



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR SUPERINTENDÊNCIA
DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO PROGRAMA FAMÍLIA NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA CURSO DE MESTRADO**

CARMEDITE MOREIRA SANTOS SILVA

**RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS:
VISÃO DE DISCENTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

SALVADOR
2012

CARMEDITE MOREIRA SANTOS SILVA

**RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS:
VISÃO DE DISCENTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador, Superintendência de Pesquisa e Pós- Graduação, Programa Família na Sociedade Contemporânea, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mary Garcia Castro

SALVADOR

2012

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Carmelite Moreira Santos.
Relação escola e famílias homoafetivas: visão de discentes de licenciatura em pedagogia/ Carmelite Moreira Santos Silva. – Salvador, 2012.
118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.
Orientação: Profa. Dra. Mary Garcia Castro.

1. Famílias homoafetivas 2. Escola 3. Licenciatura em Pedagogia 4. Saberes docentes I. Título.

CDU316.356.2:37.01

CARMEDITE MOREIRA SANTOS SILVA

**RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS:
VISÃO DE DISCENTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica do Salvador, Superintendência de Pesquisa e Pós- Graduação, Programa Família na Sociedade Contemporânea, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Família na Sociedade Contemporânea.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Mary Garcia Castro
Orientadora

Prof^a. Dra. Suely Aldir Messeder- UNEB

Prof^a. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa-UCSAL

SALVADOR
2012

RESUMO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória realizada em uma Universidade pública do interior do Estado da Bahia. O objetivo principal foi conhecer a visão de estudantes concluintes do Curso de licenciatura em Pedagogia sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas a partir e como objetivos específicos foram definidos: Identificar as contribuições do Curso, voltadas para a prática docente na lida com famílias homoafetivas; Verificar se foram fornecidos a essas (es) discentes componentes curriculares que abordassem o tema em questão; se houve acesso a documentos produzidos sobre questões concernentes ao tema em estudo e apresentar a opinião das (os) discentes voltada para contribuição ao Curso de Licenciatura, no que se refere a subsidiar a formação para lidar com famílias homoafetivas no espaço escolar. Participaram do estudo cinco formandas(os) da mulheres e homens com idades entre 20 e 50 anos. Para tanto a coleta de dados baseou-se em entrevistas semi-estruturadas, através de um roteiro, contendo na primeira parte dados referentes à caracterização da amostra e na segunda, questões baseadas nos objetivos da pesquisa. Os dados foram analisados considerando a técnica de análise de conteúdo de onde emergiram categorias e subcategorias, analisadas no estudo e através das quais foi possível apresentar os seus resultados. No que se refere à visão das (os) discentes sobre a relação escola e famílias homoafetivas, destacou-se nos depoimentos, a existência do preconceito velado e/ou explícito da escola bem como o despreparo das(os) professoras(es) . Encontramos também como resultado que o curso em questão pouco ou nada contribuiu para a prática profissional na lida com famílias homoafetivas na escola, pois não contemplam a discussão da questão durante a formação universitária havendo uma espécie de “negação” dessa abordagem, através da invisibilidade do tema. A superficialidade da abordagem dos documentos oficiais que tratam da questão durante o Curso foi notadamente declarada pelas (os) discentes. Nos depoimentos foram apresentadas como contribuição para que o Curso possa efetivamente contribuir para a prática profissional no que concerne ao preparo para lidar com famílias homoafetivas na escola as (os) formandas (os) reportaram- se à inclusão de componentes curriculares que contemplem a questão da homoparentalidade/ homoafetividade, destacando que a complexidade do tema exige a interface com variadas áreas do conhecimento. Ressaltamos que embora as (os) discentes participantes deste estudo tenham declarado que o Curso pouco suporte ofereceu à sua prática profissional, já são docentes, e como tal, representam uma parcela da escola, o que pode indicar mudanças efetivas nas suas posturas ao lidar com as diversidades e, em especial, no relacionamento com famílias homoparentais/homoafetivas. Assim, no entendimento que não se pode esgotar essa temática, dada a dinâmica da ciência e da sociedade em constantes mudanças, esperamos suscitar discussões e reflexões que possam contribuir para impulsionar novas pesquisas.

Palavras-chave: Famílias homoafetivas, Escola, Licenciatura em Pedagogia, saberes docentes.

