Mas o que posso fazer? Se eu não comer, não paro em pé. E só consegui sentar para comer com calma, como se deve, agora.”. Na casa de Fabiana, de outro modo, esta me explica que, por eu estar lá, ela gasta um pouco mais de tempo com o preparo das refeições, mas que, geralmente, tem “tudo picadinho, em potinhos, no congelador, tudo organizado para facilitar, sabe Gabi, não tenho esse tempo para perder.”. Assim, me parece que, ao passo em que as refeições na casa de Luiza alongam-se, escorrendo suavemente na direção de outros compromissos, na casa de Fabiana elas parecem se encaixar de forma mais sistemática entre as *atividades* planejadas. Certa vez, ao me chamar a atenção para as múltiplas tarefas que estão sob

sua responsabilidade diariamente, assim como sua habilidade para executá-las, Fabiana me diz, rindo: “*sou mãe profissional.*”.

Um pouco da rotina com Fabiana

Atividades, da maneira utilizada por Fabiana, refere-se, por um lado, às tarefas e exercícios dos materiais didáticos, feitos em casa ou nos *Grupos de Apoio*, e, por outro, às práticas de desenho e pintura e, também aos compromissos cotidianos de forma geral. Nesse último sentido, entre as *atividades* planejadas por Fabiana estão, de forma condensada, a frequência aos *Grupos de Apoio*, a ida ao clube para aulas de basquete, natação e ginástica pelas crianças, combinadas com as aulas de vôlei de Fabiana, visitas à Mila na casa de repouso (estas geralmente combinadas com os retornos dos *Grupos de Apoio*) e visitas à biblioteca perto de casa. Entre estas atividades encaixam-se as refeições de que, muitas vezes, Paulo participa, em ao menos uma delas por dia. Os períodos reservados aos encontros dos *Grupos de Apoio* organizam bastante as outras atividades. São dois grupos diferentes, o *Grupo de Apoio da Zona Leste*, formado por cerca de trinta mães e crianças, e outro grupo, menor, formado por mais ou menos cinco mães e suas crianças. Assim como Fabiana, as famílias que compõem este grupo menor, em grande parte, fazem parte do *Grupo de Apoio da Zona Leste*.

Enquanto o grupo maior reúne-se semanalmente em locais públicos como praças e centros culturais, sendo uma preocupação constante do grupo a busca por um local adequado que acolha tanto as necessidades de espaço o eventual barulho quanto questões de segurança e facilidade de acesso (ver p. 41), o grupo menor, no encontro que pude acompanhar, reuniu-se na área de lazer do condomínio de prédios de uma das famílias. Há ainda um terceiro *Grupo* com o qual Fabiana tem contato e que frequentava com as filhas até pouco tempo antes de nos conhecermos. Entretanto, como me explica, “as *mães* daquele *grupo* querem se reunir apenas para as crianças brincarem, não planejam *atividades*, e acho que tudo bem, mas eu não tenho esse tempo para perder nesse momento. Sair daqui [da região onde mora] e ir até a Zona Sul só para as crianças brincarem, é impossível para mim.”. Há um contraste, então, entre aqueles *Grupos* que realizam *atividades* a serem desenvolvidas junto com as crianças (como os *projetos* de literatura e outros estudos temáticos) e os que não preveem tais atividades, sendo estes, assim, encontros voltados apenas para a reunião das crianças e das *mães* para que possam brincar e conversar ou, de outra forma, *socializar*. Segundo pude apreender junto a Fabiana, os *Grupos* que frequenta, ao seu ver, permitem

as brincadeiras e tempo livre para as crianças e as mães, espaço este valorizado, mas o foco dos encontros está na reunião para a elaboração e o desenvolvimento de *projetos* e atividades educativas junto às crianças.

Além destes encontros, faz parte do planejamento semanal da família de Fabiana a ida ao clube para a prática de esportes. O clube fica em um bairro próximo ao apartamento da família e, por isso, em um dos dias fomos de ônibus, e em outro, de bicicleta. O deslocamento pelos caminhos, como já apontado, é tomado enquanto parte importante da educação das crianças. Chegando lá, *as meninas* encontram amigas, que conhecem também da Igreja que frequentam, e circulam mais ou menos soltas – após uma série de advertências de cuidado - entre a quadra, os vestiários e a lanchonete. Em um dos dias em que as acompanhei, enquanto Sofia e Aline faziam natação, Fabiana fazia aula de vôlei.

Saindo do vestiário, dirigiram-se à quadra e, enquanto aguardavam a mãe, as duas sentaram-se nas arquibancadas, ao meu lado, e, a partir do que haviam combinado com Fabiana antes das aulas, começaram a fazer exercícios de caligrafia em uma das apostilas que carregavam consigo. Uma em auxílio da outra até que as duas tivessem acabado, quando, então, saíram à procura das outras crianças que circulavam por aí. Há, assim, uma economia do tempo que prevê o encaixe das *atividades* em diversos espaços, tanto como forma de manter as crianças sob sua supervisão – sentadas, na quadra –, quanto como forma de cumprir os planejamentos previstos nos calendários semanais e anual. As aulas de vôlei, por sua vez, são motivo de grande entusiasmo por Fabiana. ‘Se eu pudesse, recomendaria a toda *mãe homeschool* aulas de vôlei. Se elas soubessem...é muito bom, é tempo pra gente.’. Assim, ainda que durante as aulas divida parte de sua atenção entre o jogo e as filhas, Fabiana enfatiza a importância deste momento enquanto algo que alivia seu cansaço ao mesmo tempo em que a motiva, por ser uma atividade voltada para si, ou seja, em que se desloca o foco das crianças para ela mesma.

Diversas pesquisas feitas com famílias *homeschoolers* apontam que, majoritariamente, “dos pais é esperado que contribuam financeiramente com a casa enquanto das mães é esperado que abram mão do trabalho fora de casa e cuidem das tarefas domésticas e das crianças” (BARSON, 2016, WELSH, 2004, LEWIS, 1991). Como apontado na introdução deste trabalho, o recorte escolhido procura tratar das práticas de educação fora da escola a partir das mulheres que me acolheram em suas casas. Com isso, entretanto, não se deseja reduzir o envolvimento dos pais nessas experiências. Se, por um lado, foi a própria experiência de pesquisa de campo que organizou a escolha deste recorte, sendo a proeminência das mulheres nesses arranjos marcante, por outro, trata-se, como Fabiana diz, de “educação familiar”, ou seja, um arranjo que só é possível a partir da

relação entre todos os que estão implicados nesta família, nestes casos com bastante ênfase no agrupamento formado por mãe, pai e filhos. Inevitavelmente, a partir de tal escolha, obliteram-se muitas outras relações. Ressalto esse ponto porque a partir dos diferentes arranjos entre pais e mães nessas famílias não gostaria apenas de reiterar os dados – importantes – acerca das questões de gênero aí implicadas, marcadas por assimetrias e desigualdades. Gostaria, antes, de explicitar as maneiras como estas mulheres, em tais arranjos, se percebem enquanto *mães*, *educadoras* e, em alguns casos, *donas de casa*, e como a experiência da educação fora da escola organiza as relações familiares pelas quais elas, em grande medida, são, nesse sentido, responsabilizadas.

Segundo Lois (2006), muitas mães sentem-se sobrecarregadas quanto ao seu “papel como donas de casa” devido à quantidade de tempo que o *homeschooling* toma de seu tempo cotidiano. A autora diz que “ouve incontáveis mães expressando sua ansiedade sobre não ter tempo nenhum para o trabalho doméstico, o qual elas consideram sua responsabilidade uma vez que são esposas e mães que não trabalham fora de casa” (LOIS, 2006, p. 13). Fabiana por diversas vezes aponta para o trabalho doméstico sempre por fazer: “Vida de *mãe homeschool* é assim...tem que dar conta da casa, da alimentação, das roupas..”, me diz, estando já implicado no termo *mãe homeschool*, como veremos a seguir, os cuidados diretamente relacionados às crianças. O tempo para o cuidado com a casa é dividido com o planejamento do *homeschooling* das filhas que, nesse sentido, é priorizado, criando em Fabiana um sentimento de inacabamento permanente, expresso nas incontáveis vezes em que me aponta para o que percebe enquanto uma grande quantidade de louça na pia e bagunça na casa. Há, então, uma expectativa de organização que não é atingida, expectativa esta cuja frustração é incorporada ao que é ser *mãe homeschool*, como quando me diz “casa de *mãe homeschool* é assim..”, ou seja, sempre por fazer, por arrumar.

Assim como o cuidado com a casa é marcado por tarefas sempre por fazer, muito desse cotidiano bastante planejado por Fabiana é marcado por reorganizações constantes, desdobradas de imprevistos mas também dos humores e desejos das envolvidas. A ida ao clube, por exemplo, por vezes dava espaço aos estudos realizados – por meio das *atividades* nas apostilas ou na leitura de um livro – na padaria próxima a sua casa, caso uma das crianças estivesse um pouco gripada. Esse aspecto do imprevisto, nesses arranjos, explicita a possibilidade de *condução* das experiências cotidianas, pela qual tanto a ida ao clube quanto os estudos que tomam lugar junto ao café na padaria são tomados enquanto parte da educação das crianças. De maneira parecida é como se dão as escolhas, feitas pelas crianças, em ir ao Jardim ou ficar brincando em casa, na família de Tereza, na medida em que, naquele momento, tanto uma como outra possibilidade é percebida a partir do

entendimento de que as crianças estarão aprendendo ou tendo experiências que contribuirão para sua formação enquanto pessoa, a partir do desejável pela família.

Da mesma forma, ao mesmo tempo em que ressalta seu *cansaço* derivado das diversas responsabilidades de *mãe homeschool* (que, aqui, imiscuem-se com a casa e as crianças), Fabiana me apresenta diversas estratégias de que faz uso para criar “tempo para si”, sendo as aulas de vôlei, como visto, uma delas. Outro arranjo para que tenha mais “tempo para si” é a *organização* dos compromissos do *homeschool* durante a semana: as atividades condensadas acima se distribuem pelo período de segunda a sexta-feira. Com exceção da ‘Feira de Ciências’ organizada pelo *Grupo de Apoio*, nunca me encontrei com a família de Fabiana aos finais de semana. Isso porque “os finais de semana são meu descanso. Eu preciso descansar, preciso de tempo pra mim, fazer minhas coisas. Então de final de semana eu não faço *homeschool*. O Paulo leva elas para passear no parque, ir em exposições, andar de bicicleta... Eles saem, vão passear. Tem as aulas de inglês... Depois temos os encontros da igreja, tenho bastante compromissos no fim de semana também, mas preciso desse tempo para mim”.

Há, portanto, uma organização familiar em que as tarefas e responsabilidades de *mãe homeschool* concentram-se durante a semana e os finais de semana são pensados enquanto *descanso*, em que as *atividades* com as crianças fica sob responsabilidade de Paulo. Ainda que não tenha podido acompanhar os finais de semana, presenciei alguns momentos durante a semana em que o cuidado com as crianças e a casa é compartilhado de forma mais explícita entre Fabiana e seu marido, como as aulas de inglês que dá para as duas filhas e as compras de supermercado, por exemplo. Na casa de Luiza, de forma parecida, me parece que as compras de supermercado e feira ficam aos cuidados de Lucas, que, vindo do trabalho, costuma chegar em casa com sacolas de compras. Uma das conversas que tive com ele fora bastante marcante pela clareza com que entendia a distribuição das tarefas entre ele e sua esposa: “Luiza cuida da parte da educação, eu cuido da parte logística.”. Com isso, acredito, se referia, por um lado, às demandas desdobradas a partir de seu trabalho remunerado, como compras, estrutura da casa e do carro, planejamento de viagens, etc, e, por outro, o cuidado com a organização e limpeza da casa e das roupas, preparação e organização das refeições, cuidados de higiene e de comportamento com as crianças e os animais de estimação, assim como com a educação das crianças no sentido formal do termo, atribuídos à Luiza, aproximando-se, assim, da divisão doméstica de gênero comumente encontrada na literatura sobre *homeschooling*.

Se nos voltamos para estes arranjos cotidianos entre os adultos na casa de Tereza e Pedro, por sua vez, há ali uma preocupação em dividir as tarefas que dizem respeito à casa, as crianças e ao

trabalho. Pelo que pude perceber, essas divisões são feitas a partir da enunciação dos compromissos inevitáveis ou inadiáveis entre os dois antes de se recolherem para dormir ou logo pela manhã para que, assim, sejam divididas as *missões* entre eles, buscando organizar, entre outras coisas, o uso do carro e o cuidado com as crianças. A atribuição ao homem do cuidado com seus filhos e com a casa – em contraste com a figura de provedor financeiro ou ajudante – é trazido por Hernandez (2017) enquanto atrelado a um “ideal de conjugalidade” em que são buscadas relações igualitárias entre homens e mulheres¹⁷⁸. A autora complexifica essa noção de conjugalidade ao articulá-la com outras noções presentes em seu contexto de pesquisa, como “participação ativa, vínculo afetivo e igualdade, as quais têm potencial para perturbar esse esquema” (HERNANDEZ, 2017, p.121). E, nesse sentido, faz uma ressalva importante que se aproxima das considerações feitas acima sobre a participação masculina no contexto de minha própria pesquisa:

Com isto não quero dizer que todos esses homens participem do cuidado cotidiano com seus filhos e/ou da casa, mas que nesta configuração faz sentido, por exemplo, que a falta de participação masculina nessas atividades seja motivo de desentendimento conjugal. Tampouco quero dizer que a participação masculina em casa seja uma novidade contemporânea promovida pelo universo das classes médias, como poderiam contradizer, por exemplo, as etnografias de Claudia Fonseca (2000) realizada em bairros populares de Porto Alegre onde a participação masculina em casa não é um tabu, e de Florence Weber (2009) sobre a produção doméstica de operários metalúrgicos franceses, ambas escritas na década de 1980 (HERNANDEZ, 2017, p.121)

Super dona de casa

Ao passo em que Fabiana articula suas responsabilidades com a casa e as crianças explicitando sua destreza em tais tarefas, sendo, assim, “*mãe profissional*”, acompanhando o dia a dia das crianças e da casa de Luiza, em Belo Horizonte, por alguns dias me percebo surpresa quando ela, em uma de nossas conversas, me diz: “sou dona de casa. Super dona de casa!”. O “super”, nesse caso, não fazia referência necessariamente à qualidade do desempenho das tarefas, mas à profundidade em que percebia seu corpo imiscuído nos cuidados – na responsabilidade – com a casa. Minha surpresa, acredito, se deve à sensação, naquele momento, de que a educação das crianças estava, então, subsumida na ideia de ‘dona de casa’ e não ao contrário, como havia me sido claro até então. Isso porque todas as referências que tinha dela, e que apareceram até agora no texto, se referiam a sua posição de *mãe* e *educadora*, e sua militância neste sentido, e não à sua posição, aqui explicitada por ela mesma, de dona de casa, figura tão marcada e que eu, até então, não

178 Cf. a etnografia de Tânia Salem (1986, 2007) acerca do “casal grávido”, realizada entre camadas médias urbanas para as implicações desses “ideais de igualdade” entre casais e os conflitos daí decorrentes.

imaginava como algo que fazia parte de sua percepção de si mesma, ainda que não ignorasse todos os cuidados dispensados à casa, por exemplo¹⁷⁹.

A escolha pela responsabilidade pela educação das crianças em casa, entretanto, ganha proeminência quando Luiza me relata a decepção com que alguns parentes receberam a ideia de que ela, sempre tão estudiosa, decidira “ficar em casa para educar as crianças”. Decepção esta que fora, com o tempo, sendo substituída por admiração, como me explica, ao perceberem seu “bom desempenho” na tarefa e o “bom desenvolvimento” das crianças. Há um relato trazido por Barson, ao tratar de *mães homeschoolers*, bastante próximo nesse sentido:

Cathy sentia que seus amigos e família eram críticos ao fato de que ela queria ficar em casa com seus filhos, ao passo que ela sentiu que a pressão de “fazer algo com sua vida” fora aliviada quando seus filhos atingiram a idade escolar e ela “começou a educar em casa” e aqueles a sua volta começaram a aceitar sua escolha enquanto uma forma reputável e válida de contribuição a sociedade. (BARSON, 2016, p. 25, tradução minha)¹⁸⁰

A permanência em casa, assim, justifica-se por meio da percepção – própria e daqueles próximos que compartilham dela – de uma *boa condução* dos corpos das crianças, atrelada, imediatamente, ao reconhecimento, por aqueles que duvidavam desta opção, de que ela permite – como se costuma reconhecer ou dirigir à escola – um pertencimento destas crianças ao que se considera como a forma adequada a algo que extrapola a dimensão familiar – ou seja, a ideia de “sociedade”.

Nesse sentido, certa vinculação entre maternidade e educação das crianças é tratada por Maria Freire (2008), médica e pesquisadora da área da saúde, enquanto “maternidade científica”. Segundo a autora, especialmente por meio do discurso médico da puericultura¹⁸¹, vai-se sugerindo às mães condutas para estimular o intelecto de suas crianças e ajudá-las a enfrentar problemas de ordem emocional. Ao mesmo tempo em que tais discursos – que, na análise de Freire, tomam a

179 Soma-se a isso o peso que a noção “dona de casa” carrega em sua forma estereotipada, “associada de forma implícita de submissão e inferiorização desta mulher diante da figura masculina” (PRANDI, 1980) e aos desdobramentos das militâncias e reflexões feministas em suas diversas aproximações e afastamentos com a literatura antropológica e das ciências sociais (cf. Strathern, 2009, Correa, 1984). Além disso, talvez a presença de Cibele, mensalista que se ocupava dos cuidados com a casa, tenha ajudado nesta minha surpresa.

180 No original: “(...) Cathy felt that her friends and family were critical of the fact that she wanted to stay home with her children, she felt the pressure to ‘do something with her life’ was lifted when children reached school age and she ‘began home educating’ as those around her began to accept her choice as a reputable and worthy way for her to contribute to society” (BARSON, 2016, p. 25).

181 Pois distintamente da pediatria, voltada para a intervenção nos corpos infantis doentes, a puericultura tinha como alvo de ação o corpo social, implicando portanto mudanças de concepções, atitudes e comportamentos. A alimentação infantil foi objeto preferencial dos artigos sobre puericultura, que ressaltavam a diferença entre as práticas ordinárias de alimentação e a prática científica da nutrição, e insistiam na necessidade de orientação médica especializada. Outro trecho citado por Freire e retirado de outra edição da mesma revista diz: “Na acertada alimentação da infância está a chave do futuro da nação. As mães devem dar a esta questão toda a cuidadosa atenção que merece, e sempre, em caso de qualquer dúvida ... seja o médico consultado” (Revista Feminina, n.186, nov. 1929).

forma de revistas dirigidas ao público feminino no Brasil durante o período da Nova República, com textos assinados por médicos, psicólogos e educadores –, orientavam as mães sobre as peculiaridades da mente infantil, fazia-se uma conexão explícita entre infância e nação, endossando a atribuição dessa responsabilidade prioritariamente às mães¹⁸².