ABSTRACT

This research is a qualitative and exploratory, held in a public university in the state of Bahia, aiming at knowing the vision of (the) students on the school's relationship with gays families, and specific, we define: Identify contributions of the course, focused on teaching practice in dealing with gays families; Check if these were provided (s) students curriculum components that addressed the subject in question if there was access to documents produced on issues pertaining to the topic under study and present the opinion of (the) students, aimed at contributing to the Degree Course in relation to subsidize the training to deal with gays families in professional practice. Participants were five students' graduates (the), Course of Pedagogy having as conditions for such participation, are graduates of the Bachelor of Education at 2011.1, women and men aged between 20 and 50 years. For both the data collection was based on semi-structured interviews through a script, the first part containing data on the characterization of the sample and the second, questions based on the research objectives. Data were analyzed considering the technique of content analysis, in which categories and subcategories, analyzed in the study and through which it was possible to present their results. With regard to the vision of (the) students on the relationship between school and gays families, stood out in the statements, the existence of prejudice veiled or explicit school. We also found that the course and outcome in question did not contribute to professional practice in dealing with gays families in school therefore do not address the issue during the discussion of teacher education, with a kind of "denial" of this approach by stealth theme. The superficiality of the approach of the documents dealing with the issue was markedly during declared by (the) students. In testimony presented as suggestions to help with the course in order to equip (the) students for professional practice, with regard to preparation for dealing with gays families the school (the) trainees (the) reported the inclusion of components curricular activities that address the issue of homoparenthood, highlighting the complexity of the issue and requires interfacing with different fields of knowledge. We emphasize that although (the) students participating in this study have stated that the course offered little support in their professional practice, are already teaching, and as such, represent a portion of the school, which may indicate real changes in their attitudes in dealing with the diversity and, in particular, same-sex relationships with gays families. Thus, the understanding cannot be exhausted this subject, given the dynamics of science and society in constant change, we hope to raise discussion and reflection that can help fuel further research.

Keywords: gays Families. School. Professional practice.

AGRADECIMENTOS

As pessoas todas da minha vida, que contribuíram para que eu pudesse me constituir como mulher, negra, pessoa, amante, amada, alegre, cantante, dançante, estudante, professora, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, criança e de muito bem com a vida!

Então...

A minha mãe, que me instigou o gosto pela leitura, pela música e pelo ofício da ensinagem e da aprendizagem.

Ao meu pai, que diz vai viver 120 anos, sempre com muita fé e tranquilidade. A minha orientadora Prof^a doutora Mary Garcia Castro.

As professoras doutoras Suely Aldir Messeder, Lívia Alessandra Fialho da Costa, pela participação na qualificação e na banca, que com a leitura crítica e as sugestões contribuíram enormemente para o enriquecimento deste estudo.

As minhas amadas Ivaneide, Olga, Ivanete, Manu pessoas que me acompanham sempre com muito, muito, muito tudo! Amo vocês!

A queridíssima Ana Maria, pelo seu companheirismo, que me fez começar, estar e concluir esse mestrado. Obrigada bem lá do fundo!

Aos meus colegas do mestrado, com as (os) quais pude viver a dor e a delícia de “mestrar”, mas sempre com muitos carinhos, sorrisos e companheirismo. Cinthia, Alane, Ana Meira, Antonio Anilson, Débora Costa, Djalma, Enézio, Ester, Gisleide, Hannah, Isabela, Juliana, Nilzete, Nívea, Rosa Azambuja, Rosevil, Susana, Webster.

As (os) professoras (as) do Programa, com as (os) quais aprendi, desaprendi e reaprendi muito!

A Universidade Estadual de Feira de Santana, pelo apoio e investimento, que me oportunizaram a realização do mestrado.

As (os) formandas (os), que muito gentilmente se dispuseram a conceder as entrevistas.

A todas (os) minhas/meus amigas (os), por simplesmente darem-me o privilégio de estarem na minha vida, oportunizando-me cotidianamente essa convivência tão bonita.

Ao professor Lucimar Tavares, que realizou a revisão ortográfica e linguística com enorme competência.

Agradeço finalmente a mim mesma, por ter seguido em frente, este trabalho foi feito com muito carinho, dor, alegria, seriedade, empenho. É uma das conquistas mais importantes e desejadas da minha vida. Um brinde a isso!