O trecho abaixo, retirado de uma destas revistas, explicita essas conexões:

Quando dizemos que o grande, o glorioso destino das mulheres é serem as educadoras e as dirigentes morais da sociedade, por intermédio do coração das crianças, e damos à sua missão na família o mais belo lugar, não queremos impor a todas as mulheres o mesmo destino ... O dizemos que a mulher deve exercer dentro da sociedade a sua mais bela função moral como educadora e dirigente, mantendo nas suas mãos o coração das crianças para lhes dar toda a porção de idealismo, de imaginação, de ligação às qualidades ancestrais da raça, enraizamento ao solo sagrado da Pátria, de fé ardente no futuro, de modo a preparar as gerações de amanhã para um destino melhor, elevando o nível moral e intelectual da sociedade, não quer significar que essas mulheres educadas e dirigentes morais sejam sempre as mães! Às vezes, por felicidade extraordinária, juntam essas duas missões santíssimas, de mães no sentido sentimental e material da palavra e educadoras no sentido de diligência intelectual e moral. (*apud* FREIRE, 2008, p. 60)¹⁸³

Nesse mesmo sentido, autoras como Yalon (1997) e Meyer (2005) buscam investigar as maneiras como vai se dando, ao longo do tempo, o posicionamento da mulher, “como mãe, no centro das ‘políticas de gestão da vida’ nas sociedades ocidentais modernas” (MEYER, 2005, p. 06). Segundo Meyer (2015), atrelada a esses processos de educação dos corpos, está imiscuída a ideia tão naturalizada de “mãe cuidadosa”, aquela que ao mesmo tempo cuida e se cuida¹⁸⁴. A autora busca analisar esse “conjunto disperso porém recorrente de enunciados que atribuem o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo do feto e da criança a sentimentos, comportamentos, formas de cuidar e se relacionar com ele” (MEYER, 2015, p. 15).

‘Políticas de gestão da vida’, nesse sentido, podem ser pensadas a partir do conceito de *biopolítica* proposto por Foucault (1993), no qual técnicas disciplinares articulam-se com procedimentos reguladores constitutivos da ‘política da vida’, no interior do qual a vida de cada ser humano, sempre colocada em relação à vida da população, está em questão. Segundo Foucault, é nesse contexto que “se processa a medicalização [e a educação] minuciosa dos corpos e do sexo das mulheres em nome da responsabilidade que elas teriam relativamente à saúde de seus filhos, à

182De acordo com a autora, “No cenário brasileiro das primeiras décadas do século XX, a ideologia da maternidade científica não representou simples reforço ou atualização da tradicional desigualdade de gênero, como afirmam insistentemente autores como Besse (1999). Ao promover o deslocamento dos ‘valores femininos’ do espaço doméstico para o público, descortinou para as mulheres uma arena política que lhes permitiu agir em seu benefício e de outras mulheres, elevando sua posição na família e na sociedade e tornando-as simultaneamente sujeitos e objetos de políticas públicas de proteção” (FREIRE, 2008, p. 63).

183 O trecho citado pela autora é retirado da *Revista Feminina*, n.139, dez. 1925.

184 Sobre a relação entre mulheres e medicina, especialmente a puericultura, relação esta tomada em seu sentido *biopolítico*, ver também OLIVEIRA (1956), MARTINS (2006) e KLEIN (2006).

solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade”. (FOUCAULT, 1993, p. 137).

Veremos que, se, por um lado, pode haver o ‘reconhecimento’ da dedicação destas mulheres aos cuidados dedicados às crianças, como o apontado por Luiza, a partir da percepção de que faz um “bom trabalho” com as crianças; por outro, há o desejo deste reconhecimento expresso na ideia de *sacrifício* e, além disso, ao mesmo tempo, muitas das críticas dirigidas às *mães educadoras* se voltam ao questionamento de suas capacidades, técnicas e mentais, para educar as crianças.

Madrugadas, retomada de trabalho e de tempo para si

À época em que conheci Luiza, ela começava a trabalhar como revendedora de uma marca de cosméticos naturais e, ao mesmo tempo, chamava minha atenção para a enorme demanda de tempo que gastava respondendo dúvidas – recebidas especialmente pelas redes sociais – de outras mulheres que se interessavam pelo *unschooling* e *homeschooling*. Pensava, então, em começar a trabalhar como consultora nesse tema. Tereza e Pedro, por sua vez, organizavam encontros e projetos voltados para *famílias unschoolers* como forma de estabelecer relações e obter renda, simultaneamente. De outra forma, Fabiana me explica que, ainda que fosse muito boa no trabalho que realizava antes de ter filhos, não pensa em voltar a “trabalhar fora”. Entretanto, me apresenta diversos projetos que tem para “o futuro” que, como veremos, relaciona-se a uma previsão de tempo atrelada à aquisição de autonomia das crianças em relação ao conhecimento¹⁸⁵.

Hernandez (2017) trata, em sua pesquisa sobre “criação com apego”, dos diferentes discursos e práticas trazidos por suas interlocutoras em que consumo e empreendedorismo são proeminentes, sendo comum entre elas o chamado “empreendedorismo materno”¹⁸⁶. Estas mulheres, explica, resolvem empreender justamente em virtude de terem se tornado mães e buscam, assim, possibilidades de trabalho que lhes permitam permanecer próximas às crianças. Não raramente, prossegue, os bens e serviços oferecidos vinculam-se aos circuitos comerciais que permeiam estes discursos, como, por exemplo, alimentos orgânicos, *slings*, fraldas de pano, aulas de yoga, etc. Nesse sentido, há aproximações possíveis entre as experiências trazidas por Tereza e Lucas e também Luiza, e os engajamentos de suas interlocutoras com maternidade, consumo e trabalho¹⁸⁷.

185Esses projetos vinculam-se à sua atuação na igreja e possuem um caráter voluntário, como, por exemplo, o cuidado com idosos.

186 Sobre “empreendedorismo materno” ver Serrano (2018)

187A pesquisa de Lois (2016) junto a *mães homeschoolers* estadunidenses aponta para predominância da saída do mercado de trabalho por estas para se dedicarem à casa e aos filhos. Autores como Ribeiro (2016) tratam da busca, por

Entretanto, se há diversos esforços e expectativas envolvidas na relação estabelecida por minhas interlocutoras e interlocutores e a dimensão do trabalho, no sentido apresentado acima, é possível observar, sem buscar desconsiderá-los, que, em grande medida, Luiza percebia esta oportunidade de trabalhar como revendedora enquanto forma de “voltar a ter tempo para si”. Como me explica, por muitos anos voltara-se com muita dedicação à escolha feita pela educação fora da escola pelas crianças, “me deixando um pouco de lado”.

O tempo dedicado ao novo trabalho, tomado, então, enquanto “tempo para si”, passava, me parece, a ocupar um pouco do tempo que, outrora, era dedicado a pesquisas sobre educação. Este tempo, curiosamente, era alocado justamente quando não havia mais crianças acordadas ou ainda, movimento na casa. Muitas das responsabilidades em relação às vendas eram trabalhadas, pela internet, nas madrugadas. Chamo a atenção para esse ponto pois o uso das madrugadas trata-se de um arranjo cotidiano comum, por parte das mulheres, nas três casas que conheci. Lois (2016) aponta para arranjos de tempo parecidos entre as *mães homeschoolers* que conheceu, como “Abby [que] fica acordada até tarde e levanta cedo para fazer tarefas” (LOIS, 2016, p. 26).

Muito do *cansaço* a que Fabiana se refere, por exemplo, pude perceber que se relaciona ao fato de, por vezes, precisar ficar acordada até tarde da noite para conseguir cumprir com a preparação dos materiais, a organização dos projetos e de cronogramas do *homeschool*. O fato de, por vezes, seguir acordada até muito depois das crianças terem ido dormir não implica, entretanto, no horário em que acorda pela manhã para preparar o café da manhã para sua família. E o movimento educativo em seu próprio corpo acompanha esse ritmo, como quando me diz: “eu não quero que elas acordem e me vejam mexendo no celular. Quero que elas acordem e me vejam lendo um livro. Então eu preciso me educar para isso.”. O *homeschooling*, nesse sentido, começa antes mesmo do café da manhã e estende-se para depois do sono das crianças.

Tereza, por sua vez, também se utiliza do momento em que as crianças estão dormindo para trabalhar em seus projetos de vendas pela internet, na organização de viagens com outras famílias *unschoolers* e na venda de peças teatrais que realiza junto com Pedro. Pelo que pude perceber, este movimento era compartilhado com Pedro, que se voltava, então, a seus projetos. Luiza, de forma parecida, passava a usar as madrugadas para atender a demandas de seu trabalho com vendas. Até então, entretanto, estas eram voltadas às pesquisas sobre práticas de educação, especialmente *unschooling* e *homeschooling*, pesquisas estas que se estenderam por período suficiente para que ela possa se considerar “especialista em educação”. O uso desse tempo após as

mães portuguesas que praticam o *ensino doméstico*, de realizar a “autogestão do seu autoemprego como estratégia de conseguirem um maior equilíbrio entre o ensino doméstico dos seus filhos e o trabalho” (RIBEIRO, 2016, p. 10), no mesmo sentido apontado por Barson (2016).

crianças terem ido dormir me fora explicitado quando, em algum momento, conversávamos e o assunto de seriados de super heróis surgiu. Ela então me conta que, “cheguei a acompanhar um pouco um deles, porque Lucas ficava lá embaixo [no primeiro andar] de madrugada, assistindo, enquanto eu estava aqui em cima pesquisando sobre *unschooling* e às vezes descia lá para dar um oi para ele.”. Este comentário reforça a divisão, tal como tratada por Lucas, entre a parte *logística* e a parte da *educação* nos cuidados com as crianças e a casa, entre ele e Luiza.

Histórias para dormir

Não acompanhei nenhuma destas madrugadas. Por um lado, porque chegava exausta ao final dos dias, pelas rotinas, a mim bastante intensas, junto às crianças. Por outro, porque, na maioria das vezes, me retirava para o quarto em que dormia quando se iniciavam os movimentos de “colocar as crianças para dormir”. Isso porque percebia ser este, em todas as casas, um momento um tanto quanto delicado, íntimo, em que pequenas distrações – como minha presença – eram percebidas enquanto algo que poderia estender a tarefa por mais tempo do que o usual. Nas três casas há certa rigidez em relação à hora das crianças dormirem, buscando a manutenção de uma rotina que se dá pela sucessão da janta, banho e a leitura de uma história pelos adultos para as crianças. Na casa de Luiza, por exemplo, fui convidada a acompanhar a leitura de uma dessas histórias, onde as crianças, dispostas ao redor de sua mãe, ouviam atentas a leitura de alguns trechos do livro “Sítio do Pica-pau Amarelo”, de Monteiro Lobato.

Luiza divertia-se lendo alguma travessura da boneca Emília, sendo este um momento muito valorizado por ela na relação que procura estabelecer com seus filhos. Pode-se dizer que, em grande medida, para Luiza, é justamente neste prazer compartilhado que se dá a dimensão *educativa* deste momento de leitura. Com Fabiana, por sua vez, acompanhei junto de suas filhas a leitura de trechos da Bíblia, assim como a escuta de algumas músicas gospel. Foi em uma dessas noites que me explica como é importante que as crianças aprendam *a palavra*, aprendizado este que se dá pela repetição e memorização de trechos bíblicos.

A leitura junto às filhas acontece também pela manhã, enquanto estas organizam a mesa do café da manhã depois de comerem ou quando iniciam suas *atividades* de pintura, por exemplo. Fabiana, à época, lê em voz alta algumas páginas do livro *Cinco semanas em um balão*, de Julio Verne (1863) onde estão imiscuídos dois gestos simultâneos: a percepção de que a leitura, ainda que não capte integralmente a atenção das filhas (uma vez que estas estão envolvidas em outras tarefas),

está sendo escutada e absorvida, e a anotação, em um caderno, dos termos e palavras desconhecidos – por ela e pelas crianças – para pesquisa posterior. Estes dois gestos somam-se dando forma a mais um dos movimentos voltados para a *educação* das crianças.

Um pouco da rotina com Luiza

Se a leitura de histórias para as crianças por Luiza marca a ida das crianças para dormir, meu encontro com elas pelas manhãs era marcado pelo silêncio sonolento com o qual me recebiam no quintal, que se misturava ao barulho da máquina de lavar disposta na lavanderia¹⁸⁸. Aos poucos esse silêncio ia perdendo espaço para um convite, seguido pelas três crianças, para passear pelo jardim perto da garagem e conhecer as *pesquisas* que haviam feito, meses atrás, sobre as flores que brotam ali. Enquanto isso, Luiza prepara o café da manhã e dá algumas orientações a Cibele sobre as tarefas com a casa naquele dia. Do quintal, então, as crianças são chamadas para a cozinha para se sentarem e para comer. Enquanto conversamos, as duas crianças maiores enchem seus pratos de frutas e pão e Luzia divide sua atenção comigo e o filho mais novo, para que coma. Aos poucos, as crianças vão saindo da mesa e espalham-se para casa. Talitha vai para um dos quartos e começa a distribuir seus brinquedos entre a cama e o chão, criando uma intrincada história onde bichos de pelúcia e bonecas se relacionam¹⁸⁹. Thiago, por sua vez, vai para o outro quarto, onde começa a construir algumas esculturas de LEGO. Thomas tenta juntar-se aos irmãos e circula pela casa explorando suas possibilidades.

À tarde, havíamos combinado ir ao *Grupo de Apoio* de Águas Limpas. Até lá, a manhã segue tranquila com essas brincadeiras distribuídas pela casa, às quais me junto às crianças. Minha percepção é que o tempo passa bastante vagaroso. Uma das *mães* do *Grupão* que Luiza frequenta com os filhos vem fazer uma visita. Enquanto as duas mulheres conversam na cozinha, as crianças correm pelo quintal tentando pegar o coelho de estimação no colo. A conversa gira em torno das dificuldades da mulher que os visita em começar o *homeschooling*, visto que estava, como explica, com dificuldades financeiras e precisando auxiliar o marido no comércio que dividem. Ao mesmo tempo, relata seu sofrimento em manter o filho na escola, onde este “não se adapta”. Ainda com

188 Ao trazer fragmentos da rotina de Luiza, o faço de maneira condensada, sem necessariamente seguir a cronologia vivida em campo, assim como fiz com Fabiana acima, procurando, assim, explicitar alguns dos deslocamentos feitos junto às crianças.

189 Fora Talitha quem me ensinara, com grande ênfase, acerca da importância do cuidado com as histórias vividas ali por ela junto a seus brinquedos. Ela se ofendia e magoava, com razão, quando eu, por descuido e por não entender a gravidade de meus gestos, mudava um dos bonecos de lugar, tornando sua história inviável.

sofrimento em sua voz, me explica: “É um diamante a ser lapidado”, referindo-se ao que percebe como o árduo trabalho de educação do filho.

Ao mesmo tempo em que trocam experiências sobre possibilidades para o *homeschooling*, Luiza e ela tentam combinar um período na semana possível às duas para que Luiza dê aulas de inglês para as crianças. O formato dessas *aulas*, entretanto, volta-se à conversação em inglês junto às crianças, em suas brincadeiras, sem o uso de materiais didáticos ou mesmo, como vimos, mesa e cadeira para organizar esses momentos. Luiza, depois, me aponta a dificuldade que percebe em manter a periodicidade de tais propostas, seja por questões de *logística* ou de contato e afinidade com outras famílias. Em um outro dia, Luiza recebe em sua casa o professor de música que dará aulas de violão para Thiago. Aquela seria a primeira aula, a qual todas as crianças acompanham. Enquanto a aula acontece em um dos quartos, Luiza e a esposa do professor de música conversam sobre *homeschooling* e outras possibilidades de educação para seus filhos, apontando os pontos fortes e fracos que percebem, por exemplo, na *Escola Waldorf*. Essas visitas, assim, são comuns no cotidiano das crianças, tendo sido a casa de Luiza, inclusive, como me conta, lugar de encontro, por algum tempo, para reuniões que organizava com várias outras famílias *homeschoolers*. Diferente da proposta dos *Grupos de Apoio* que conheci em São Paulo, entretanto, que são permeadas por atividades e um determinado cronograma, esses encontros em sua casa voltavam-se mais à convivência entre as crianças e também entre as *mães*, algo que se aproxima, acredito, da proposta do Grupo de Apoio em São Paulo que “não tem nenhuma *atividade*”, como me aponta Fabiana.

Depois que a mãe e a criança que os visitava vão embora, começa o movimento para o almoço. Uma vez que estávamos com o horário do almoço implicado pelo horário da saída para a ida ao *Grupo de Apoio*, Luiza apressa-se em levar alguns legumes e vegetais picados para que as crianças comam. Dessa vez, lhes fora permitido que comessem vendo vídeos na TV, o que causa grande surpresa em Cibele, evidenciando a não cotidianidade desse gesto, permitido ali apenas para que Luiza pudesse agilizar o preparo de outras comidas, que ficara de levar para o encontro, e outros cuidados com a casa sem ter que dividir sua atenção com as crianças. Depois de todos prontos, chamo um transporte para nos levar até Águas Claras.

Durante o trajeto, que dura cerca de 50 minutos, Luiza e as três crianças, sentadas no banco de trás, passam boa parte do tempo brincando de falar palavras com a letra erre (r) experimentando sua sonoridade de acordo com as diferentes posições ocupadas pela letra em cada palavra. A brincadeira havia iniciado quando Thiago lia uma palavra em um *outdoor* e a pronunciara de maneira foneticamente incorreta, justamente na leitura do erre, o que Luiza deu continuidade e um caráter educativo. Acredito ser esse um bom exemplo da apreensão de Luiza

sobre não desvincular a educação das crianças dos momentos cotidianos, tomando essas oportunidades e brincadeiras enquanto explicitamente voltadas para a aprendizagem das crianças. Chegando na chácara que recebia o encontro, Thiago desce do carro animado em direção ao portão e exclama “chegamos na escolinha!”, o que faz Luiza rir.

Como já mencionado, neste encontro estavam presentes cerca de 15 pessoas, sendo apenas as *mães* e as crianças. Alguns homens, que, presumo, eram maridos das *mães* e pais das crianças, pude ver apenas entrando e saindo da chácara em seus carros, tendo ido até lá apenas para deixar suas companheiras. A chácara era, ao mesmo tempo, moradia e espaço de trabalho de seus moradores, que eram proprietários de um pequeno negócio de adestramento de cães. Por isso, uma grande área gramada, com aproximadamente as mesmas dimensões de um pequeno campo de futebol, era permeada por equipamentos de adestramento, rampas, pneus, argolas, etc. Em algum momento não muito depois que chegamos, às crianças fora preparado um pequeno circuito nesse espaço, para que percorressem, estendidas ou agachadas, esses equipamentos. Tomado por elas como uma brincadeira, o foco, naquele momento, era o movimento físico das crianças, percebido como importante para sua formação.

Depois de algumas voltas foram, aos poucos, diminuindo o ritmo e começaram a se dispersar em outras brincadeiras, movimento este que não foi reprimido pelas mulheres ali presentes. No próprio gramado estava instalado uma pequena caixa de som e microfone e uma das *mães* tentava agrupar as crianças para que cantassem algumas músicas que haviam ensaiado. Nesse movimento foram se aproximando várias das crianças e algumas delas tomaram o microfone nas mãos e começaram a cantar músicas em inglês, no que eram acompanhadas pelas outras crianças e também pelas mães. Neste encontro percebi uma ênfase no ensino bilíngue – inglês / português – por parte das mães, já referido acima, sendo que algumas delas falavam quase que apenas em inglês com os filhos. Ao longo da tarde as crianças espalhavam-se pela chácara em suas brincadeiras enquanto as mães reuniam-se ao redor de uma mesa na área de lazer e conversavam sobre diversos assuntos que diziam respeito, majoritariamente, ao cuidado com as crianças, em um movimento intenso de troca de experiências e sugestões. Esses momentos eram interrompidos para a reunião das crianças em alguma atividade, ainda que nem todas participassem, escolhendo seguir brincando.

Entre estas atividades estavam a leitura de histórias com livros infantis em inglês em uma pequena roda em que todos sentavam-se no chão e o preparo, feito por Luiza, de uma receita de guacamole¹⁹⁰, onde ensinava as crianças e as outras mães sobre este prato, valorizando seus aspectos

190 Guacamole é uma receita de origem mexicana que utiliza abacate, tomates e cebola em seu preparo, além de temperos como sal, coentro ou salsa, tendo uma textura que se aproxima de patê ou pasta e é comumente servido com tortilhas de milho ou, neste caso, pedaços de pão.

nutricionais e a praticidade da receita. O guacamole foi servido como lanche da tarde e a dona da casa ofereceu uma farta refeição – com feijão, arroz, couve refogada, salada e carne – para as famílias, feita por uma das *empregadas* da chácara que estava, naquela ocasião, acompanhada de suas filhas que, coincidentemente, acompanhavam o encontro por terem suas aulas na escola pública sido canceladas. Ao final da tarde, os carros com os maridos/pais chegaram para buscar algumas das mulheres e crianças, que tinham, como me indicam, outros compromissos, como as aulas de balé, e chamamos novamente o transporte para irmos embora. Ao chegar na casa de Luiza, as crianças, cansadas, distribuíram-se pela casa em suas brincadeiras e, pouco tempo depois, acompanho Luiza no preparo da janta. Lucas chega do trabalho no início da noite e se junta a nós na cozinha. Dessa vez é ele quem segue com os preparativos do jantar, fazendo um molho para o macarrão que havia começado a ser feito. As crianças nos rodeiam na cozinha entre conversas e brincadeiras. Thiago começa a fazer várias perguntas ao pai do tipo “você sabia que...” ou “porque isso é assim...” e, em determinado ponto, Lucas diz: “ô filho, agora chega com isso, você já fez isso o dia todo com sua mãe! Agora é hora de acalmar, comer e dormir.”. Esse gesto, me parece, marca uma ruptura sobre a divisão dos cuidados que dizem respeito a educação das crianças. A chegada de Lucas, me parece, dá início aos preparativos do *descanso* das crianças. Talitha, certa vez, exclama, dirigindo-se ao pai: “você só fala banho, banho, banho...”, o que gera risos entre todos, explicitando, a mim, esse movimento. As crianças irem dormir, por sua vez, é o que pontua, ali, uma separação àquilo que é permitido somente aos adultos, como me explica Luiza: “chamamos às vezes os amigos para virem em casa, tomar uma cerveja, mas só depois que as crianças estão dormindo, porque essa coisa de bebida, agito, tudo influencia...”.

Ao trazer um pouco dos deslocamentos cotidianos das famílias, procura-se evidenciar os arranjos nas distribuições das tarefas, com as rupturas e retomadas daqueles que são considerados momentos pontuais do *homeschooling*, tal como pensado por Fabiana, ou da *educação integral* trazida por Luiza, ou ainda da *educação livre* ou *unschooling* experienciados por Tereza. Ao mesmo tempo em que diluído nos gestos cotidianos, com a percepção do corpo dos adultos como influência marcante na educação dos corpos das crianças, como expresso na preocupação de Fabiana em ser vista com um livro para ser exemplo para as filhas, ou na preocupação de que as crianças não circulem em ambiente com bebidas alcoólicas, por exemplo, na casa de Luiza (o que demarca, assim, espaços dos adultos e das crianças); há momentos onde se busca *descanso* da tarefa de *mãe educadora*, marcado, no caso de Fabiana, pelo tempo de duração dos dias da semana ou pelas aulas de vôlei que entende como “tempo para si”, ainda que permeadas por cuidados com o *homeschooling* das filhas. No caso dos finais de semana, marca-se esta interrupção com o

compartilhamento mais prolongado dos cuidados das filhas com o marido. Entretanto, talvez seja possível dizer que, nesse caso, ao passo em que não há uma indicação de que se trate de um “pai educador”, nesses termos, ainda que os passeios de bicicleta e a ida às exposições impliquem em momentos tomados como educativos, não há uma interrupção na percepção de Fabiana enquanto *mãe* e os cuidados, a despeito do *homeschooling*, que lhe cabem enquanto *responsabilidade* com as crianças, sendo, então, um descanso que envolve apenas parte de suas responsabilidades.

De outra forma, esses deslocamentos deixam ver também a preocupação com a *socialização* das crianças. É, em grande medida, por meio da saída de casa (ou das constantes visitas em casa, em alguns casos) que buscam garantir que as crianças estejam em contato com outras crianças e outros adultos além daqueles do círculo familiar organizado pela própria casa enquanto moradia. *Socialização* é termo caro a minhas interlocutoras e interlocutores, e, muitas vezes, tratado em tom de deboche. Isso porque, ainda que seja motivo de preocupação – garantir que a *socialização* das crianças ocorra e seja percebida por outros é uma questão, assim – não há dúvidas, para eles, de que as crianças *socializam*. Assim, *socializar* é, grosso modo, estar em contato com *outros* que não a família. Muito deste contato é viabilizado pelos encontros dos *Grupos de Apoio*, especialmente nos casos de Fabiana e Luiza. O Jardim, nesse sentido, é espaço também de *socialização* das crianças. As maneiras como os termos *educação* e *socialização* se conectam – em suas diferenças e aproximações – não será tratado aqui, uma vez que outras conexões acabaram sendo evidenciadas. Entretanto, gostaria de ressaltar a importância desta noção para aqueles que conheci durante a pesquisa de campo e, assim, para a apreensão, desde a educação fora da escola, do que é ser criança e do que é, portanto, ser pessoa. Isso porque a ideia de *socialização*, atentando-se para suas mobilizações particulares nesses casos, vincula-se a ideia da necessidade da *inserção* das crianças na “sociedade”¹⁹¹.

“Não é para qualquer mãe”

Se até aqui procurei explicitar como se dão alguns dos arranjos e deslocamentos cotidianos junto às crianças, há um segundo movimento de organização do tempo que se desdobra daí. Este movimento entremeia-se a estes que vem sendo apontados acima enquanto gestos implicados nos corpos destas *mães* e *educadoras* de seus filhos. Trata-se da distribuição desses cuidados ao longo

191 Para uma análise crítica da noção de *socialização* quando se trata de crianças e educação, ver COHN (2000, 2005). Ver também as considerações de STRATHERN (1999, 2014, 1996, 1992) sobre o conceito de sociedade, assim como VIVEIROS DE CASTRO (2002) e WAGNER (2010a, 2010b, 1991).

dos meses e anos.

Como veremos a seguir, Luiza me explica que dez anos são mais do que suficientes para educar as crianças da maneira como propõe, “porque não tem férias, não tem feriado, não tem nada. É muito tempo.”. Não apenas porque não segue o calendário escolar, preenchido por semanas de férias coletivas das crianças e professores, mas pela percepção de que “aprendem o tempo inteiro”. Uma corrida de taxi, assim, é tempo utilizado junto às crianças para aprender a pronúncia da letra R. Ou, de outra forma, a consulta ao dentista é seguida de uma visita à praça onde as crianças correm soltas subindo e descendo dos bancos enquanto procuram diferentes plantas nos jardins públicos.

Fabiana também referencia uma organização do tempo de aprendizado onde este não é interrompido por viagens ou férias. Como me conta certa vez, acabara de visitar sua família no nordeste do país, com as duas filhas. Passaram lá cerca de um mês pois fazia anos que não se viam. “Mas não importa, Gabi. Se estamos viajando, em outra rotina... tiramos todos os dias pelo menos duas horinhas para fazer *atividades*. A gente leva os cadernos, as meninas sentam em um cantinho e fazemos, pronto. Não tem porque deixar de fazer [as *atividades*].”. Ao mesmo tempo, deixa claro que a viagem em si havia sido muito importante para as filhas: “Ficamos na casa de meus parentes, eu cresci lá. É muito diferente daqui, muito precário, muito simples, sabe? É outra vida. E é importante que as meninas conheçam.”. Assim, ao mesmo tempo em que a viagem não interrompe as *atividades*, ela é, em si mesma, *educativa*, por mostrar, a partir dos deslocamentos propostos por Fabiana – mas, como já pontuado, não só, uma vez que a agência e experiência das crianças não pode ser reduzida às proposições dos adultos sobre elas – vidas *outras* às *meninas*. E é ilustrativo, nesse sentido, que, em outro momento, justamente enquanto nos deslocávamos do apartamento onde moram para um itinerário de *atividades* na rua que Fabiana, entusiasmada, me diz “deveria se chamar educação familiar!”.

Assim, se, como vimos por meio dos deslocamentos de Fabiana e Luiza, há nos arranjos cotidianos estratégias e o desejo de criar “tempo para si”, com continuidades e rupturas entre momentos que são tomados como voltados para a educação das crianças e aqueles que são *descanso* ou dos adultos, há um projeto de cuidado que se estende por anos e implica em planejamentos e previsões sobre o futuro das crianças que não se desvincula dos cuidados dessas mulheres que são *mães* e *educadoras*. Planejamentos esses que envolvem um processo de aprendizado que se volta para os corpos das mães e, tal como apreendido por Fabiana, “não é para qualquer mãe”.

A despeito de todas as dúvidas, pesquisas e inseguranças envolvidas na escolha em “tomar a responsabilidade pela educação integral de Sofia” (e, posteriormente, de Aline), Fabiana reitera:

“não estou fazendo experimento com minhas filhas”. Isso explicita, nesse caso, não somente um horizonte mais ou menos previsto, planejado, à frente, mas também a posição que ocupa na condução desse processo, assim como o envolvimento implicado. Nesse sentido, aquilo a que chama de *compromisso* e *sacrifício* são, para ela, condições básicas para que se assuma tal *responsabilidade*. Sua preocupação com o *compromisso* fica evidente quando, por exemplo, durante as “Olimpíadas de Inverno” realizada com o *Grupo de Apoio da Zona Leste*, uma das *mães* lhe indica a vinda de uma mulher interessada em *fazer homeschooling* com sua filha, como veremos abaixo.

Compromisso

Durante toda a tarde comentários esparsos eram feitos por Fabiana e algumas das *mães* mais próximas sobre a demora da chegada desta mulher, que, como me indicam, já havia dito em outra situação que viria conhecer o Grupo mas não apareceu nem avisou. Sua vinda era atrelada à “situação complicada” que passava junto à sua filha adolescente, que, como me explicam rapidamente, estava com dificuldades na escola e “causando problemas” em casa também. Esta mulher passava por dificuldades de vários tipos e criava sozinha seus filhos, tendo procurado ajuda na igreja que frequenta e, então, conhecido uma das *mães* que frequentam o *Grupo de Apoio* e se interessado pela ideia do *homeschooling*. Essa *mãe* a convidara para conhecer o grupo e conversar com Fabiana, percebida como uma *mãe homeschool* experiente, e outras *mães*, que poderiam lhe explicar melhor do que se tratam os encontros e o *homeschooling*. No fim do dia, quase ao fim do encontro, a mulher apareceu. Acanhada, aproxima-se de Fabiana, que não escondia sua preocupação acerca da (falta de) *compromisso* que esta lhe demonstrara pelo atraso em sua chegada.

As maneiras como, me parece, este receio fora sendo encadeado em Fabiana estão na “ausência sem justificativa” ao Grupo no encontro anterior, aos problemas que a mulher estava passando em sua casa, com dificuldades financeiras e de relacionamento com seus filhos, e ao fato de ser uma *mãe* que não contava com a ajuda de um companheiro em tal escolha. É válido ressaltar que, por si só, esses pontos nunca me foram apontadas por Fabiana como impeditivos para a escolha pelo *homeschooling*. Entretanto, essa série de fatores que, ao que parece, implicavam a vida dessa mulher naquele momento sugeriam, para ela, cautela. E fora exatamente isso que Fabiana lhe apontou, explicando que, a depender da situação, o *homeschool* não é indicado, pois exige muito do tempo e da dedicação da *mãe* para que possa ser feito de maneira *responsável*.

A centralidade das mães

A partir das colocações de Fabiana, podemos apreender de maneira explícita a centralidade da figura da *mãe* nesses arranjos familiares e educacionais. Marques (2015), ao pesquisar noções de cuidado em disputa em cursos de formação de cuidadores de idosos, aponta para a predominância de mulheres na atividade do cuidado, familiar ou formal, não apenas de idosos, em todas as partes do mundo¹⁹². Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa adentrar nesta questão, há diversas reflexões feitas desde a antropologia que tratam da relação do feminino e da posição da mulher em diversos agrupamentos, ocidentais ou não. Algumas destas pesquisas vem sendo mencionadas no decorrer deste trabalho. Destaco, ainda, nesse sentido, as considerações feitas por Strathern (1995, 2009, 2011) sobre teorias feministas e a disciplina antropológica, assim como aquelas sobre gênero enquanto instrumento de comparação ou, em suas palavras, sobre “como as diferenças entre homens e mulheres entram em nossos cálculos tanto como antropólogos dedicados ao estudo de outras culturas quanto como euro-americanos reagindo a possibilidades de mudanças nas relações procriativas” (STRATHERN, 1995, p. 2).

Ao mesmo tempo em que pesquisas recentes na disciplina antropológica buscam apreender as diferentes práticas de cuidado associando-as aos debates em torno do parentesco enquanto *relacionalidade* (CARSTEN, 2000), autores como Sabrina Finamori e Flávio Ferreira apontam que

os debates em torno de família/parentesco estão, nas ciências sociais, há pelo menos três décadas, intrinsecamente ligados aos debates sobre gênero e à vigorosa influência da crítica feminista, [enquanto] o debate em torno do *care* é, até hoje, pouco sistematizado nessa correlação.¹⁹³ (FINAMORI e FERREIRA, 2018, p. 18).¹⁹⁴

Assim como em outras áreas e disciplinas, é recorrente na bibliografia sobre educação fora da escola – majoritariamente produzida pelas disciplinas voltadas à área de educação e direito – a predominância de estudos que apontam que são as mulheres quem ficam em casa e tomam a frente pelos cuidados cotidianos das crianças¹⁹⁵. Nesses contextos, de acordo com autoras como Rothermel (2017), são comuns críticas à capacidade dessas mulheres de educarem seus filhos, sendo que

alguns profissionais irão acusar a educadora domiciliar de experimentar com o potencial de

192A autora faz uma extensa revisão bibliográfica sobre o assunto apontando para essas conclusões a respeito da predominância de mulheres em trabalhos que envolvem, de diferentes maneiras, aquilo que chamamos aqui de forma ampla de cuidado.

193Acerca do emprego analítico do termo *care* e sua tradução para o português enquanto *cuidado* ver FINAMORI e FERREIRA, 2018, HIRATA; GUIMARÃES, 2012.

194Ver HIRATA e GRIN DEBERT (2016) para uma discussão sobre Cuidado e Gênero.

195 C.f. BARBOSA, 2012, LOIS, 2006, ROTHERMEL, 2017.

vida de suas crianças, argumentando que apenas uma educação escolar ampla e balanceada pode proporcionar uma boa formação [...] enquanto outros irão sugerir que a mãe tem questões de vínculo com seus filhos que são pouco saudáveis¹⁹⁶. (ROTHERMEL, 2017, p. 05)

O vínculo entre mães e filhos é ressaltado por Lois (2016) como ponto comum entre as *mães homeschoolers* por ela entrevistadas. Segundo a autora, “todas as *mães homeschool* destacam seus vínculos com suas crianças, levando ideologias sobre maternidade intensiva para novos níveis” (LOIS, 2016, p. 06). A autora, entretanto, não define com clareza o que chama de maternidade intensiva, ainda que aponte para a relação do termo com uma percepção do que pode ser considerado enquanto uma “boa maternidade”. Imaz Martínez (2010), por sua vez, chama de ‘maternidade intensiva’ um modelo de maternidade bastante difundido no ocidente que envolve, segundo a autora, uma “disponibilidade absoluta, a mãe como responsável prioritária do bem-estar presente e futuro da criança e a centralidade da criança em detrimento de qualquer outra dimensão vital” (IMAZ MARTÍNEZ, 2010, p. 78). Ainda que aponte para a persistência de tal modelo, a autora problematiza sua aplicação ao tratar de concepções acerca da maternidade contemporânea a partir de uma etnografia realizada durante o período da primeira gestação de algumas mulheres no País Basco. Nesse sentido, Souza (2015) destaca a importância do trabalho de Imaz Martínez pela apreensão processual da maternidade que a autora propõe. Acostumados que estamos a apreender o

tema da maternidade pelo viés do maternalismo de estado, da puericultura medicalizadora ou da denúncia da maternidade como locus de opressão das mulheres, precisamos, urgentemente, renovar nosso vocabulário teórico para melhor apreender as transformações que estão em curso. (SOUZA, 2015, p. 15)

Se, por um lado, vimos no decorrer deste trabalho que os vínculos entre as minhas interlocutoras, seus maridos e as crianças passam por noções de parentesco em que o sangue garante o pertencimento e o afeto, sendo, assim, uma “escolha da família” pensando no “melhor” para a criança, por outro, a escolha pela educação fora da escola é a afirmação desta *responsabilidade natural*, que busca certificar ao mesmo tempo em que aprofunda tais laços. A dimensão *educadora*, nesse sentido, soma-se à maternidade, em um longo processo de formação dessas mulheres enquanto mães. Se, como aponta Rothermel (2017) as críticas à educação fora da escola voltam-se, por vezes, para a (in)capacidade técnica ou profissional dos pais e, em especial, das *mães*, em educar as crianças e pela patologização da relação entre estas mulheres e seus filhos, evidenciar os gestos e deslocamentos cotidianos implicados em tais práticas pode deixar ver percepções outras.

196Some professionals will accuse the home educator of experimenting with their children’s life potential, arguing that only a broad and balanced school education can achieve a good base [...] enquanto ‘profissionais’ will suggest that the mother has attachment issues that are unhealthy. (Rothermel, 2017, p. 05).

Assim, ouvi repetidas vezes a afirmação “Não é para qualquer mãe” das mulheres que frequentam o *Grupo de Apoio da Zona Leste*. Com isso, desejavam reforçar o aspecto sacrificante, dedicado, da escolha que haviam feito – junto a seus maridos – pela educação das crianças fora da escola. Mais ainda, implica num reforço acerca da *responsabilidade* extra que haviam tomado para si.