Para Ana Maria, pelo seu
companheirismo, que me fez começar,
estar e concluir esse mestrado.
xálalalala!!!!!!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT- Associação Brasileira de gays, lésbicas, travestis, transexuais. ADI- Ação Direta de Inconstitucionalidade.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. APA - *American Psychology Association*.

CFM- Conselho Federal de Medicina. CFP- Conselho federal de psicologia.

CNBB - Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. ECOS- ONG Comunicação em Sexualidade.

ENTLAIDS - Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Atuam na Luta contra a AIDS.

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas.

GGB - Grupo Gay da Bahia.

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OMS - Organização Mundial de Saúde. PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPA - Plano Plurianual.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SESAB- Secretaria de Saúde do Estado a Bahia.

STF- Supremo Tribunal Federal.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. CONSTRUINDO O OBJETO.....	10
1.2. PERCURSO METODOLÓGICO	19
2. FAMÍLIAS EM MUDANÇA E HOMOPARENTALIDADE.....	29
2.1 FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS/HOMOPARENTAIS NA CONTEMPORANEIDADE	32
3. ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS	42
3.1 O ESPAÇO ESCOLAR DIALOGANDO COM A DIVERSIDADE.....	42
3.2 ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS: PENSANDO O CENÁRIO.....	44
4. DOCUMENTOS RELACIONADOS AO TEMA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	50
4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).....	50
4.2 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA	55
4.3 PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA	57
4.4 SABERES DOCENTES E DIVERSIDADE SEXUAL	58
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	104
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	106

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO

Em 2009, apresentei a uma Universidade no interior da Bahia¹, o projeto de criação de um Serviço de Apoio Psicopedagógico, que se propunha ser um espaço para acolhimento; escuta; reflexão e investigação sobre a origem da dificuldade da aprendizagem; realização de estudos das possíveis defasagens do processo de aprender; orientação e encaminhamento de questões relacionadas aos processos psico-sócio-educacionais, considerando situações de intervenção, surgidas no contexto educacional e que careciam de uma visão interdisciplinar.

A motivação para investir no empreendimento da implantação desse Serviço deveu-se as demandas constantes de estudantes, docentes e funcionárias(os), da universidade, em relação às questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse novo espaço de atuação profissional surgiu a inquietação que me levou ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Dentre as diversas áreas de atuação do Serviço está o acompanhamento de estudantes do ensino fundamental. O encaminhamento de uma criança de sete anos, feito por uma professora, chamou-me a atenção pelo teor da preocupação revelada. Assim que chegou ao serviço a docente desabafou:

Tem questões tão sérias que ultrapassam nossas competências, afinal não tivemos essa preparação durante o curso de Pedagogia, também nunca tive experiência com certos problemas; também [...] Temos uma falta de tempo enorme com tantas coisas para resolver na escola, os problemas dos alunos, direção, pais, enfim [...] Mas, mesmo assim, temos que estar atentas e buscar ajuda quando percebemos alguma coisa errada com nossos alunos, é o que eu fiz mandando para psicopedagogia. (Fala da professora).

Não demorou muito para que o motivo dessa angústia fosse externado:

É nítido que essa criança tem ou terá problemas na aprendizagem e até outros problemas, na sua identidade essa é uma questão preventiva, embora eu já perceba algumas questões no comportamento dela que para mim são decorrentes do tipo de situações que ela deve presenciar em casa. Ela vive numa família desestruturada! (Fala da professora).

Quase sem respirar, a docente continuou:

¹ Registramos que o nome da Universidade foi ocultado com o intuito de mantê-la em sigilo para preservar a Instituição campo da pesquisa e as (os) formandas (os) entrevistadas (os).

Ela é criada por duas mulheres, que vivem juntas como se fossem um casal e até devem ser, hoje em dia isso até está acontecendo, mas quando isso fica público é complicado. As duas estão sempre na escola, são até participativas, mas mesmo que busquemos agir de forma “natural”, gera um constrangimento. Percebo que essa menina fala das duas como se soubesse de alguma coisa, me preocupa o que essa criança tem visto em casa! É nítido que essa criança tem ou terá problemas na aprendizagem e até outros problemas na sua identidade. Ela entrou na escola esse ano, às vezes percebo que ela está um pouco triste! (fala da professora).