Sacrifício

O cansaço expresso por Fabiana envolvia, pelo que pude apreender, não apenas a organização da *rotina* das *meninas* e os cuidados com a casa, mas as dificuldades que enfrentava, à época, com as mudanças que percebia em Aline, sua filha mais velha. Como me explica, ela estava “quase uma adolescente” e, assim, aborrecia-se por “não se encaixar” nem no grupo de crianças nem no grupo de adolescentes desdobrados do *Grupo de Apoio da Zona Leste*. A filha, assim, mostrava certa resistência em participar dos encontros, assim como demonstrava certa *preguiça*, aos olhos de Fabiana, em estudar. A mim era perceptível que as dificuldades que começavam a surgir entre as duas era algo que preocupava Fabiana, que buscava ajuda de outras mulheres para lidar com a situação, tendo presenciado diversas conversas suas, pelo *whatsapp*, com outras *mães educadoras* que, tendo vários filhos, tinham mais experiência com *adolescentes*.

A certeza de que ofereciam às filhas “a melhor educação” com a escolha do *homeschooling*, assim como a percepção de que estas não possuem ainda *discernimento* para tomarem decisões por si só, entremeiam-se aqui com o desagrado manifesto por Fabiana em relação à resistência oferecida por Aline ao que lhe era oferecido. Quando retorno à sua casa uma semana depois de esta situação ter começado a se desenhar, a mim, de maneira mais explícita, pergunto à Fabiana como vão as coisas com a filha. Ela me diz, então, que as coisas estão mais tranquilas agora, tivera uma longa conversa com a filha, em que esta “até chorou”, pois havia lhe feito entender toda a *dedicação* envolvida em seu cuidado, todo o *sacrifício* que era feito por ela e como esta estava agindo de maneira *ingrata*.

Segundo Lois (2016), a partir de um extenso levantamento bibliográfico, um ponto comum nas pesquisas realizadas com *mães homeschoolers* é que a maioria delas, “independente do status do emprego, entendem sacrifício como uma parte integral da definição cultural da maternidade” e, a autora prossegue, “usam isso tanto instrumentalmente quanto retoricamente, para construir sua identidade de boas mães” (LOIS, 2016, p. 45). Nesse sentido, Rangel traz um sensível relato etnográfico sobre as “características do vínculo maternal que tornou possível a minha pesquisa enquanto filho nos bastidores de um circo nos Estados Unidos”, assim como os vínculos

estabelecidos com aqueles e aquelas que o queriam bem pelos afetos que sentiam por sua mãe biológica, outrora dançarina do circo (RANGEL, 2016, p. 03).

A presença de sua mãe no circo durante anos, situa Rangel, havia levado a uma distância física e geográfica bastante grande entre ela e o autor, ainda criança à época, sendo que a manutenção da relação nestes termos era justificada por Joana, sua mãe, porque “precisava do emprego, do dinheiro”, pois tinha um filho para sustentar (RANGEL, 2016, p. 17). O autor percebe então que circulava, a despeito de sua presença física, nas conversas entre sua mãe e outras mulheres do circo, como alguém a ser cuidado e, ao mesmo tempo, como um custo. Assim, ele aponta, “ ‘precisar’, ‘arcar com’, ‘pagar por’ não são categorias unicamente econômicas, já que eram empiricamente modalidades de ação que se entrecruzavam e qualificavam um “jeito de cuidar”, implicado e transformado, nesse caso, pela distância. (RANGEL, 2016, p. 17). *Precisar*, assim, “é um verbo polissêmico a ponto de conformar uma cadeia de necessidades: o ‘precisar’ de dinheiro produzia o ‘precisar’ de reconhecimento frente à ameaça do descuido e do macular da maternidade” (RANGEL, 2016).

A distância, neste caso, mobilizava um trabalho moral para não ser justificada enquanto ausência de afeto, mas sim enquanto algo resultante da “necessidade”, o que implicava, o autor assim percebia, no seu reconhecimento deste esforço empenhado por sua mãe, e, mais ainda, que ele não só reconhecesse mas valorizasse esse “jeito de cuidar” (RANGEL, 2016, p. 18). A figura de “mãe sacrificial”, assim, analisa Rangel, entremeia-se à produção de afetos permeados pelo apelo à gratidão. Este “apelo à gratidão” o autor analisa a partir das considerações de Adriana Viana (2005), que utiliza o conceito de “retórica da gratidão” enquanto algo manifesto “nas falas e gestos que selam compromissos, os quais, embora devam ser expressos de modo gratuito e não interessado, produzem dívidas morais” (RANGEL, 2016, p. 20). A figura da “mãe sacrificial”, assim, é tomada enquanto algo que implica em relações, na experiência do autor, que se reproduzem em bases assimétricas, ao mesmo tempo em que não pode ser confundida com a figura de um credor, pois fundamenta-se, entremeada a uma linguagem de gênero, na doação desinteressada (RANGEL, 2016, p. 23).

Jaqueline Lima, por sua vez, volta-se à sacralidade da família implicada nos enunciados das *cunhadas*¹⁹⁷. Para estas mulheres, assim como para os presos, “família”, nesses casos, era a *visita*, especificamente aquela que enfrentava os *sacrifícios* que derivavam do “evento-prisão”. Estas mulheres destacam

197 O termo *cunhadas* refere-se às “mulheres dos presos” que os visitam nas cadeias, mulheres estas que foram as interlocutoras de Lima durante sua pesquisa de mestrado. Nos referimos anteriormente a este trabalho (ver p. 37).

os seguintes elementos que constituíam o sacrifício: criar os filhos fisicamente longe dos pais, a ausência cotidiana do marido na vida da mulher, o desgaste das viagens para a visita, os gastos com o apenado, a veiculação de más notícias, as humilhações decorrentes do tratamento institucional (...), as relações com a sociedade (que, nesse caso, referia-se às relações com o trabalho e com a família consanguínea. Relações não permeadas pelo crime). Esses elementos elencados pelas mulheres em consonância ao discurso dos presos eram, portanto, o que compunham a ideia de sacrifício na perspectiva da população carcerária de acordo com as cunhadas e, de modo a reconhecê-lo, garantiam o sentido de sagrado à família. (LIMA, 2013, p. 75).

Nos dois exemplos etnográficos de que me utilizei acima, a noção de *sacrifício*, de maneiras distintas, envolve a percepção – atribuída a uma das partes – da dedicação que vincula o outro, implicada nos gestos que buscam aproximar os envolvidos nessas relações, a despeito das distâncias que, particulares a cada caso, lhes são impostas. De outra forma, o sacrifício a que Fabiana alude não envolve distância física, mas, ao contrário, justifica-se na proximidade mesmo, implicada e desejada entre ela e suas filhas (e também seu marido), que a escolha pela educação fora da escola reforça. Neste sentido, implica-se daí que, não fossem pais tão dedicados – e nem fosse esta sua *missão* enquanto família – poderiam, então, ter abdicado da tomada desta *responsabilidade* para si, o que implicaria, presume-se, em uma vida com menos atribuições envolvidas e, assim, com menos *sacrifícios*. Ainda que uma *responsabilidade natural* e uma *missão*, não podem ser desvinculadas daí a dívida moral, tal como apontada por Rangel, da parentalidade e, especialmente, maternidade que se sacrifica.

4.2. Mãe educadora

A percepção de suas responsabilidades junto às crianças é expressa por Fabiana e outras mulheres que conheci nos *Grupos de Apoio* em São Paulo pelo uso do termo *mães educadoras* para se autorreferirem. Essa expressão não fora utilizada por Luiza ou Tereza diretamente. Entretanto, nas vivências cotidianas, faz-se diversas alusões a esse aspecto de suas vidas, em que ser mãe ganha atributos explicitamente vinculados à *educação* das crianças. Trago a seguir alguns exemplos etnográficos onde a maternidade ganha atributos específicos vinculados à produção dos corpos de seus filhos. Isso porque, tendo em vista as considerações acima sobre algumas conexões possíveis entre maternidade e projetos e políticas de ‘gestão da vida’, talvez seja possível dizer que há, na expressão *mães educadoras*, uma duplicação da disposição educadora imiscuída nesta ideia de maternidade.

Bastos e Pereira tratam das chamadas *mães waldorf* ao abordarem práticas de maternagem experienciadas em uma comunidade antroposófica localizada na cidade de Botucatu (SP). Como explicam, o termo é habitualmente usado para “nomear as mães que têm seus filhos cursando escolas antroposóficas Waldorf, independentemente do grau de adesão à Antroposofia.” (BASTOS e PEREIRA, 2018, p. 05). Ao longo do artigo, é possível apreender que uma *mãe waldorf* possui ou deve possuir algumas características consideradas importantes para o bom nascimento e pleno desenvolvimento de seus filhos. Entre elas está a busca de um controle corporal e emocional que permita, na hora do parto, que a mulher faça, a despeito das contrações e dores, um “silêncio religioso, somente interrompido pelo choro do bebê” (BASTOS e PEREIRA, 2018, p. 12).

Essa seria uma disposição de *coragem* a ser apreendida por estas mulheres, qualidade esta valorizada de maneira significativa. “Enfrentar” o parto com coragem seria o primeiro passo para lidar com a experiência da maternidade. Os autores observam que

esse ideal de coragem associado ao parto natural visto como uma missão espiritual desta mãe, que ora estimulava essas gestantes a um parto heroico, ora gerava uma profunda ansiedade com a expectativa do próprio desempenho. (BASTOS e PEREIRA, 2018, p. 05).

Se o termo “*mães waldorf*” é usado, como sugerem os autores, para distinguir todas as mulheres que, tendo filhos, associam-se às escolas antroposóficas, de uma maneira ou de outra, os relatos de partos e expectativas e aflições a eles relacionadas explicitam as características desejáveis dessas mães para que possam ser valorizadas dentro da própria comunidade. São os atributos de *coragem* demonstrados pelas *mães* na hora do parto o que garantem uma ‘boa infância’ para seus filhos. De forma análoga, pode-se dizer que as mulheres que conheci nos grupos de apoio que Fabiana frequenta, todas envolvidas com o *homeschooling* de seus filhos, são *mães educadoras*. E suas disposições para o *sacrifício* e o *compromisso*, por exemplo, as qualifica enquanto *mães educadoras* que são.

As fronteiras entre distanciamento e proximidade profissional e afetiva entre cuidadores (especialmente os remunerados) e tutelados é tema de reflexão de diversos estudos, como o realizado por Bullock e Waugh (2004) a respeito do trabalho realizado por enfermeiras e enfermeiros ou Murray (1998) sobre trabalhadores de creches. Nesse mesmo sentido, Munhoz (2017) trata da relação entre *técnicos* e os adolescentes *atendidos* por medidas socioeducativas, apontando às tarefas que estes desenvolvem com os meninos que, em muito, complexificam as listagens legais previstas. Segundo a autora, é grande a importância do *vínculo* criado entre técnicos e seus atendidos para a evolução satisfatória do processo socioeducativo¹⁹⁸, o que passa por uma atenção constante ao equilíbrio desejado entre “tutela e conformismo” (MUNHOZ, 2017, p. 77).

198Importância esta apontada também, como indica a autora, por Feltran (2011), Marques (2012) e Sartori (2010).

Isso porque, um ou outro em demasia é entendido como algo que atrapalha o processo dos meninos ao mesmo tempo em que desconfigura o trabalho dos técnicos como lhes é esperado.

Esse limite tênue do vínculo criado envolve não só os adolescentes que frequentam o núcleo, mas também a relação com as famílias, que se deseja próximas. Isso porque nos relatórios a que teve acesso – mas não só neles – Munhoz aponta que “necessidade da participação da família fica muito evidente. A família (em especial a genitora) é chamada a assumir a responsabilidade e estar sensibilizada em relação ao caso de seus filhos ou parentes” (p. 100). Isso porque um dos objetivos mesmo do processo de execução das medidas socioeducativas, como aponta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é “o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo educativo” (p. 101). Além das visitas domiciliares, a participação das famílias envolve pelo menos dois outros momentos, nos *Grupos de Família* e nas *Terapias Comunitárias*. Munhoz aponta que apenas em uma das reuniões que acompanhou chegou a presenciar a participação de um pai, sendo o público formado, majoritariamente, por mães e avós. As mães, em muitos casos, percebem o peso legal de sua participação e “que as medidas socioeducativas de seus filhos estão diretamente atreladas aos seus envolvimento” (MUNHOZ, 2017, p. 99).

Nesse mesmo sentido, outra pesquisa interessante que aponta para a complexidade das responsabilidades e moralidades que recaem sobre os corpos das mulheres e as vincula a seus filhos é o trabalho realizado por Helena Fiez (2018) sobre *mães-cuidadoras* que lutam por moradias assistidas para seus filhos adultos com deficiências cognitivas. Essas mães, segundo Fiez, “se sentem sobrecarregadas pelo trabalho do cuidado” (FIEZ, 2018, p. 06)¹⁹⁹, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, são julgadas por agentes de saúde e por outras *mães-cuidadoras* quando buscam – ou lutam por – moradias coletivas em que possam mandar seus filhos. Essas mulheres, pontua Fiez, buscam fazer entender que

[...] morar longe da família não é sinônimo de abandono e que muitas vezes é uma necessidade, [uma das *mães-cuidadoras*] afirmou que nenhum dos profissionais presentes nestes espaços “parece entender realmente o que é ser responsável”. Virginia [outra *mãe-cuidadora*] concordou, reafirmando o quão importante é para o grupo ocupar esses espaços. Para ela, é fundamental que as participantes trabalhem em prol de difundir a causa da moradia assistida, rompendo com aquilo que reconhece como um estigma dos profissionais da saúde que veem este pleito como uma forma de abandono dos filhos pelas mães. (FIEZ, 2018, p. 18)

A partir desses exemplos, busca-se evidenciar algumas das maneiras como a maternidade é, em cada caso, vinculada ao êxito ou bem estar dos filhos. Nesses casos, pode-se dizer que a

199A autora destaca que não propõe uma análise em que a deficiência é “tida como um fardo [...], a deficiência é aqui compreendida enquanto a obstrução da participação plena e da interação de sujeitos com impedimentos físicos, sensoriais ou cognitivos imposta por uma sociedade que não está preparada para lidar com a diversidade de corpos e mentes que a constitui. (FIEZ, 2018, p. 08).

proximidade da família – das mães – junto aos filhos é percebida – por agentes de saúde, técnicos, juízes, outras *mães*, etc - como fundamental para, no caso dos adolescentes em medidas socioeducativas, a *ressocialização* destes e, no caso dos adultos com deficiência cognitiva, para que não sejam *abandonados*.

No caso das mulheres que conheci, a dupla posição de educadoras que lhes é atribuída envolve um processo de formação não apenas como *mães* mas também como *educadoras*, o que envolve percepções e previsões temporais sobre o desenvolvimento das crianças e uma preparação que passa por *pesquisas* e *planejamentos*.

Mamãe é a melhor professora!

Se hoje Fabiana se considera uma *mãe educadora*, o início do processo de “tomada da responsabilidade” pela educação de suas filhas, como vimos, fora marcada por bastante insegurança, uma vez que “não sabia nem por onde começar” e, assim, sentia medo. Havia, como no caso das *mães waldorf*, uma ansiedade em relação a seu desempenho sobre algo que, a princípio, não estava implicada em ser *mãe*. Isso porque, nos dois casos, somam-se adjetivações – *waldorf*, *educadora*, etc - a uma categoria que já está dada – *mãe*. Esta apreensão naturalizada da noção de maternidade pode ser pensada enquanto uma vinculação do nascimento e da criação da criança enquanto questões inseparáveis (FONSECA, 2011, p. 13). Esse sentimento de insegurança, como Fabiana explica, vai aos poucos sendo substituído por uma segurança – nunca estanque, de certa forma - de que, hoje, oferece uma educação de qualidade para suas filhas, orientada de forma a não se tratar de uma “experiência”. Segurança esta adquirida ao longo do tempo, por meio de suas pesquisas, conversas com outras *mães* e *famílias educadoras* e pela própria prática cotidiana.

Entre uma *atividade* e outra no *Grupo de Apoio* da Zona Leste, as mulheres presentes agrupam-se em pequenas rodas para trocar informações sobre a aquisição de certa apostila ou material didático, ou como organizam as aulas no dia a dia, ou ainda como tem lidado com o ensino de inglês, por exemplo. De forma parecida, as conversas que acompanhei junto às mulheres do encontro em Águas Claras, em Minas Gerais, voltam-se todas para os cuidados com as crianças. Neste caso, ao menos naquele encontro, voltavam-se menos a questões curriculares e mais sobre técnicas de desfralde, dificuldades com amamentação e as noites de (falta de) sono das crianças. A troca de experiências era intensa no sentido de propor soluções possíveis para as dúvidas ou dificuldades que cada uma das mães trazia. Ainda que não nos voltemos aqui ao aprofundamento destes pontos, essas conversas explicitam a importância dos *Grupos de Apoio* não apenas enquanto espaço de *socialização* das crianças, mas enquanto formação das *mães* que praticam a educação

fora da escola.

Lois (2006) faz uma extensa pesquisa junto a *mães homeschoolers* em uma pequena cidade dos Estados Unidos que, como explicita, destaca-se pela grande quantidade de praticantes²⁰⁰. A autora volta-se para as experiências das mulheres no que diz respeito àquilo que chama de “papel múltiplo como mãe, professora e dona de casa” (LOIS, 2006, p. 16), atenta às formas como manejam o tempo e a organização de seus cotidianos. Lois aponta que a preocupação em *falhar* no que diz respeito à educação das crianças é comum entre as *mães homeschoolers* que conheceu²⁰¹. Nesse sentido, um dos exemplos trazidos por Lois é a experiência de Molly, uma mãe que se sentia “terrivelmente insegura” quando começou a ensinar seu filho de seis anos de idade, a despeito de sua experiência prévia como professora de ensino médio em escolas:

“Se não se tratasse de meu filho, teria sido uma coisa estritamente profissional. Mas isso tem impacto emocional, profissional e de longo alcance em nosso filho. Então eu estava muito nervosa sobre isso. Eu realmente não pensava que eu poderia fazer isso bem” (LOIS, 2006, p. 07).

O problema neste caso, estava na proximidade afetiva com a criança pelo fato de ser sua mãe, conexão esta diferente daquela estabelecida com seus alunos durante seus anos como professora. Há um livro de Paulo Freire, publicado em 1997, intitulado “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”. Nele, o autor diz que “[a] tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.” (FREIRE, 1997, p. 15). Freire recusa, assim, o “hábito [...] de transformar a professora num parente postiço” (p. 17), ressaltando – sem no entanto, diminuir a dimensão dos afetos envolvidos – aquilo que percebe como o aspecto profissional da ‘tarefa de ensinar’. Identificar professoras enquanto tias,

[...] o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, [é] quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 1997, p. 15).

Malheiros de Moraes (2012) realiza uma pesquisa etnográfica em uma escola pública na cidade de São Paulo buscando apreender como vai se dando a construção de uma infância nesse contexto. Segundo o autor, as professoras negam a tentativa de familiarização de sua posição feita pelas crianças por meio do uso de ‘tia’, “procurando marcar a especificidade de sua relação, que

200A autora adota um nome fictício para a cidade pesquisada.

201Ver também Stevens (2001).

institui alunos em relação a sua identidade profissional de professoras” (Malheiros de Moraes 2012, p. 66). Em relação à sua presença enquanto pesquisador, entretanto, após algumas tentativas de sua definição por parte das crianças, a “categoria ‘tio’” logo passou a “operar do modo esperado” (p.66). Malheiros de Moraes aponta, entre outras considerações, que

o tio, neste sistema, é um operador de mediação, um estranho-familiar, meio termo entre a distância imponderável daquele com que não se tem qualquer tipo de relação, e a indistinção, em termos grupais, daqueles que são consangüíneos e constituem um mesmo núcleo de parentesco. (Malheiros de Moraes 2012, p. 68).

Se, como aponta o autor, o uso de termos como tia/tio marcam, assim, essa meia distância entre o espaço da escola e o da casa – especialmente ao serem usados junto àqueles que circundam a relação das crianças e a escola, como funcionários e motoristas de ônibus e vans, mas também em sua rejeição pelas professoras – o termo *mães educadoras* marca justamente a proximidade e familiaridade implicadas. E se, muitas vezes, estas mulheres explicitam a dupla dimensão de sua relação com as crianças, estas, por sua vez, as chamam apenas de *mãe*. Ainda assim, estão atentas para as preocupações a que estas se voltam no que diz respeito ao seu aprendizado. Certa vez, Luiza me conta, por telefone, da ida de Thiago e Talitha para uma *Escola Waldorf* na nova cidade para a qual se mudaram. Muito contente com a proposta da escola e a boa adaptação das crianças, me diz: “sempre gostei da pedagogia, mas não conhecia o cotidiano”. As professoras, como me explica, “envolvem as crianças de tal forma que elas aprendem com o coração mesmo.”. Com a ida das crianças para a escola, Luiza diz ter conseguido ter mais tempo para ela, mas pontua que todos os dias senta com as crianças para “fazer as tarefas”. Num desses dias, Thiago traz algumas atividades para treinar a letra cursiva. Percebendo que seu filho apresentava algumas dificuldades em relacionar as letras de forma com as letras cursivas, Luiza então, como me conta,

fui fazendo na brincadeira, junto com ele, usando o método fônico²⁰², um método global de

202 “Marcad[o] pela recitação do “bê-a-bá”, a metodologia fônica, uma das várias que existem para o processo de alfabetização, rivaliza com o chamado método global, associado ao construtivismo, que se opõe às técnicas dos fonemas isolados e ensina a partir de textos completos.” (NEXO JORNAL, 2019, disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/03/23/O-que-%C3%A9-o-m%C3%A9todo-f%C3%B4nico-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-recomendado-pelo-MEC>). O método fônico ganhou notoriedade atualmente uma vez que sua aplicação foi incluída dentre as mudanças propostas pelo atual Ministério da Educação (2019). Em recente proposta veiculada em texto preliminar pelo referido Ministério, há a previsão de adoção do método fônico enquanto nova Política Nacional de Alfabetização para todas as escolas do país. A pasta Alfabetização, recém criada pelo governo de Jair Bolsonaro (após a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (Secadi)), tem como Secretário Carlos Nadalim, que conheci durante a *Global Home Education Conference*, em 2016, tendo sido ele um dos convidados a palestrar durante o primeiro dia da Conferência. Nadalim, à época, se apresentou por meio de sua experiência de seis anos trabalhando em uma escola em Londrina cujo foco era o método de alfabetização fônico, tendo dito também que “dominar o corpo [da criança] é o primeiro passo para uma educação de excelência”. Ainda que sejam necessários mais dados etnográficos para apreender as implicações aí propostas e desdobradas, chamou-me atenção, à época, que tal educação previa o “estímulo em período adequado” e que, por meio

alfabetização, o melhor, acredito que o único que funcione, fui fazendo as conexões que a professora não conseguia entre as letras. Fiquei muito emocionada, foi muito rápido para ele entender assim. Ele ficou muito emocionado também...Ele me disse: ‘Mamãe é a melhor professora!’”.

Luiza valoriza muito a atuação das professoras da nova escola, que, como aponta, conseguem “atingir o coração das crianças” – e assim, tornam possível com que aprendam. Ao mesmo tempo, sua experiência como mãe e educadora de seus filhos, a despeito da frequência à escola, é tomada enquanto algo valioso para a aprendizagem das crianças, permitindo conexões – aqui, entre as formas das letras e métodos de alfabetização – que não estariam acessíveis à professora. O tempo dedicado para a tarefa de casa, assim, adensa vínculos entre mãe e filho, explicitando os afetos envolvidos na proposta de educação aí implicada, em que exalta-se a dedicação a esta proximidade, a percepção do ensino como brincadeira e a aplicação de métodos pesquisados e aprendidos, tomados a partir da segurança de sua eficácia²⁰³. Retomarei adiante esta experiência de transição vivenciada por Luiza e sua família do *homeschooling* para a *Escola Waldof* buscando explicitar porque não se trata, para ela, de um rompimento com a educação oferecida por ela em sua casa.

No caso trazido por Lois sobre *mães homeschoolers*, de outra forma, algumas delas problematizam essa proximidade com seus filhos como obstáculo – ainda que inicial – para que possam educá-las. Minhas interlocutoras, de outra forma, ainda que tenham expresso, de diferentes modos e intensidades, suas inseguranças a respeito da escolha pela educação fora da escola, não apontam a proximidade e o vínculo com as crianças enquanto um problema para sua *educação*. Como visto anteriormente (ver capítulo III), a proximidade entre pais e filhos é, justamente, uma das preocupações ao escolher as particularidades da educação que pretendem. Ao mesmo tempo, é

de seus cursos, seria possível ensinar “seus filhos a ler, de zero a dois anos”.

203Fabiana também me conta o quão emocionada ficou quando Sofia começou a ler e escrever, tendo sido alfabetizada por ela, em casa. Como vimos anteriormente, a aquisição das habilidades de leitura e escrita por Marina era, à época da pesquisa de campo, uma questão desafiadora tanto para ela quanto para sua mãe, Tereza. Isso porque esta buscava conter sua ansiedade para que a filha pudesse aprender “a seu tempo” (ver p. 138). A antropóloga Ana Luiza Carvalho da Rocha (2005) volta-se para as maneiras como a aprendizagem de lógicas de escrita são processos localizados naquilo que chama de “cultura e sociedade específicas” (c.f. COHN, 2005). Se, por um lado, a autora aponta que as práticas de ler e escrever inserem-se em uma tradição secular moderna “cuja responsabilidade sempre foi delegada a especialistas”, por outro, ao dirigir-se a professores e professoras que lidam com a tarefa de alfabetizar alunos, especialmente aqueles das ditas classes populares, aponta para a surpresa destes quando alunos chegam até eles nas escolas sem saberem ler ou escrever. Isso porque, a autora afirma, “imagina-se que as técnicas de leitura e escrita deveriam imergir naturalmente da esfera familiar” (ROCHA, 2005, p. 67). Assim, chamo a atenção novamente para a afirmação de Helena, educadora do Jardim, quando esta diz que “estas crianças [as que frequentam o Jardim] nunca terão problemas em se alfabetizar.” (ver p. 84). Isso porque há, entende-se, um ambiente familiar que garante a aquisição dessas habilidades, por meio de gestos diversos, deliberados ou não, em relações de incentivo de tutores letrados. Ou seja, no mesmo sentido imaginado pelos professores com os quais Rocha dialoga acima, independente da atuação de “especialistas”, estas crianças aprenderão a ler e escrever. Ainda que não tenha aprofundado este assunto neste trabalho, a naturalização desta aprendizagem, “surgida” do ambiente familiar, pode ser complexificada se contrastada às práticas de minhas interlocutoras e suas famílias, no que diz respeito às diferentes técnicas empregadas e aos conhecimentos adquiridos visando essa aprendizagem, assim como as dificuldades e expectativas envolvidas nestes processos.

este proximidade que lhes permite não ter dúvidas de que as crianças estão, “todos os dias, o tempo todo”, como sugere Tereza, aprendendo (ver capítulo III) . Mais ainda, o processo de educação das crianças – as pesquisas, estudos, as conversas com outras mães e a organização do cotidiano – tem um impacto muito grande na maneira como passam a perceber sua própria relação com o aprendizado e o conhecimento.

Formação em Educação

Durante minha estadia na casa de Luiza, passei muitas horas brincando com as crianças em seus quartos ou na sala. Em um desses dias conversava com Thiago enquanto brincávamos de Lego. Ele estava me contando sobre seu melhor amigo, João, que “faz *homeschooling*, como eu”. Lhe perguntei, então, se gostava de não ir para a escola, e ele me respondeu que sim, pois “tenho mais tempo para fazer as coisas, gosto de ficar em casa.”. Nesse momento seu pai, Lucas, passa pela porta para nos chamar para almoçar. Quando chegamos à mesa a atmosfera na sala de jantar estava um pouco tensa. Sem saber exatamente o que estava acontecendo, sentei-me para almoçar, junto com Luiza, Lucas e as três crianças. Em algum momento Luiza me pergunta “você acha que funciona, Gabi, o *unschooling*? Você faria com seus filhos?”. Um tanto acuada pela pergunta inesperada, lhe respondo que acho muito interessante, sim, como ela já sabia, mas que, sinceramente, não saberia lhe dizer se faria com meus filhos, por nem saber se teria filhos em algum momento.

Quando ficamos a sós, ela me explica que Lucas, ao me ouvir conversando com Thiago, pensou que eu estava questionando – não à criança, mas a mim mesma – aquilo que faziam com as crianças. Isso o levou a, de alguma forma, questioná-la e, por isso, ela perguntou mais diretamente minha opinião. Ela me explica, então, que no início tentou um formato de *homeschooling* que era mais estruturado, com horários estabelecidos para aulas, por exemplo. Mas que, com o tempo, pode perceber que isso não funcionava tão bem e então passaram a não determinar horários específicos para os estudos e, como vimos, nem estabelecer um formato em que se aprende sentado na cadeira debruçando-se sobre livros didáticos. Isso, como me explica, a levou do *homeschooling* para o *unschooling*, ainda que defenda que, na prática, o que existe é sempre uma mistura dos dois.

Nesse processo, Luiza me relata, houve momentos em que Lucas questionou de maneira enfática a escolha pela educação fora da escola. Esse questionamento se expressa, por exemplo, quando Thiago me explica que seu pai acha que ele “está se desenvolvendo devagar” ou, de outra forma, quando Lucas me explica que precisam de alguém que possa cuidar mais das tarefas

domésticas para que Luiza possa se dedicar apenas à educação das crianças pois, atualmente, “falta braço”. Com isso, me parece, Lucas deixa ver a quantidade de tarefas a que Luiza se dedica, distribuídas entre o cuidado com a comida, a casa e as crianças, entre outras responsabilidades, apontando para o desejo de que estivesse focada apenas na educação das crianças em sentido mais estrito, ou seja, à aquisição de conhecimentos.

Entretanto, se houve uma época em que estes questionamentos a faziam se sentir insegura, hoje Luiza me explica ter conhecimentos o suficiente para não se amedrontar sobre essa escolha: “Ele [Lucas], qualquer pessoa, pode falar o que quiser... enquanto não houver argumentos, argumentos embasados que me convençam de que não funciona, eu não abro mão”. Essa situação fora bastante marcante por trazer à tona parte do caminho percorrido por Luiza para que hoje ela se sinta segura de “não abrir mão” daquilo que considera importante para seus filhos, a despeito das críticas recebidas. Sua trajetória enquanto *mãe unschooler*, nesse sentido, é interessante pois carrega consigo sua apreensão da forma como as crianças aprendem. Isso porque seu interesse pelo tema da educação tornou-se, como procura me mostrar, uma *paixão*, ou seja, algo que a motivava a pesquisar, estudar, conversar com outras pessoas. Tanto que, naquele momento, com simplicidade, me diz: “considero que tenho formação em educação, com especialização em *homeschooling*”²⁰⁴.

E é essa mesma *paixão* por um assunto ou técnica o que deseja que organize os estudos e a aprendizagem de seus filhos. Por isso sua recusa em determinar de antemão os conhecimentos que seriam apreendidos pelas crianças no dia a dia ou em estabelecer horários de aulas. Assim, quando lhe pergunto se ela não se preocupa caso as crianças, uma vez livres, então, para aprender o que quiserem, decidam que não querem aprender nada, Luiza me responde com veemência: “E você acha que eles podem querer não fazer nada? De jeito nenhum! É impossível, porque as pessoas vão atrás do que lhes interessa.”.

Nesse sentido, aproxima-se de Tereza na maneira como percebe como se dá o aprendizado, ou seja, por meio de um interesse “genuíno” sobre um assunto. Fora assim, inclusive, que percebera que poderia “aprender qualquer coisa que quisesse”, me explica, ao perceber que “só se aprende desse jeito”, ou seja, quando há curiosidade sobre determinado tema. Uma situação que me chamou a atenção nesse sentido fora quando, visitando a casa que estavam construindo, Tereza me conta entusiasmada como, ao levantar as paredes da cozinha, haviam escolhido usar uma técnica de bioconstrução diferente para cada uma das quatro paredes²⁰⁵: “queria que fosse assim, cada parede uma escola!”. Ou seja, Tereza propõe experimentar na prática, como forma de aprendizado, cada

204 *Homeschooling*, nesse sentido, inclui aquilo que Tereza e Pedro chamam de *não escolarização* ou *unschooling* e também aquilo a que Fabiana e Paulo chamam de *homeschooling*.

205 Entre as técnicas estão aquelas conhecidas como “*pau a pique*”, “*cob*”, “*adobe*”, “*superadobe*” e “*taipa*”, descritas e detalhadas, por exemplo, pelo arquiteto Johan Van Lengen (2014) em seu livro *Manual do Arquiteto Descalço*, “uma bíblia do permacultor”, como Tereza me indica.

uma das técnicas que vinham estudando exaustivamente nos últimos tempos. Escola, nesse sentido, implica a ideia de um conjunto de saberes e conhecimentos que não se desvinculam da materialização destes a partir do desejo e da experiência²⁰⁶. As considerações do psicólogo norte-americano Carl Rogers, retiradas de capítulo sugestivamente intitulado “Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender” aproximam-se, acredito, do sentido atribuído acima à experiência com Tereza:

Um conhecimento autodescoberto, essa verdade que foi pessoalmente apropriada e assimilada na experiência, não pode ser comunicada diretamente a outra pessoa. Assim que um indivíduo tenta comunicar essa experiência diretamente, muitas vezes com um entusiasmo absolutamente natural, começa a ensinar, e os resultados disso não têm consequências. Animou-me recentemente descobrir que Soeren Kierkegaard, o filósofo dinamarquês, chegara a uma conclusão idêntica, partindo da sua própria experiência, e a exprimir com toda a clareza há cerca de um século. Parece portanto menos absurdo. (ROGERS, 1961, p. 30)

De outra maneira, Fabiana me conta com muito carinho sobre o grupo de corte e costura que havia iniciado com suas filhas, alguns anos atrás, no antigo prédio em que moravam. Uma iniciativa sua, a partir de seu interesse pela costura, que reunia algumas das crianças do prédio em sua casa, em um período da semana, para que ela as ensinasse a costurar. Infelizmente, me explica, com a mudança de endereço e a *correria* atual, haviam interrompido o projeto. Tanto Sofia quanto Aline falavam da vontade que tinham de voltar a fazer as costuras, pedindo à mãe para retomar as aulas. Fabiana lhes explica que assim que possível voltariam a ele. Nesse caso, então, esse desejo explicitado pelas três era postergado devido às outras *atividades* a que precisavam se dedicar neste momento. Ou seja, de maneira diversa da trazida por Luiza e Tereza, os planejamentos feitos por Fabiana, naquele momento, não poderiam priorizar esta inclinação a se dedicar sobre certo assunto.

Ainda assim, há a preocupação, por parte de Fabiana, de que as filhas tenham “amor por aprender”. Se, como visto no capítulo III, Fabiana conta como aprendeu a “gostar de aprender” e que seu objetivo é transmitir esse *amor* para suas filhas, essa preocupação se expressa de outras maneiras. Nas visitas semanais que fazem à Mila, amiga idosa da igreja de que são parte e que vive em uma casa de repouso, por exemplo, em todas as oportunidades em que pude acompanhá-las, grande parte do tempo em que estavam lá as crianças sentavam-se em uma mesa junto a Mila e Fabiana para fazer *atividades* de desenho e pintura. Se, como Fabiana me explica, estas visitas são importantes para *as meninas* para que aprendam a *servir*, ou seja, a *se doar* em cuidados ao

206Ao mesmo tempo, é válido pontuar que não é excluída, por Tereza e Pedro, a ideia de recorrer a “especialistas” sobre determinados assuntos que surjam do interesse das crianças para que possam auxiliá-las no aprendizado, como por exemplo, professora/professor de dança para as crianças. No período em que estive em sua casa, Luiza também havia contratado um professor de violão para dar aulas a Thiago, uma vez que ele se interessava por música e ela percebia uma aptidão e sensibilidade muito grande do filho com o violão. Ainda que essas aulas fossem voltadas para Thiago, seus dois irmãos menores o acompanhavam e, ao final, todos saíam dançando e batucando do quarto em que estavam.

próximo, ela deseja, entretanto, que estes momentos sejam *agradáveis* para as filhas e, por isso, preocupa-se em propor essas *atividades* que, sabe, são valorizadas pelas crianças²⁰⁷.

Em outra situação, quando voltávamos ao apartamento vindas de um dos encontros do *Grupo de Apoio da Zona Leste*, Fabiana orientava as filhas para que separassem uma das apostilas para fazer alguma das *atividades*. As crianças, entretanto, deixaram as mochilas em cima da mesa e vão correndo para o quarto anexo à cozinha onde ficam seus brinquedos. Com tranquilidade, Fabiana assente com a cabeça e me diz: “Brincar é importante, né, você sabe...Nem preciso te dizer...” e, conclui, “eu sou meio *unschool* também, né, Gabi, sei que brincar também ensina muito.”. Ser *unschool*, nesse caso, se atrela à percepção de que atividades outras além daquelas planejadas e voltadas para os materiais didáticos *também* ensinam e, assim, fazem parte da educação de suas filhas.

Aprender a aprender

Há implicada nessas práticas o entendimento de que, uma vez criada – no caso de Fabiana e sua família – ou incentivada – como Luiza e Tereza propõem – certa disposição em relação ao conhecimento ou à aprendizagem, não há dúvidas de que as crianças irão aprender. Não há, assim, dúvidas a esse respeito, especialmente frente às críticas sobre a ausência de *formação* das *mães* que educam os filhos²⁰⁸. Isso porque, por um lado, há imiscuída aí a percepção da maternidade enquanto, ela mesma, *educativa*²⁰⁹. Fabiana, por exemplo, me descreve algumas práticas que “já fazia com ela [Sofia] mesmo sem saber [que seria *mãe homeschool*], colocava ela sentada no meu colo para escolher feijão, e a gente ia contando junto, um, dois, três...sabe?”. Haveria, aí, uma disposição, enquanto *mãe*, para ensinar as filhas independentemente da escolha pelo *homeschooling*.