Muitas dúvidas e, também, preconceitos, rondam as práticas dos profissionais que se deparam com essa configuração familiar (BRASIL, 2008). Pode-se perceber essa questão quando a professora denuncia: *“Ela é criada por duas mulheres, que vivem juntas como se fossem um casal e até devem ser, hoje em dia isso até está acontecendo, mas quando isso fica público”*.

Nesse contexto, fica claro que existe receio de que as crianças, cujos pais sejam gays ou lésbicas possam, no futuro, apresentar alguma identificação com a homossexualidade, como se a convivência da criança com dois pais ou duas mães tivesse o poder de determinar a identidade sexual do filho (BRASIL, 2008). Embora a professora não tenha colocado claramente a questão da identidade sexual, demonstrou preocupação com algum nível de identificação que, para essa criança, poderia ser dificultado em razão de essa “desestruturação” familiar: *“É nítido que essa criança tem ou terá problemas na aprendizagem e até outros problemas na sua identidade”*.

Essa fala nos inquietou, revelando que o trato com as diferenças permanece como um dos maiores e mais emergentes desafios a ser enfrentado na contemporaneidade como observa, por exemplo, BAUMAN (1999), quando sinaliza que assim a figura do estranho é corporificada. Segundo o autor, o estranho é o elemento de indeterminação da classificação social o elemento de imprevisibilidade, o elemento que pode colocar em crise a ordem social. O estranho, de maneira geral, escapa da classificação, a recusa, não por vontade, mas por natureza, o sujeito que a sociedade não pode recuperar e assimilar, rumo ao seu projeto de ordem perfeita e solucionador das ânsias da humanidade.

Aquela profissional estava aturdida com o fato de que, segundo Mello (2005), lésbicas e gays estarem assumindo para si e publicamente, em escala crescente, a linguagem da ternura e da preocupação sentimental em suas parcerias amorosas, bem como dando mostras de uma reedição daquilo que Ariès (apud MELLO, 2005) chama de “sentimento da família”; redefinindo padrões de conjugalidade e

parentalidade e rompendo com os limites convencionais definidores da instituição familiar que, até recentemente, estava restrita ao âmbito do heterocentrismo e da heterossexualidade compulsória, por meio dos quais se pretende negar, respectivamente, a existência e a validade da existência de expressões afetivas e sexuais não integrantes do universo das relações heterossexuais.

O discurso da docente revela, ainda, que a dificuldade de lidar com uma situação de homoparentalidade² no cotidiano escolar é emblemático, sendo uma posição corrente e preocupante nas escolas, o que pode ser confirmada através de vários estudos, a exemplo dos de Abramovay, Cunha e Calaf (2009); Abramovay, Castro e Silva (2004), assim como o de Uziel, Mello e Grossi (2006) e de Garcia et al (2007).

Conforme Grossi (2000 apud PERELSON, 2006), o termo homoparentalidade nomina a situação familiar, onde pelo menos um dos pais assume-se como homossexual, podendo essa situação decorrer tanto da recomposição de famílias como da adoção ou da reprodução assistida. Tal termo surgiu na França, pela *Association des Parents et Futurs Parents Gays et Lesbiennes* e o caráter distintivo que ele parece registrar é a possibilidade de relação entre as experiências da parentalidade e da homossexualidade que, pelo menos do ponto de vista dos sujeitos, parece deixar de ser conflitivas. (TARNOVSKI, 2002). Interessante ressaltar a reflexão que Uziel, Mello e Grossi (2006) fazem sobre o nome *homoparentalidade*, as (os) autoras (es) chamam a atenção para a armadilha na qual poderemos cair quando se utiliza esse termo no sentido de que a orientação sexual engendraria uma determinada parentalidade. Por outro lado, eles (as) ressaltam a importância da utilização do termo no sentido de visibilizar a questão.

Assim, a homoparentalidade, na visão de Passos (2005) é uma das modalidades de família que apresenta as mais significativas mudanças nas relações conjugais e parentais, uma vez que nega o paradigma do qual se origina a família: a diferenciação sexual. Para ela, os diferentes tipos família surgidas nos últimos tempos demonstram transformações significativas na relação família-indivíduo-sociedade, não havendo nenhuma mais revolucionária que a família homoparental, já que ela vai de encontro ao princípio fundamental na constituição familiar, que é a diferenciação sexual, colocação corroborada por Fonseca (2008) quando ressalta que a “homoparentalidade” enquanto uma “nova forma de

família”, mexe com crenças e nos propõe repensar as categorias básicas de nosso parentesco, visto que vai de encontro à ideia de uma família nuclear e tradicional, baseada em laços sanguíneos na procriação.

Para Garcia *et al* (2007), as relações homoafetivas estáveis tem se acentuado nos últimos anos, no Brasil, bem como em outros países. Esse fenômeno visibiliza outra perspectiva de família, que sofre preconceitos, ainda mais quando esses casais revelam o desejo de maternidade/paternidade, trazendo à baila questionamentos sobre a competência, a adequação, a possibilidade dessas famílias em cuidar de filhas (os). Ainda, segundo as (os) autoras (es), muitos estudos, a partir da década de setenta, do século XX, em grande parte realizados nos Estados Unidos, buscaram compreender o funcionamento das famílias homoparentais, e essas pesquisas, em sua maior parte, atestaram a “normalidade” das famílias em questão.

Ainda, Para Uziel, Mello e Grossi (2006), as questões da conjugalidade homossexual, foram fortemente visibilizadas, a partir da apresentação do Projeto de Lei nº 1.151/95, que instituiu a união civil entre pessoas do mesmo sexo, de autoria da então deputada Marta Suplicy, e que até então não foi aprovado, fez com que o assunto se tornasse:

Objeto de programas de televisão, matérias de jornais e revistas, pronunciamentos de políticos, discursos de líderes religiosos e ativistas LGBT, abaixo-assinados pró e contra, novelas, conversas em família, discussões em mesa de bar e debates acadêmicos. Desde então, não só os homossexuais estão cada vez mais visíveis na sociedade brasileira, mas também a ideia de uma "família homossexual", começa a disputar espaço com outras nas lutas de poder em torno das definições socialmente legítimas de conjugalidade e parentalidade. (UZIEL; MELLO; GROSSI, 2006 p.2).

É, portanto, sobre essa modalidade de família e a relação da escola com elas, que tratamos, efetivamente, neste estudo, esperando contribuir, de alguma forma para o aprofundamento de estudos dessa natureza os quais ainda são escassos em nosso meio, embora seja importante ressaltar que tem sido cada vez mais freqüentes pesquisas que focam as questões relativas à homossexualidade e espaço escolar, essas pesquisas tem revelado os preconceitos e violências sofridas por aquelas (es) que não se enquadram num padrão de heteronormatividade.

² Homoparentalidade é utilizado para nomear as relações de parentalidade exercidas por homens e mulheres homossexuais. (ZAMBRANO, 2006).

O estudo “Exclusão branda do homossexual no ambiente escolar, nos primeiros anos do século XXI” demonstra que, na atualidade, diante da diversidade sexual, as comunidades escolares ainda não superaram as práticas preconceituosas, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar, sendo homossexuais considerados *personas non gratas*, e que de alguma maneira manifestem essa sexualidade, sendo homossexuais ou não”. (CORRÊA, 2003, p.133).

Na obra “Juventudes e Sexualidade”, as pesquisadoras Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004, p.255) chamam a atenção para a naturalização de violências como racismo, sexismo e homofobia a sua gravidade no espaço escolar, que podem não ser percebidas como algo negativo e intencional.

Nesse estudo, as autoras observaram que a percepção de rapazes e moças sobre o que é violência muito se assemelha. Ambos, quando solicitados a indicar as cinco mais graves formas de violência, selecionam os mesmos itens, mas com uma singular exceção: a questão da agressão a homossexuais. Neste caso, percebe-se maior sensibilidade das jovens com este tipo de violência. *Bater em homossexuais* é classificado pelas jovens como a terceira violência mais grave, enquanto para os jovens ela ocupa a sexta posição, de fato, a discriminação contra homossexuais, ao contrário das de outros tipos, como as relacionadas a racismo e a sexismo, são não somente mais abertamente assumidas, em particular por jovens alunos, além de ser valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 p.279-280).

Conforme as pesquisadoras são diversos os preconceitos e discriminações, que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. Tais preconceitos são legitimados por padrões culturais, que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida. Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violências (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004 p.278).