Por outro lado, há uma ênfase muito grande no estudo e na pesquisa que realizam. Como pontua Luiza, “[*homeschooling*] se trata da pesquisa dos pais.”. A experiência trazida por Tereza, entretanto, não coloca, me parece, a mesma ênfase na pesquisa, no sentido pensado por Luiza. Esta, ao compartilhar comigo os materiais que foram utilizando ao longo do tempo – artigos, documentários, cursos, etc –, aponta para uma preocupação sobre diferentes propostas e pedagogias em que a escola é apenas mais uma das instituições possíveis. Tereza, por sua vez, me chama a

207Curiosamente, Fabiana me explica que, as pessoas idosas são como crianças. “Elas gostam de musiquinhas, de ficar pintando, desenhando...”.

208 Ainda assim, durante a pesquisa de campo ouvi relatos sobre *mães* que, ao optarem pela educação dos filhos fora da escola, decidiram fazer graduação em pedagogia. Entretanto, essa escolha estava, me parece, mais ligada ao receio de *denúncias* do que a preocupações acerca da necessidade de formação específica para a prática.

209Ver as colocações feitas por Freire (2008), Yalon (1997) e Meyer (2005) acima.

atenção para as conexões que faz entre a maneira como educam as filhas e as experiências que ela e seu companheiro vivenciaram ao longo do tempo enquanto estudantes e, posteriormente, enquanto professores, assim como ao *modo de vida* que escolheram. Assim, ela me explica que várias das práticas pelas quais optaram foram apenas reafirmadas por leituras, muitas vezes feitas “ao acaso”, com as quais foram se deparando. De outra forma ainda, Fabiana e Paulo parecem enfatizar nesses estudos pesquisas e planejamentos constantes sobre a aquisição e usos de materiais didáticos, compartilhando comigo algumas informações sobre métodos e programas usados junto às crianças²¹⁰.

Knowles (1988) associa o início da atuação de mães enquanto professoras de seus filhos à atuação de professores escolares inexperientes: ambos se baseariam em suas próprias experiências educacionais. Não procuro aqui uma aproximação com a afirmação deste autor, uma vez que acredito ser possível afirmar que professores escolares experientes também se baseiam em suas experiências educacionais, seja para segui-las ou negá-las. Além disso, as experiências aqui trazidas são informadas por conexões outras além das experiências educacionais dos adultos – especialmente das mulheres – implicados. De toda forma, aproveito sua colocação, uma vez que a trajetória educacional de minhas interlocutoras é utilizada, por vezes, não como modelo, mas, antes, como forma de assegurar-se da capacidade de educar as crianças. Luiza, por exemplo, me conta ter sido uma ótima aluna durante todo o período escolar e, posteriormente, na graduação. Sua dedicação aos estudos, assim, lhe dá segurança: “Se eu conseguir passar para eles [os filhos] o que aprendi nesses anos, acho que estamos tranquilos, não é?”.

Assim, ao mesmo tempo em que o interesse das crianças orienta a aprendizagem, os conhecimentos escolarizados, aqueles implicados na Base Comum Curricular– também se fazem presentes. Os incentivos e aprofundamentos orientados a partir do interesse de Thiago pela construção, por exemplo, não exclui o aprendizado, em algum momento, de habilidades ou conhecimentos prescritos pela formação escolar, ainda que não sejam todos a serem incluídos. Essa aproximação, assim posta, pode ser relacionada com a não diferenciação que Luiza defende entre

210Um desses métodos a mim apresentado por Fabiana é o “Trivium”. De acordo com Harvey e Laurie Bluedorn (2016), *Trivium*, em linhas gerais, é “o estilo clássico de ministrar a educação cristã em casa” (p.05), sendo “uma palavra latina que significa ‘intersecção entre três vias’” (ibidem, p.30): *gramática, lógica e retórica*. Há uma correspondência entre estas três vias e três fases de desenvolvimento da criança, a saber, *conhecimento, entendimento e sabedoria* (ibidem, p.60). Assim, “Para cada matéria, os fatos (conhecimento) devem ser primeiramente bem aprendidos, em seguida a teoria (entendimento) e, por fim, a prática (sabedoria). Ademais, cada criança passa por uma primeira fase de conhecimento de desenvolvimento e treinamento (antes dos 10 anos), uma segunda fase de conhecimento (dos 10 aos 12 anos), uma fase de entendimento (dos 13 aos 15 anos), uma fase de sabedoria (dos 16 aos 17 ou 18 anos) e uma fase final em que a consciência está plenamente desenvolvida (dos 19 aos 21 anos)” (ibidem, p.60). Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa adentrar as conexões feitas entre esta proposta pedagógica, por exemplo, e as práticas vividas por Fabiana e sua família, é interessante observar as ideias de criança e desenvolvimento aí presentes, assim como suas imbricações com a religiosidade e a ideia de família, uma vez que se trata, segundo os autores, de uma “visão bíblica do ensino doméstico”(ibidem, p. 12).

homeschooling e *unschooling*. Ao passo em que há uma recusa de certa regulamentação da *educação domiciliar* que implique um enquadramento da criança na relação conteúdos adquiridos *versus* desenvolvimento etário, há certa dimensão temporal que orienta suas práticas. Isso fica mais claro a mim quando, em seguida, ela me diz: “tenho muito tempo, temos aí pelo menos dez anos!”. Fazendo as contas rapidamente, essa previsão atrela-se à chegada de Thiago – a quem nos referíamos naquele momento – aos dezoito anos, ou seja, um marco bastante difundido de saída da infância/juventude e, ao mesmo tempo, período em que comumente são realizadas as provas de vestibular para ingresso nas universidades²¹¹.

Ainda que nenhuma de minhas interlocutoras coloque o ingresso na universidade como única possibilidade esperada para seus filhos, foi recorrente o uso deste mesma temporalidade - os dezoito anos, ou fim do período de escolarização obrigatória, ou ainda, época comum de provas de vestibular - como parâmetro geral para tratar do futuro das crianças e uma certa inflexão no processo de educação fora da escola.

Inflexão antes que fechamento, uma vez que parece tratar-se de uma ruptura permeada por continuidades, pois ao mesmo tempo em que há essa previsão, é necessário atentar-se para as considerações feitas sobre as apreensões particulares de *educação* implicadas em cada caso, buscando compreendê-las enquanto algo que extrapola os cuidados com as crianças, sendo também disposições desejáveis em relação ao conhecimento, que, por um lado, passa a envolver o corpo dos adultos - pais e mães - e, espera-se, envolva também o de seus filhos. Refiro-me especialmente à *paixão* a que Luiza se refere como forma de engajamento com o conhecimento, de maneira muito próxima da trazida por Tereza, assim como o *amor por aprender* desejado por Fabiana. Isso além de outras considerações trazidas a respeito da *proximidade* entre pais e filhos e outras adesões feitas nesses processos.

Ainda assim, esse marco temporal deixa ver certa previsão de desvinculação dos filhos em relação ao corpo da mãe. É curioso, entretanto, que essa desvinculação, de outra forma, seja pensada não apenas a partir da ideia da conclusão de um certo ciclo de educação por meio desta temporalidade do vestibular, por exemplo, mas justamente pela preparação das crianças para que, a partir dessa disposição em relação ao conhecimento, se tornem, a cada dia, mais autônomas em relação aos estudos. Fabiana, por exemplo, quando me conta de seus projetos, ainda que não dê uma previsão estrita, não os atrela ao “encerramento” de suas responsabilidades como *mãe educadora*, mas ao “afrouxamento” destas, a partir da previsão da tomada de algumas destas responsabilidades

211Parte da literatura sobre *homeschooling* volta-se ao debate acerca da “eficácia” da prática. Essa questão é interessante pois aponta para certa preocupação sobre o futuro das crianças que envolvem a produção de dados majoritariamente acerca das boas colocações em universidades e inserção no mercado de trabalho. (c.f. BECK, 2015, LUBIENSKI e BREWER, 2017, HARDENBERGH, 2017).

em relação aos estudos pelas próprias crianças. Autonomia, nesse sentido, expressa-se no uso do termo *autodidatas*, vez ou outra.

A ideia de *autodidatismo*, assim, é relevante neste conjunto de considerações trazidas por minhas interlocutoras enquanto *mães* e *educadoras*, pois explicita propostas de educação que se distanciam, nesse sentido, daquelas trazidas pela escolarização em seu sentido mais amplo. Os eventos organizados pelo *Grupo de Apoio da Zona Leste* foram, em grande medida, sugestões de Fabiana e Paulo enquanto forma de incentivar a *pesquisa* pelas crianças e adolescentes. É o caso da Feira de Ciências, evento que celebra e encerra o calendário de encontros planejados ao longo do ano e apresentação das diferentes *pesquisas* realizadas pelos participantes do grupo, algumas iniciadas dentro do próprio *Grupo de Apoio*, outras escolhidas pela família em seus planejamentos individuais. A participação dos pais na preparação, execução e apresentação dessas pesquisas é bastante grande, sendo maior quanto menor a idade das crianças, ficando os adolescentes menos tutelados, nesse sentido. Essa tutela acompanha a direção apontada por Fabiana no que diz respeito à *condução* da educação das filhas até que elas possuam *discernimento* para caminharem por conta própria. De outra forma, uma autonomia na busca pelo conhecimento também está implicada na ideia de *curiosidade natural* ou a *paixão* por aprender, um engajamento das crianças – e adultos – como forma de aprendizado e conhecimento.

O filósofo Emmanuel Alloa (2017) faz

uma incursão arqueológica em áreas do conhecimento tão diversas quanto história, medicina, teoria da subjetividade e educação, que corroboram a proeminência do tropo *propria industria*, a aquisição de conhecimento por conta própria, da Antiquidade até o início do período moderno. (ALLOA, 2017, p. 05, tradução minha)²¹²

Segundo o autor, o tema do conhecimento por conta própria baseia-se em fontes multifatoriais²¹³ que não podem ser simplesmente reduzidas ao subjetivismo moderno. Para discorrer sobre a ideia de “autoeducação”, nesse sentido, o autor volta-se às intersecções entre “autoconhecimento” e “autoagência”, a partir do escopo da figura do filósofo enquanto autodidata ((ALLOA, 2017, p. 22).

212 No original: This article retraces some crucial chapters of this ‘do-it-yourself’ paradigm: it considers the imperative of autopsy in early Greek epistemology, history and medicine, and the early modern refashioning of the privilege of self-generated and self-taught (autodidactic) knowledge. (ALLOA, 2017, p. 05)

213 The preceding archaeological forays into fields of knowledge as diverse as history, medicine, subjectivity theory, and education corroborate the preeminence of the trope of *propria industria*, the acquisition of knowledge under one’s own steam, from Antiquity to the early modern period. This preeminence in itself may explain why, in the history of knowledge, second-hand knowledge has often been viewed with suspicion. It seems that the marginalization of testimony cannot simply be explained to be a function of modern-day subjectivism. Rather, the theme of knowledge by self-action draws on multifarious sources.

Em “O Professor”, Santo Agostinho pergunta retoricamente: “Quem é tão curiosamente tolo para enviar seu filho à escola para aprender o que o professor pensa?”. Autodidatismo, no sentido da rejeição da autoridade de outros é, de fato, uma das formas adotadas pelo imperativo da *propria industria*. (ALLOA, 2007, p. 23, tradução minha)²¹⁴

Outro exemplo trazido pelo filósofo é anterior aos postulados de Santo Agostinho nos primeiros séculos do Cristianismo, uma vez que “a figura do autodidata possui origens muito antigas” (p. 22). Assim, na *Odisséia*, de Homero,

há um duelo de canções entre Domodocus e Phemius. Phemius gaba-se que, diferente de Domodocus, (a quem ele acusa de ter copiado sua canção de outros), ele aprendeu suas canções por si próprio enquanto autodidata [*autodidaktos*], ou seja, compostas por ele mesmo. Não obstante – e isso pode surpreender leitores modernos – ele precipita-se em acrescentar que, ainda que tenha descoberto esta aptidão por si próprio, esta continua sendo uma dádiva das Musas. A afirmação de que o ato de escrever literatura é diferente do ato de reescrevê-la não exclui a agência da inspiração divina, uma vez que o cantor foi verdadeiramente acrescido com o conhecimento, ou agraciado gota a gota²¹⁵. (ALLOA, 2007, p. 25)

Esta proposta de uma arqueologia da aquisição do “conhecimento por conta própria” feita pelo filósofo segue em diversos outros exemplos e termina com uma alegoria de Frances Bacon que ilustra, segundo Alloa, a distinção entre meios de aquisição de conhecimentos autopoieticos e heteropoieticos:

[na alegoria de Frances Bacon], o racionalista é tipificado como uma aranha, que tece sua teia a partir de seu próprio material, enquanto o naturalista se assemelha a uma abelha, cujo mel consiste de pólen de flores alheias, ainda que resulte essencialmente em um processo de elaboração interna. Movendo-se para além de uma dicotomia ultrasimplificada entre conhecimento próprio e conhecimento por meio de outros, de uma criação generativa versus uma apropriação reprodutiva – e isto seja talvez o que a alegoria de Bacon alcança – o problema do testemunho nos convida a identificar o tipo particular do “por meio de” em questão, a mediação operativa por detrás da aquisição de conhecimentos.²¹⁶ (ALLOA,

214 No original: “In his dialogue *On the Teacher*, Augustine rhetorically asks: “Who is so foolishly curious as to send his son to school to learn what the teacher thinks?” Autodidacticism, in the sense of the rejection of others’ authorities, is, indeed, one of the forms adopted by the *propria industria* imperative.” (ALLOA, 2007, p. 23)

215 No original: “An early – and illuminating – example is the singing contest between Domodocus and Phemius in Homer’s *Odyssey*. Phemius boasts that, unlike Domodocus (whom he accuses of having copied his songs from others), he has taught his own songs to himself as an *autodidaktos*, that is, composed them on his own. Nevertheless – and this might surprise modern readers – he hastens to add that, while he has discovered this aptitude within himself, it remains to be a gift from the Muses. The assertion that the act of writing literature is different from an act of rewriting does not rule out the agency of divine inspiration, for the singer has truly been implanted with the knowledge, or been bestowed it drop by drop (*emphuō*.)” (ALLOA, 2007, p. 25)

216 No original: “Francis Bacon devised a famous allegory to illustrate the distinction between autopoietic and heteropoietic media of knowledge acquisition. Here, the rationalist is typified by a spider, which spins its web out of its own material, whereas a naturalist resembles a bee, whose honey relies on pollen from alien flowers while essentially the result of a process of inner elaboration. Moving beyond an overly simplistic dichotomy of knowledge through oneself vs. knowledge through others, of a generative creation vs. a merely reproductive appropriation – and this is perhaps what Bacon’s allegory is getting at – the problem of testimony invites us to identify the particular type of ‘through’ in question, the essential operative mediality behind knowledge acquisition.” (ALLOA, 2017, p. 26)

Se tomarmos a liberdade de, por um momento, utilizar a imagem da aranha e da abelha para pensar, respectivamente, as propostas – radicalizadas, assim - de Tereza, por um lado, e Fabiana, por outro, podemos visualizar, a título de comparação, a *curiosidade natural* das crianças como as teias tecidas pela aranha a partir de seus próprios desejos e necessidades, tendo o *ambiente* criado por aquilo que a sustenta em seu auxílio. A abelha, por sua vez, como o *homeschooling* apresentado a mim por Fabiana e o *amor por aprender* que deseja *transmitir* às filhas, precisa que as flores ao seu redor lhe forneçam o pólen para que, uma vez colhidos em quantidades suficientes, sejam transformados, a partir de um trabalho cuidadoso, em mel.

Concluo, assim, este capítulo tendo procurado percorrer aqui as maneiras como se entrelaçam as *responsabilidades* das mães junto às crianças e às casas, o que também envolve seus deslocamentos e encontros, enquanto processos simultâneos de formação destas mulheres enquanto *mães* e *educadoras* e os processos de formação das crianças. Somado a isso, se retomarmos a noção de cuidado, que envolve projeções e temporalidades distintas, com planejamentos cotidianos mas também imaginados ao longo dos meses e dos anos. Somam-se a estes processos e práticas as considerações trazidas anteriormente sobre as maneiras como a escolha do currículo conforma apreensões do mundo específicas, assim como, além da escolha do que será valorizado ou ignorado ou mesmo evitado em cada caso, há diversos outros gestos que são tomados enquanto *homeschooling*, *educação integral* ou ainda *educação livre* pelas famílias, e que podem ser somadas às imagens da abelha e da aranha enquanto produtoras, por suas próprias mãos, de suas teias e mel. Ao explicitar a relação desejada com o conhecimento ou a aprendizagem, em suas distintas apreensões, e explicitando-as aqui por meio da ideia de “autodidatismo”, procura-se jogar luz aos modos como essas práticas se relacionam – em proximidade e estranhamento – com as propostas pedagógicas mais difundidas, assim como com o adensamento das relações entre estas *mães* e suas crianças.

Considerações finais

Como mencionado ao longo deste trabalho, cerca de um ano depois de ter lhes visitado em sua casa, conversei ao telefone com Luiza e descobri que, com a mudança de cidade, as crianças agora estão indo para a escola. A ida das crianças para a escola, entretanto, não é percebida por ela enquanto uma ruptura com a *educação integral* que procura e pratica junto às crianças. Isso porque, como me explica, por um lado, segue valorizando o tempo cotidiano em que se dedica a ensinar as crianças, agora por meio do olhar para as lições de casa, como quando ensina a letra cursiva a seu filho, algo que, entende, não parecia possível à professora naquele momento, pois, apesar de toda a sua dedicação, lhe escapava certa cumplicidade com a criança, o que, de outro modo, era justamente o que conectava Luiza a Thiago (ver página 184). Por outro lado, as crianças já conheciam a maioria dos *amiguinhos* desde antes de mudarem de cidade, por meio de seus primos – muito próximos – que também estudam ali. Da mesma forma, Luiza percebe certa proximidade de outros pais e mães entre si e com a escola, podendo participar não apenas de reuniões, mas também na organização e realização de atividades comemorativas, como a “celebração do outono”, por exemplo. Além disso, a proposta da escola, alinhada à *pedagogia waldorf*, agrada a Luiza pela atenção dispendida pelas professoras às crianças, especialmente no que diz respeito à ênfase em práticas artísticas, sendo que “as crianças passam o dia brincando, tem a oração, arte, música, um espaço gostoso”, como me explica. Mais ainda, o espaço da escola, Luiza me conta, é um sítio, o que permite que as crianças tenham contato com a *natureza*, e, bastante importante, a alimentação oferecida ali é “muito próxima à que temos em casa”, com a oferta de alimentos integrais e orgânicos, por exemplo. Há, assim, uma percepção de continuidade entre a educação que oferecia para os filhos em casa e aquela que é oferecida por esta escola. As relações estabelecidas com a escola são, de alguma forma, familiares.