Ainda, no mesmo estudo, “Juventude e sexualidade”, as autoras relatam os resultados de uma pesquisa realizada em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, que envolveu alunas (os), pais e mães, educadoras (es) e membros do corpo técnico pedagógico, dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Nessa pesquisa ficou claro o preconceito e a discriminação quanto à homossexualidade. Aproximadamente 25% das (os) estudantes entrevistadas (os) expressaram que não gostariam de ter um colega homossexual. Esse preconceito, de acordo o estudo, é maior entre os homens, com percentual variando de 33,5% a 44,9%, conforme a região.

Nesse sentido, esse percentual mais elevado para o preconceito de homens contra homossexuais, pode ter relação com a construção sócio-histórico cultural de gênero, que de acordo com Costa (1994 apud ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), há uma representação da masculinidade ou da masculinidade legítima, aprendida como a “normal”, e que pode transformar-se em diversos tipos de violências, comumente encontrada na discriminação contra os homossexuais.

Também, segundo as pesquisadoras, a discriminação com os alunos considerados homossexuais ocorre de forma velada ou explícita, mediante termos pejorativos, cujo objetivo é ridicularizar, humilhar, ofender, isolar e ameaçar. Afirmam ser a postura de alguns professores e algumas professoras, em relação à homossexualidade, ambígua. Apesar de não manifestarem uma oposição explícita, não combatem a discriminação e se mostram coniventes em algumas situações, declarando que elas não passam de “brincadeiras, coisas sem importância”.

A pesquisa também apontou que no grupo dos familiares, um número muito significativo de 22% a 48% (dependendo da região) declarou que não desejam que suas (seus) filhas (os) tenham colegas homossexuais. No grupo das (os) professoras (es) esse percentual é menor: 2 a 6% afirmaram que não querem ter alunas (os) homossexuais. Diferente do que foi verificado entre os familiares e as/os alunas/os, as/os professoras (es) apresentam maior aceitação da homossexualidade. Afirmaram que o preconceito só existe entre os (as) alunos (as), negando que alguns colegas discriminem os homossexuais. No entanto, muitos (as) jovens relatam casos de estudantes homossexuais discriminadas(os), explicitamente, por professoras (es).

Estudo realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), a pedido do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Preconceito e Discriminação no

Ambiente Escolar”, publicado em 2009, revelou, através de uma amostra constituída de 18.599 pessoas, entre estudantes a partir dos 14 anos de idade, professoras (es), diretoras (es) e funcionárias (os) de escolas e pais e mães de estudantes de 501 escolas, em 26 estados e no Distrito Federal, que 99,3% das (os) entrevistadas (os), entre pais, estudantes e funcionárias (os) de escolas, “têm algum nível de preconceito”. Essa pesquisa analisou preconceitos de diversas naturezas: racial, socioeconômico, de gênero, de orientação sexual, geracional, territorial e aquele relacionado a pessoas com necessidades especiais (física e mental). Estudantes negros (19%), seguidos de pobres (18,2%) e homossexuais (17,4%) fazem parte dos grupos que sofrem mais ações discriminatórias nas escolas. O estudo, ainda, aponta que escolas com nível de preconceito maior têm desempenho escolar menor. O relatório analítico final do estudo revelou que:

Os seus diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais / mães) apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero). Portanto, é possível concluir pelos resultados obtidos, que os alunos das escolas públicas não apenas têm atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios, como sofrem os efeitos de comportamentos similares de outros atores do ambiente escolar, como diretores, professores, funcionários e do conselho escolar. A dicotomia entre atitudes e distância social sugere também que, de modo geral, as pessoas no ambiente escolar não assumem que são preconceituosas e que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem. Este ambiente escolar, marcado pelo preconceito, especialmente entre os alunos, termina por resultar em práticas discriminatórias, como humilhações, agressões e acusações injustas que afetam não somente os próprios alunos, mas também funcionários e professores. (BRASIL, 2007).

A pesquisa sobre o Perfil das (os) Professoras (es) Brasileiras (os), realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre abril e maio de 2002, em todo o Brasil, entrevistaram-se cinco mil professoras (es) da rede pública e privada. Essa pesquisa revelou, entre outras coisas, que para 59,7% delas (es) é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% delas (es) tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais. (UNESCO, 2004 p.144-146).

O estudo "Revelando Tramas, Descobrendo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas", de Abramovay, Cunha e Calaf (2009), foi publicado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana e baseou-se em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professoras (es) do Distrito Federal. Esse estudo apontou que

63,1% das (os) entrevistadas (os) alegaram já ter visto pessoas que são, ou são tidas como homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade das (os) Professoras (es) afirmaram já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas; e 44,4% dos garotos e 15% das garotas revelaram que não gostariam de ter colega homossexual na sala de aula.

Ainda, nesse estudo, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) verificaram que inúmeros discursos expressaram a dificuldade de educadoras (es) em lidar com as novas modalidades de parentesco, a exemplo da seguinte fala do docente: *“Mudou muito a configuração das famílias nos últimos anos, eu acho que as pessoas que tiveram filhos de vinte anos pra cá estão meio perdidas também sobre como lidar com esta estrutura nova”*. De fato, as mudanças com relação ao padrão tradicional da triangulação familiar podem ser verificadas no dia-a-dia da escola, havendo discrepância entre o modelo oficial e o modelo vivido.

Também, as autoras, no estudo “Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: violência e convivência nas escolas” verificaram que entre as (os) estudantes pesquisadas (os), metade não vivia em uma configuração familiar tradicional, constituída de pai, mãe, filhos. As pesquisadoras ressaltam que apesar dos dados comprovarem a abrangência dos novos arranjos, nem sempre existe uma compreensão a seu respeito. Em muitos dos casos, a desqualificação dava-se a partir da concepção de que existe uma falha ou uma falta nas famílias, que divergem da noção tradicional de núcleo familiar.

A Fundação Perseu Abramo publicou, também em 2009, a pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais” (BOKANY; VENTURI, 2011). Segundo seus resultados, 92% da população reconhecem que existe preconceito contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), e 28% também reconhecem e declararam o próprio preconceito contra pessoas LGBT.

Assim, nesta investigação nos propomos estabelecer um diálogo com concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia com o intuito de conhecer a visão que possuem sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas.

Nesse sentido é que apresentamos como questão norteadora do estudo: qual a visão das (os) discentes, concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade no interior do estado da Bahia, sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas?

Na tentativa de responder a esse questionamento, apresentamos como objetivo geral: conhecer a visão das (os) discentes, concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade no interior do estado da Bahia, sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas.

Como objetivos específicos, definimos: Identificar as contribuições do Curso, voltadas para a prática docente, na lida com famílias homoafetivas; Verificar se foram fornecidos a essas (es) discentes componentes curriculares que abordassem o tema em questão; averiguar o acesso a documentos oficiais produzidos sobre questões concernentes ao tema em estudo e apresentar a opinião das (os) discentes, voltada para contribuição ao Curso de Licenciatura, no que se refere a subsidiar a formação para lidar com famílias homoafetivas na sua *práxis* profissional.

Justifica-se a importância desta pesquisa, na medida em que através das pesquisas expostas, os comportamentos de não aceitação do outro, percebido como estranho e diferente, persistem no espaço escolar, bem como a fala da professora inicialmente referida, que afirma que em sua formação não teve acesso às informações que pudessem auxiliá-la na lida com a situação: *“tem questões tão sérias que ultrapassam nossas competências, afinal não tivemos essa preparação durante o Curso de Pedagogia”*.

Desse modo, por um lado as crenças e valores da docente, os sentimentos de não estar preparada para lidar com a situação. Por outro, uma realidade da qual a escola não pode fugir, através do discurso moral e da patologização, que são as questões referentes à diversidade sexual, ao respeito às diferenças e a realidade das famílias homoafetivas no espaço escolar.

Na construção deste estudo buscamos, inicialmente, introduzir a dissertação, esclarecendo o processo de construção do objeto e o percurso metodológico. No segundo capítulo, fazemos uma breve discussão sobre a família, ressaltando as diversas e profundas transformações por que tem passado na contemporaneidade tendo como recorte as famílias homoafetivas e a homoparentalidade.

No terceiro capítulo, propomos uma reflexão sobre a escola e as famílias homoafetivas, levando em consideração o espaço escolar em relação à diversidade, como contribuição para uma *práxis* pedagógica crítica e reflexiva.