O caminho percorrido por este trabalho tem como um de seus fios condutores a centralidade das crianças enquanto alvos de cuidados, pensados como projetos que, ao mesmo tempo, antecipam e implicam práticas e se relacionam à formação da criança como pessoa, ou seja, construídos no e por meio do corpo. Enquanto alvo de disputas jurídicas sobre a quem pertence o direito de educá-las, procura-se, por todos os envolvidos na questão, explicitar a preocupação com seu *bom desenvolvimento*, ainda que a elas pouco seja perguntado. A ideia de família ganha contornos específicos nestas disputas, uma vez entremeada a propostas de educação. Assim, se, em um primeiro momento, temos cisões entre aqueles que defendem a escolarização compulsória e explicitam, por exemplo, sua importância para a manutenção da vida comum, por meio da produção

de cidadãos, temos aqueles que explicitam a família como *responsável natural* pela educação das crianças, sendo tão ou mais capazes que a escola, de garantir a sua *instrução* para a vida comum, deslocando o discurso de modo que limita-se a necessidade da escolarização compulsória àquelas famílias que, por “falta de possibilidades”, decidem “terceirizar” a educação de seus filhos. E há ainda aqueles que, de outra forma, percebem a escolarização compulsória enquanto projeto de condução das vidas que tem como fim a manutenção de uma *potência triste* e, por isso, recusam-na.

Ao mesmo tempo e em um segundo momento, pode-se dizer que a ideia de família mais geral daí implicada – seja tomada como parceira, primeira ou em sua recusa em relação ao Estado – busca afirmar-se em relação àquelas tomadas comumente como alvo do policiamento, por exemplo, dos conselhos tutelares, ao explicitar, em um ou outro caso, que, diferente destas, não podem ser vinculadas à promoção de *abandono [intelectual]*. E é nesse sentido que, a despeito de todas as disputas e controvérsias jurídicas em torno da educação fora da escola, estas famílias, de forma geral, “*seguem seu caminho*”. Os deslocamentos a partir das casas deixam ver, assim, como estas são tomadas como expressão mesma do cuidado dispensado às crianças, garantia, em si mesma, da ausência de *abandono intelectual* ao ser organizada ou vivida enquanto espaço educativo. Os *registros*, nesse sentido, são uma das possibilidades da expressão desse cuidado, e se faziam presentes nas três casas, mesmo que em sua recusa, como no caso de Tereza, para quem produzir estes documentos, ainda que reconhecesse sua importância, lhe parecia pouco realizável justamente pela restrição produzida pela transcrição ou projeção do que fazem ou farão as crianças. De outro modo, a produção destes *registros* orientava, em grande medida, o *homeschool* de Fabiana, sendo coloridos e cuidadosamente organizados caso seja necessário, em algum momento, utilizá-los como forma de comprovar o desenvolvimento das crianças, os cuidados a elas dispensados, a promoção do contato com outras crianças, o uso do lápis e dos cadernos.

De uma forma ou de outra, ao tomar os arranjos dos espaços e tempos das casas como imiscuídos na produção e orientação da educação das crianças e da própria relação de proximidade entre os adultos e crianças, procura-se atentar para como estes gestos envolvem a própria concepção do que seria, para estas famílias, uma infância e criança *normais*. Talvez seja possível dizer que esse seja o objetivo mesmo de tais práticas, uma vez que há uma série de cuidados dispensados, calculados e ofertados para que estas sejam não só protegidas de influências que possam tirá-las de seu *bom desenvolvimento* mas também que sejam nutridas da melhor maneira possível, por meio da garantia de um *ambiente* que possa, ele mesmo, ser educativo. A estes cuidados entremeiam-se as percepções sobre porque o que podem oferecer para suas crianças é melhor do que aquilo permitido pela escola, deixando ver que a *melhor educação* que procuram não pode ser apenas reduzida a um pragmatismo de mercado ou fundamentalismo religioso, ainda que

envolvam tentativas de controle dos fluxos e fluidos e moralidades que envolvem a produção dos corpos das crianças.

Por meio da comparação entre as experiências de cada uma das famílias e exemplos etnográficos outros de relações e arranjos familiares e educativos que envolvem adultos e crianças, procurou-se apontar, assim, para a relação ambígua, ou, antes, múltipla, com práticas e sensibilidades permitidas ou produzidas pela escola, tomada aqui não apenas enquanto *ethos escolarizado* e Estado, em suas permeabilidades com outros setores, mas também a partir das apreensões trazidas por minhas interlocutoras e interlocutores, expressos em suas recusas, possibilidades e práticas. Assim, tais aproximações e afastamentos podem ser vistos em relação à escolha dos currículos, na organização das rotinas, com a valorização de certos deslocamentos em detrimento de outros, assim como pelos arranjos possibilitados pelos diferentes mobiliários, substâncias, movimentos e materiais tomados enquanto educativos.

Estas práticas, a mim apresentadas ora como *modo de vida*, ora como movimentos pontuais dentro daquilo que se considera mais amplamente como *cuidado* com as crianças, são percebidas, nos três casos, como escolhas da *família*. Assim, partindo das casas como *lócus* de produção e produzidas pelos encontros entre suas próprias materialidades, as práticas de educação propostas e as relações de parentesco aí valorizadas, temos as percepções das *mães* das crianças como condutoras destes arranjos a mim apresentados. Assim, procurou-se explicitar como estes são produzidos por e produzem estas mulheres enquanto *mães* e *educadoras*. Estes processos, que se voltam para as crianças, desdobrados em cuidados cotidianos e projeções para seus futuros, implicam em percepções sobre suas próprias possibilidades e desejos em relação, entre outras coisas, ao aprendizado e ao conhecimento.

Por meio de seus *planejamentos*, deslocamentos e *responsabilidades*, proliferam-se gestos que ora assemelham-se ou diferenciam-se daqueles permitidos pela escola. No tênue encontro entre cuidado e controle, procurou-se não reduzir a multiplicidade das escolhas e das experiências, de forma a explicitar como a disposição dos materiais, do que é ensinado, e de que forma, envolve a produção de mundos em que as crianças são tomadas enquanto futuro. E, diante da proeminência das escolhas dos adultos sobre as crianças, procurou-se deixar ver como, por um lado, estas estão atentas e, por vezes, recusam os cuidados que lhes são dispensados e, por outro, como há frestas e pontos cegos, gestos que escapam e outros que são incorporados, em todos os processos – e projetos – de produção de pessoas.

Dito isso, vale pontuar, quase como um *post scriptum*, que do início desta pesquisa, em meados de 2015, até este momento, que se propõe como um encerramento, diversos movimentos foram realizados em direção à regulamentação do *ensino domiciliar*, com um sensível adensamento

das relações entre a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e o atual governo. A regulação do *homeschooling* foi anunciada como uma das prioridades dos 100 primeiros dias de governo²¹⁷ e está prevista a entrega do texto da Medida Provisória ao Congresso (ver página 53) por Damares Alves, atual Ministra do Ministério da “Mulher, Família e Direitos Humanos”, para o dia 09 de abril de 2019. A Ministra, em discurso feito no dia 02 de abril do mesmo ano, no lançamento da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Domiciliar na Câmara dos Deputados²¹⁸, expressa sua adesão ao movimento:

Glória a Deus que eu fosse ministra nesse momento em que as famílias que estão desenvolvendo o ensino domiciliar mais precisavam de um apoio ministerial. Chego no momento certo. Nas primeiras reuniões, o Presidente da República me ligou e me disse para colocar as prioridades do Ministério e eu não hesitei em colocar o ensino domiciliar como prioridade. (Damares Alves, em discurso na Câmara dos Deputados)²¹⁹

Ainda que não seja possível, afinal, antecipar futuros, buscou-se neste trabalho jogar luz justamente às maneiras como, por meio das escolhas e práticas das famílias aqui tratadas no que diz respeito ao cuidado com as crianças, deseja-se e implica-se a criação de modos de vida em que há a mobilização e produção de conhecimentos, materialidades e relações diversas que buscam direcionamentos específicos para esses mesmos modos de vida, tomados enquanto *desejáveis* em relação a outros. Como já apontado, as maneiras como as famílias vivenciam a educação fora da escola não podem ser subsumidas apenas aos debates e disputas jurídicas em curso e nem é possível, somente por meio destes, apreender o que são tais experiências. A própria pesquisa de campo, realizada com três famílias, aponta o quão diferentes elas podem ser e, assim, para os muitos arranjos possíveis daquilo que é tomado e vivido como educativo.

Entretanto, pode-se dizer que aqueles que, nesse momento, tomam a frente em tais movimentos políticos-jurídicos mais amplos no que diz respeito à *educação domiciliar* não parecem trazer como preocupação a garantia da proliferação de *multiplicidades*, modos outros de vida que escapam aos modelos normativos e normalizadores. Sendo, como tem demonstrado essa pesquisa, uma das questões para estas famílias a busca do reconhecimento de modos outros de educar, apesar e justamente por causa das diferenças com que se a realiza, faz-se, ainda mais, necessário atenção às suas conexões e desdobramentos. Trata-se, na obrigatoriedade ou na recusa da escolarização – das

217 Ver <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/23/governo-bolsonaro-apresenta-metas-prioritarias-para-os-primeiros-100-dias-da-nova-gestao.ghtml>

218 Ver <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/574297-FRENTE-PARLAMENTAR-EM-DEFESA-DO-ENSINO-DOMICILIAR-SERA-LANCADA-NESTA-TERCA-FEIRA.html>

219 Ver https://www.huffpostbrasil.com/entry/bancada-evangelica-ensinodomiciliar_br_5ca3a9f9e4b0c3297961495

famílias às variadas instâncias estatais e jurídicas implicadas – da relação entre currículo, quem ensina, do que se ensina, de quem aprende e como se aprende, o que implica, também e de outro modo, na produção de pessoas.

Referências bibliográficas

- AASEN, S. New Followers of an Old Path – homeschoolers. In: *Journal for Quality and Participation*. Vol.. 32, n.4, 2010.
- ADVERSE, H. Foucault e a História da sexualidade: da multiplicidade das forças à biopolítica. *Rev. Filos.*, Aurora, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 927-948, set./dez. 2016
- AGAMBEM, G. Caderno n.76 – Por uma ontologia e uma política do gesto. In: *Chão da Feira*, Série Intempestiva, 2018.
- ALMEIDA, H. Um olhar para as famílias, de dentro e de perto. Reseña de "Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares" de Luiz Fernando Dias Duarte e Edlaine de Campos Gomes. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 25, núm. 72, febrero, 2010.
- ALMEIDA, M. Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica. In: *Revista Campos* 3:9-29, 2003
- ALLOA, E. The ‘Do It Yourself’ Paradigm: An Inquiry into the Historical Roots of the Neglect of Testimony. In: *Early Science and Medicine* n22, 2017.
- ALVARES, M. M. *Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na Sociedade Maxakali*. 1992. 235f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- ALVES, Y. C.. As mães que enraízam e o mundo que gira: Criação e Movimento no Vale do Jequitinhonha- MG. *Tessituras: Revista De Antropologia e Arqueologia*, v. 6, p. 193-214, 2018.
- AMÉRICO, L. *O Ensino Domiciliar (Homeschooling) frente a Legislação Brasileira: Uma Análise do Poder-Dever dos Pais no que concerne à Educação dos Filhos*. Monografia em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.
- APPLE, M. Education as God Wants It: Gender, Labour and Home Schooling. In: *International Perspectives on Home Education – Do we still need School?*. Palgrave Macmillan, 2015.
- ARAI, B. Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. In: *Education Policy Analysis Archives*. v. 7, n. 27, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.
- BARBOSA, G. A Socialidade contra o Estado: a antropologia de Pierre Clastres. *Rev. Antropol.*, São Paulo , v. 47, n. 2, p. 529-576, Dec. 2004 .
- BARBOSA, L. *Ensino em Casa no Brasil: um desafio à escola?*. São Paulo, 2012.

- BARBOSA, L., OLIVEIRA, R., (Org.) Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. In: *Proposições*, V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017.
- BARSON, L. Home Educating Parents: Martyrs or PathMakers? In: *International Perspectives on Home Education – Do we still need School?*. Palgrave Macmillan, 2015.
- BASHAM, P.; MERRIFIELD, J.; HEPBURN, C. R. Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. In: *Studies in Education Policy*. Instituto Fraser, 2007.
- BASTOS, RL, PEREIRA, G. Mães Waldorf: gestação e parto na comunidade antroposófica. In: *Comunicação, Saúde e Educação*. 2018.
- BATESON, G. *Mind and Nature: a necessary unity*. New York, Dutton, 1979.
- BEGNAMI, Patricia dos Santos. *Pelos olhos das crianças : uma etnografia da favela do Gonzaga*. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BEGNAMI, Patricia dos Santos. *Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista*. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BELTRAME, Camila Boldrin. *Etnografia de uma escola Xikrin*. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BERGO, R. *Página/pensamento: processos de criação de histórias em quadrinhos contemporâneas*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2017.
- BESSIN, M. Présences sociales: une approche phénoménologique des temporalités sexuées du care. In: *Varia*, n. 20, 2014.
- BEY, HAKIN. *TAZ - Zona Autônoma Temporária*. Ed. Conrad, 1985.
- BIONDI, Karina. *Junto e misturado: uma etnografia do PCC*. São Paulo: Editora Terceiro Nome. 2010.
- BIONDI, K. Uma ética que é disciplina: Formulações conceituais a partir do ‘crime’ paulista. *Revista Fevereiro*, no. 10, 2018.
- BOLDRIN, G. *Desejo e Separação: monas, gays e envolvidos num presídio em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSCar. 2017.
- BORN, G. On Tardean relations: temporality and ethnography. In: *The social after Gabriel Tarde – Debates and assessments*. Edited by CANDEI, M. Routledge, 2010.
- BRITO, A. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007.

- BULL, P. *Contra-Antropologia, Contra O Estado: Uma Entrevista Com Eduardo Viveiros De Castro*. In: *Revista HABITUS | IFCS – UFRJ | VOLUME 12 – N. 2 – 2014*
- CALAF, Priscila P. *Criança faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), 2008.
- CANGUILHEN, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.
- CARIAGA, Diógenes E. *As transformações nos modos de ser criança entre os Kaiowa em Te'yikue - Caarapó/MS (1950-2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História - História Indígena) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.
- CARNEIRO, A. ; DAINESE, Grazielle ; COMERFORD, John . *Giros etnográficos em Minas Gerais: conflito, casa, comida, prosa, festa, política e o diabo*. In: Grazielle Dainese, Ana Carneiro, John Comerford. (Org.). *Giros etnográficos em Minas Gerais: conflito, casa, comida, prosa, festa, política e o diabo*. 1ed.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, v. 1, p. 9-29.
- CARSTEN, J. *Cultures of relatedness: New approaches to the Study of Kinship*. Cambridge University Press. 2000.
- CARSTEN, J. *After Kinship*. Cambridge University Press. 2014.
- CARSTEN, J. e HUGH-JONES, S. (eds.). *About the House: Lévi-Strauss and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press. 300 pp.1995.
- CASTRO, R. X. S.; SILVA, V. L. G. *Cultura material da escola: entram em cena as carteiras*. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo*. *Pro-Posições*, Campinas , v. 25, n. 2, p. 103-120, Aug. 2014 .
- CEFFNER, F. *Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação*. In: *Educação Unisinos*, volume 20, número 1, janeiro • abril 2016.
- CERLETTI, L. *Producción de la infancia en la clase media: educación, prácticas familiares y regulaciones hegemónicas*. V Congreso Latinoamericano de Antropología - Políticas de los conocimientos y las prácticas antropológicas en América Latina y el Caribe. Bogotá, 2017
- CERQUEIRA, A. C. *-Mulher é trem ruim-: a -cozinha- e o -sistema- em um povoado norte-mineiro*. *ESTUDOS FEMINISTAS*, v. 25, p. 707-731, 2017.
- CHRIST, M. *O Ensino Domiciliar no Brasil: Estado, Escola e Família*. Trabalho de Conclusão de Curso para Bacharel em Direito. Faculdade de Ciências Jurídicas da Universidade Tuiuti do Paraná, 2015.

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política*, São Paulo, Livraria Francisco Alves, (1988). Tradução de Theo Santiago. Republicação: São Paulo, Cocac & Naify, 2003.

COCCIA, E. *A vida das Plantas*. Ed. Cultura e Barbárie, 2018.

CODONHO, C. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2007.

COHN, C., *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sao Paulo, 2000a.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

COHN, C., *Antropologia da Criança*. Zahar, 2005.

COHN, C., Concepções de infância e infâncias - Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

COHN, A. e FONSECA, A. O Bolsa-Família e a questão social. In: *Teoria e Debate* nº 57 - março/abril de 2004

COOK, J. Mindful in Westminster: The politics of meditation and the limits of neoliberal critique. In: *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 6 (1), 2016.

COOK, J. Paying attention to attention. In: *Anthropology of this Century*. Issue 22, 2018.

CORDOVIL, D. O poder feminino nas práticas da Wicca: uma análise dos “Círculos de Mulheres”. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(2): 352, maio-agosto/2015

CORREA, M. Mulher e Política: um debate sobre a literatura recente. In: *BIB*, Rio de Janeiro, n. 18, pp. 27-44, 2.º Semestre 1984

CORREA, M. Repensando a Família Patriarcal Brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (37), 1981.

CORSÍN-JIMENEZ, A. The height, length and width of social theory. In: *The social after Gabriel Tarde – Debates and assessments*. Edited by CANDEI, M. Routledge, 2010.

CORREA, M., Presentation. In: *Colcha de Retalhos: estudo sobre a Família no Brasil*. 1982.

COSTA, M. C. *Sobre o Segredo: adoção em famílias de camadas médias*. PPGAS/Museu Nacional / U F R J, Rio de Janeiro, 26 pp, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 104-121, ago. 2017.

DAINESE, Grazielle. Os casos e o gênero: acontecimentos da moralidade camponesa. *REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS*, v. 25, p. 733-755, 2017.

DAUSTER, T. *A Invenção do Amor: amor, sexo e família em camadas médias urbanas*. Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Rio de Janeiro, 19 pp., 1984.

DAS, V. Wittgenstein y la antropología. In: ORTEGA, Francisco (org.). *Veena Das: Sujeitos del dolor, agentes de la dignidade*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008

DELEUZE, G. *Michel Foucault: as formações históricas*. São Paulo, Editora Politéia, 2017

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006. 437 p.

DESCOLA, P. Sobre o conhecimento antropológico. In: *R@U*, 10 (1), jan./jun. 2018

DIAS DUARTE, L. F. e CAMPOS GOMES, E. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro, FGV, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUARTE, L. F., Gomes, E. et al (org.). *Valores Religiosos e Legislação no Brasil*. A tramitação de projetos de lei sobre temas morais controversos. Rio de Janeiro, Garamond. 2009.

FEITOSA, R. *O Homeschooling como uma Alternativa à Educação Tradicional e a necessidade de sua regulamentação jurídica*. Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.

FERRO, C. *É necessário, o impossível*. In: Revista Cosmos e Contexto, 2017.

FIANS, G. *Entre crianças, personagens e monstros: Uma etnografia de brincadeiras infantis*. Ponteio Edições, 2016.

FIELDS-SMITH, C. Black Homeschoolers: Nowhere Left to Go. In: *International Perspectives on Home Education – Do we still need School?*. Palgrave Macmillan, 2015.

FIETZ, H. Habitando Incertezas: Reflexões Sobre Deficiência e Práticas de Cuidado na Luta Moradia Assistida. In: *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, V. 23, n. 3, 2018.

FINAMORI, S. e FERREIRA, F. Gênero, cuidado e famílias: tramas e interseções. In: *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, V. 23, n. 3, 2018.

FLACH, S. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar no Brasil: Entre a Previsão Legal e a Realidade. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.43, p. 285-303, set2011.

FONSECA, C. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. In: *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho, pp. 11-43, 2006.

FONSECA, C. The De-Kinning of Birthmothers Reflections on Maternity and Being Human. In: *Vibrant* v.8 n.2, 2008.

FONSECA, C. Pertencimento Familiar E Hierarquia De Classe: Segredo, Ruptura e Desigualdade vistos pelas Narrativas de Adotados Brasileiros. In: *Áltera - Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2015.

FONSECA, C. W. Olhares Antropológicos sobre a família contemporânea. *Cadernos de Direito Previdenciário*, 2007.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: : nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.180, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Paz & Terra; Edição: 28ª, 2014)

FREIRE, G. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*. Ed. Olho D'água. 1997.

FREIRE, Maria Martha de Luna. 'Ser mãe é uma ciência': mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.153-171, jun. 2008.

GAITHER, M. Homeschooling in the USA: Past, present and future. In: *Theory and Research in Education*, 7, 331-346, 2009.

GIATTI, R. *Cenas de Parto e Políticas do Corpo: uma etnografia de práticas femininas de parto humanizado*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Unicamp, 2011.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1992

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, V. 46 Nº 2*, 2003.

GOLDMAN, Marcio. Alteridade e experiência: Antropologia e teoria etnográfica. *Etnográfica*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 161-173, maio 2006 .

GOLDMAN, M. & LIMA, T. 2001 "Pierre Clastres, etnólogo da América", *Sexta-Feira* 6: 291-309.

GOMES, A. e MACHADO, A. "Vocês napëpë estão sempre procurando seus filhos: considerações sobre corpo e cotidiano entre crianças e mulheres yanomami e suas parceiras napëpë". No prelo.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009

GREGORI, M. F. 1993. *Cenas e Queixas - Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. São Paulo, Paz e Terra/Anpocs.

GREGORI, M. F. *Viração: experiências de meninos de rua*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HERNANDEZ, A. *O corpo e a vida: uma etnografia dos modos sensíveis de criação infantil*. Tese

de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

HIRATA, H. GRIN DEBBERT, G. Apresentação. In: Dossiê Gênero e Cuidado. *Cadernos pagu* (46), janeiro-abril de 2016:

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N.A. (orgs). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo, Editora Atlas, 2012.

ILLICH, I. *Sociedades sem escolas*. Petrópolis, Editora Vozes, 1971.

IMAZ MARTÍNEZ, Elixabete. *Convertirse en madre: etnografía del tiempo de la gestación*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. O Dédalo e o Labirinto: Caminhar, Imaginar e Educar a Atenção. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015

INGOLD, T. *Anthropology and/as education*. Routledge, 2018.

JAMES, A., JENKS, C., e PROUT, A. *Theorising Childhood*. Polity Press, 1998.

JUVENAL. *Sátiras. Livros I a V. Séculos I e II*.

KUSCHIR, K. MATERNIDADE E AMAMENTAÇÃO Biografia e relações de gênero intergeracionais. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 56, pp.85 -103, 2008.

LANSKY, S. *Circuitos Da Infância Urbana*. 32º Encontro Anual da ANPOCS , 2008.

LATOUR, B. E WOOLGAR, S. *The social construction of scientific facts*. 1ª ed., Beverly Hills/Londres, Sage, 1979.

LENGEN, C. V. *Manual do Arquiteto Descalço*. Ed. B4, 1981.

LEVIN, Esteban. *Rumo a uma infância virtual?: a imagem corporal sem corpo*; trad. Ricardo Rosenbush. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, J. *Mulher Fiel - As Famílias das Mulheres dos Presos Relacionados ao Primeiro Comando da Capital*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSCar. 2013.

LIMA, T. S. Por uma cartografia do poder e da diferença nas cosmopolíticas ameríndias. In: *REVISTA DE ANTROPOLOGIA*, SÃO PAULO, USP, V. 54 Nº 2, 2011.

LOIS, J. Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mothers' Adjustment to the Teacher Role. In: *Symbolic Interaction*, Vol. 29, Issue 4, 2006.

LUBIENSKI, C., BREWER, T. Does Home Education 'Work'? Challenging the Assumptions behind the Home Education Moviment. In: *International Perspectives on Home Education – Do we*

still need School?. Palgrave Macmillan, 2015.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? In: *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, no. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MAGNO, A. *O Direito à Educação Domiciliar*. Editora Monergismo, 2017.

MALHEIROS DE MORAES, M. *A construção da infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. USP, 2012.

MANTOVANELLI, T. *Crianças invisíveis da Reserva Indígena Icatu – SP*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – UFSCar. 2011.

MARCELIN, Louis HERNES, 1999, “A linguagem da casa entre os negros do Recôncavo Baiano”, *Mana*, 5 (2): 31-60.

MASCARO, G. *Doméstica*. Documentário, 1h12m. 2012

MARTINS, A. P. “Vamos criar o seu filho”: os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. *História, Ciências, Saúde*, v. 15, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2008.

MARTINS, A. P. *Educação e(m) saúde para uma “infância melhor”*: biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades. 2006. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MARQUI, A. *Situações de aprendizagem das crianças Baniwa na comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico*. No prelo.

MEDINA, M. *Andando e Parando Pelos Trechos: uma etnografia das trajetórias de rua em São Carlos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSCar, 2011.

MCCALLUM, C. O corpo que sabe da epistemologia kaxinawá para uma antropologia médica das terras baixas sul-americanas. In: ALVES, PC., and RABELO, MC. orgs. *Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1998.

MCCALLUM, C. & BUSTAMANTE, V.. Parentesco, gênero e individuação no cotidiano da casa em um bairro popular de Salvador da Bahia, *Etnográfica*, vol. 16 (2) , 221-246, 2012

MCCALLUM, C. & BUSTAMANTE, V. Cuidado e construção social da pessoa: contribuições para uma teoria geral. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 2014.

MEYER, D. Uma Politização Contemporânea Da Maternidade: Construindo Um Argumento. In: *Gênero* , v. 6, n. 1, 2005.

MEYER, M. On the boundaries and partial connections between amateurs and professionals. In: *museum and society*, Mar. 2008. 6(1) 38-53, 2008

MORAWSCA, A. C. E RIBEIRO, M. Apresentação ao Dossiê Notas sobre as intersecções entre Estado, Ciência, Capitalismo: desafios etnográficos em torno da técnica e da política. *R@U - Revista de Antropologia da UFSCar*, Volume 10, Número 1 | janeiro – junho de 2018.

MUNHOZ, S. R.. *O governo dos meninos: liberdade tutelada e medidas socioeducativas*. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2017.

NAKAMURA, E, SANTOS, J. Depressão na infância: abordagem antropológica. In *Revista da Saúde*, 2007

NEXO Jornal. *Professores atribuem fracasso de aluno à origem social*. O que isso indica. Janeiro / 2018.

NIETZSCHE, F. *O crepúsculo dos ídolos ou Como filosofar com o martelo*. Ed. Vozes, 1988 [2014].

OLIVEIRA, Valdemar. *Higiene e Puericultura*. 9. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

PEIRANO, M. Onde está a Antropologia? In: *Mana* 3(2):67-102, 1997

PIRES, F. e JARDIM, G. Geração Bolsa Família Escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB). *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 29 N° 85*, 2014.

PIRES, Flávia F.. Crescendo em catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. *Mana* [online], vol.18, n.3, pp.539-561, 2012.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

PRADO, E. *A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação*. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

RANGEL, E. Circulando como filho: etnografando relações familiares através dos bastidores de uma empresa circense. In: *R@U*, 8 (1), jan./jun. 2016.

RANIERI, N. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. In: *DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação*, V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017, p. 141-171, 2007.

RAY, B. *Homeschooling grows up*. National Home Education Research Institute, 2010.

RIBEIRO, Álvaro. Entre mulheres: o ensino doméstico e a profissão. *Ex aequo*, Lisboa , n. 33, p.

97-115, jun. 2016 .

RIBEIRO, F. A proibição legal de castigos físicos na infância: alguns contrastes entre Brasil, Uruguai e França. In: *Desidades*, número 10 . ano 4 . mar , 2016

RIBEIRO, F. A. Governo dos adultos, governo das crianças: Agentes, práticas e discursos a partir da “lei da palmada”. In: *Civitas* Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio-ago. 2013.

RIBEIRO, F. A. Lealdades, silêncios e conflitos: ser um dos “grandes” num abrigo para famílias. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 40-55, jan.-abr. 2011.

RIBEIRO, F. A. *Entre queixas e autoridades: crianças, famílias e agentes de proteção*. 34o Encontro Anual da ANPOCS, 2010.

RIBEIRO, M. O Sagrado Feminino na literatura. In: *Ipotesi*, J uiz de F ora , v.16, n.2, p. 63-75, jul./dez. 2012.

RIZZINI, I e FONSECA, C. As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil - Aspectos históricos, culturais e tendências atuais. In: *Projeto Regional OIT: Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil Doméstico em Hogares de Terceros en Sudamérica*. 2002.

RODRIGUES, H. E. Gestão de crianças – a democracia bem educada. In: *Caderno de Leitura* n. 82, Série Infância. Fenati, Maria Carolina & Hanse, Júlia de Carvalho (orgs.). Chão da Feira, s/a.

RODRIGUES, M. *Ensino Domiciliar: A Primazia dos Pais perante o Estado em optar por educar seus filhos em casa*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Direito, do Centro Universitário Estácio de Sá. 2016

ROGERS, C. *Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender*. In: Tornar-se Pessoa, WMF Martins Fontes, 1952.

ROHDENS, F. *Uma Ciência da Diferença: Sexo e Gênero na Medicina da Mulher*. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.

ROTHERMEL, P. Introduction. *International Perspectives on Home Education – Do we still need School?*. Palgrave Macmillan, 2015.

RUDI, L. *Os Encontros das Crianças Sem Terrinha e o seu lugar na luta do MST*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília, 2018.

SALEM, T. Família em camadas médias: uma perspectiva antropológica. In: *BIB*, R io de Janeiro, n., 21, pp. 25-39, 1_º Semestre 1986

SANTOS, K. *The conception of children in More, Montaigne, Comenius and Rousseau*. UFSCAr, 2002.

SANTOS, C. *Toda boa mãe deve....Governamento das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre,

2009.

SARAIVA, M. *Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE*. Tese de Doutorado. Antropologia Social, USP. São Paulo, 2014.

SCHERER, R. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, Dec. 2005.

SCHNEIDER, D. *A Critique of the Study of Kinship*. University of Michigan Press, 1984

SCHRITZMEYER, A.L. Por que um dossiê voltado para a antropologia do direito? In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 53 n° 2, 2010.

SCHUCH, P. *Família no Plural: Considerações Antropológicas sobre Família e Parentesco (À Luz de seus Confrontos de Significados num Órgão de Justiça Juvenil)*, S/A.

SCOTT, R. P. Travail, puvoir et inversion du public et du privé: ethnografie de la famille urbaine au Brésil. *Cahiers du Brésil Contemporain*, n° 31, p.69-88, 1997

SIERRA, T. *A Judicialização da infância - O processo de implantação e execução do Estatuto da Criança e do Adolescente nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Maricá*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro para obtenção de grau em Sociologia, 2004.

SILVA, A, L. e & FERREIRA, M, K. L.(orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo. Global, 2001.

SILVA, M. *O Conselho Tutelar e suas atribuições: um debate sobre a elaboração de diretrizes procedimentais*. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2008

SILVA, L. *Pentecostalismo e sociabilidade no espaço escolar público: enfrentamentos e arranjos possíveis*. 41º Encontro Anual da Anpocs. GT29 – Religião, política e direitos na contemporaneidade, 2017.

SNICKET, L. *Desventuras em série – O mau começo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOUZA, R. *Uso da bolsa canguru em bebês a termo saudáveis: a relação com a amamentação e a percepção materna*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás, 2007.

SPIEGLER, T. Home Education versus Compulsory Schooling in Germany: The Contribution of Robert K. Merton's Typology of Adaptation to an Understanding of the Movement and the Debate About its Legitimacy. In: *International Perspectives on Home Education – Do we still need School?*. Palgrave Macmillan, 2015.

STENGERS, I. *Cosmopolitics I*. University of Minnesota Press, 2010.

STENGERS, I. *Cosmopolitics II*. University of Minnesota Press, 2010b.

- STEVENS, M. L. *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press, occasional paper n°. 88, 2001
- STRATHERN, M., *Kinship, Law and the Unexpected – relatives are always a surprise*. New York, Cambridge University Press, 2005.
- STRATHERN, M. What is a parent? In: *HAU : Journal of Ethnographic Theory*, 2011.
- STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. Coordenação editorial: Florencia Ferrari. Tradução: Iracema Dullei, Jamille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 576 p.
- STRATHERN, M. Entrevista. No Limite de uma Certa Linguagem. In: *Mana*. Estudos de Antropologia Social 5 (2):157- 175, 1999a.
- STRATHERN, Marilyn. et al. *The concept of society is theoretically obsolete*. In: T. Ingold (org). *Key Debates in Anthropology*. London: Routledge, 1996.
- STRATHERN, Marilyn. “Parts and Wholes: Refiguring Relationships in a Post-Plural World”. In A. KUPER (ed.) *Conceptualizing Society*. Londres: Routledge, 1992. VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. Trad. Cristina Muraschco. São Paulo: Ática, 1997.
- SZTUTMAN, Renato. *O Profeta e o Principal: A ação política ameríndia e seus personagens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012, 576 pp.
- SYKES, K. The value of a beautiful memory: imitation as borrowing in serious play at making mortuary sculptures in New Ireland. In: *The social after Gabriel Tarde – Debates and assessments*. Edited by CANDEI, M. Routledge, 2010.
- TADDEI, H. *Conhecimento, Discurso e Educação - Contribuições para a Análise da Educação sem a Metafísica do Racionalismo*. Dissertação de Mestrado em Educação junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. V. Aleksandar Jovanovic. São Paulo, 2000.
- TADDEI, H. e GAMBOGGI, A. Educação, Antropologia, Antologias. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.
- TARDELI, D. D. “Desventuras em série – uma série de atividades para a sala de aula”. In: *Bolando Aula*. Santos: GRUHBAS Projetos Educacionais e Culturais, n. 81, p. 11 – 13, set. 2007.
- TASSINARI, A. *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. 33º Encontro Anual da Anpocs, 2009.
- TASSINARI, A. *A Sociedade contra a escola*. In: TASSINARI, A. et al. (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294
- TASSINARI, A. *Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras*

através da participação nas atividades produtivas familiares. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015

TASSINARI, Antonella & COHN, Clarice (2009) “‘Opening to the Other’: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil”. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 40, Number 2, June 2009 , pp. 150-169(20). Blackwell Publishing.

TOLSTOI, Leon. (1862) “Da instrução popular”. In: *Obras Pedagógicas*. Moscou: Edições Progresso, 1988 pp. 38-56

TOREN, C. Antropologia e Psicologia. In: *Revista Brasileira De Ciências Sociais* - Vol. 27 N° 80, 2012.

TOREN, C. *Mind, materiality and history*. Explorations in fijian ethnography. London/New York: Routledge, 1999.

TOWES, D. Tarde and Durkheim and the non-sociological ground of sociology. In: *The social after Gabriel Tarde – Debates and assessments*. Edited by CANDEI, M. Routledge, 2010.

TRAGANTE, C. “*Mas professora, isso é arte?*” Uma abordagem antropológica da arte na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da UFSCar, 2011.

VASCONCELOS, M. C. *A casa e os Seus Mestres: A Educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro, Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, M. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?. In: DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. *Proposições*, V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017

VELHO, G., *Individualismo e Cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

VELOSO, L. Private Early Childhood Education and the Democratic Imagination: Projects, and Paradoxes. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 311-337, set./dez. 2017.

VERNE, J. *Cinco semanas em um balão*. Ed. Via Leitura, 1863 [2018].

VIEIRA, A. O. P. “*Escola? Não, obrigado*”: Um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2012.

VILLELA, J. Família como Grupo?: Política como agrupamento? O Sertão de Pernambuco no mundo sem solidez . *Revista De Antropologia*, 52(1), 2009.

VIVAS, R. “*História sem tempo*” (?): o uso esquizogênico da categoria tempo e os desafios para a Base Nacional Curricular em História. XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os Preconceitos: História e Democracia. 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E.. O Conceito de Sociedade em Antropologia: Um Sobrevôo. In: *A inconstância da alma selvagem*, S. Paulo, Cosac & Naify, 2002.

WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010a. WAGNER, Roy. Existem grupos sociais nas terras altas da Nova Guiné? Tradução: DULLEY, Iracema. São Paulo: Cadernos de Campo, 2010b.

WAGNER, Roy. The Fractal Person. In: Marilyn Strathern e Maurice Godelier (org.). *Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALDMAN, T. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: A trajetória de um direito*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

Outras fontes

ANED - <<http://www.aned.org.br/portal/>>, acessado em 16 de agosto de 2015.

ART. 246 DO CÓDIGO PENAL - <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> , acessado em março 2018.

BNCC - <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>, último acesso em março, 2018.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF – Página Institucional: <<http://www.fewb.org.br>>, acessado em abril de 2018.

EMENDA CONSTITUCIONAL no59, de 2009, art. 208, Inciso I - <<http://goo.gl/UUIeAh>> , acessado em 04 de agosto de 2015.

HSLDA – Página Institucional: <<https://hsllda.org>>, acessado em janeiro de 2018.

LEGO – Página Institucional <<http://www.legobrasil.com.br>>, acessado em março de 2018.

PL 3179/2012 - <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>> , acessado pela última vez em maio de 2018.

SIMEDUC – Página Institucional: <<https://simeduc.com.br/2016/programacao/>>, acessado em maio de 2018.

YMCA - Página Institucional: <<http://www.ymca.org.br/index.asp?pagina=inicial>>, acessado em maio de 2018.

SLING - <https://evolutionofbabywearing.com> , acessado em janeiro de 2018.

EDUCAR - Brasil (Educação Domiciliar Reformada – Brasil) <<http://www.educacao-domiciliar.com/educacao-domiciliar-reformada-brasil/>> (último acesso em janeiro de 2019).

Secretaria Escolar Digital, programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em <https://sed.educacao.sp.gov.br/>

PARECER TÉCNICO da Consultoria Legislativa, órgão de assessoramento jurídico da Câmara dos Deputados, disponível em <<https://bit.ly/2Wgp3kQ>>
ENCICLOPÉDIA Internacional da Bíblia Padrão <<https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1992803>>