No quarto capítulo, tratamos dos documentos produzidos pelo governo em

parcerias, que abordam o tema em estudo e a relação com a Educação, buscando uma discussão, que objetivou averiguar se esses documentos estão sendo apropriados no meio acadêmico por estudantes do Curso de Pedagogia em estudo. Abordamos, também, em item a parte, os saberes docentes e a diversidade sexual.

No quinto capítulo, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo, destacando as entrevistas realizadas, desenhando o diálogo com os dados obtidos, considerando os objetivos traçados para o estudo e categorias emergentes, no intuito de produzir considerações e reflexões factíveis relativas ao objeto estudado. Finalizamos o estudo apresentando as considerações encontradas e que julgamos pertinentes.

1. 2. PERCURSO METODOLÓGICO

1.2.1 - Tipo do estudo

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, destacando que, para Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa realiza uma aproximação de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza. Assim, ela se envolve com empatia, os motivos, às intenções, os projetos dos atores, indicando quais as ações, estruturas e relações são significativas.

Ainda, para Polit e Hungler (1995, p. 270), a pesquisa qualitativa pode ser descrita como holística, sendo aquela que está preocupada com as pessoas e seu ambiente, em todas as complexidades; e naturalista, não havendo limitação ou controle imposto a (o) pesquisadora (or). Esse tipo de pesquisa está baseada no pressuposto de que os conhecimentos sobre as pessoas são possíveis mediante descrição da experiência humana, exatamente como ela é vivida e definida por seus próprios atores sociais.

Conforme Gil (1999, p.43), a pesquisa exploratória compreende levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado, além da análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui, ainda, a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar maior conhecimento para a (o)

pesquisadora (or) acerca do assunto, a fim de que ela (e) possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses, que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. Para tanto, teses, dissertações, artigos, livros, *sites* e cartilhas foram utilizados para estabelecer o diálogo entre a problemática apontada e seus desdobramentos.

1.2.2 - Campo do estudo

A instituição de ensino superior, escolhida para campo da pesquisa, localiza-se em um município do interior do estado da Bahia, cuja Universidade foi instalada em maio de 1976, e está presente em cerca de 150 municípios.

O curso de Pedagogia dessa Universidade foi aprovado por Conselho Superior Universitário, através de uma Resolução, em 23/03/84, sendo instalado em 1987, após quatro anos da apresentação do projeto original, datado de 1983, tendo por base a proposta elaborada por docentes do Departamento de Educação da Universidade, com a justificativa da demanda de formação superior, pelo sistema de ensino da região.

Possuía, pois, como finalidade precípua garantir formação básica sólida, que propiciasse a compreensão das questões educacionais e instrumentalizasse os estudantes e futuros profissionais para uma intervenção coerente, engajada, reflexiva e crítica. Para atingir os objetivos e atender as necessidades regionais e locais, o Projeto indicava a formação de profissionais para atuar em três grandes áreas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Supervisão Escolar de Primeiro e Segundo Graus e Educação Pré-Escolar.

Embora a região geo-educacional, na época, contasse com 29 municípios e 21 cursos de formação em magistério de primeiro grau, não havia habilitação para o Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, o que gerava escassez de profissionais para essa modalidade de ensino e a incorporação de docentes não habilitados para esse fim, ficando a cargo das (os) professoras (es) oriundas (os) dos Cursos de licenciaturas curtas e do Magistério, a tarefa de ministrar aulas no segundo grau.

A implantação do Curso de Pedagogia, também, possuía a proposta de congregar outros cursos de licenciatura, que estavam dispersos na Universidade: três licenciaturas curtas (Letras, Estudos Sociais e Ciências) e habilitações em licenciatura plena (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras: Inglês e Francês,

Matemática, Biologia, Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira), carecendo, portanto, de integração, que pudesse dar corpo a um Projeto Pedagógico na Instituição.

É interessante ressaltarmos que, desde o ano de 1986, um ano antes da implantação do Curso, a Universidade passava por um momento de transição, por conta da extinção de antigas licenciaturas, organizadas em Cursos de Habilitação plena e curta (Letras, Estudos Sociais e Ciências), e a implementação das licenciaturas plenas (Letras Vernáculas e Inglês), Biologia, Geografia, História e Matemática.

Em 2002, sob a coordenação do colegiado, e após diversos momentos de avaliação do Curso de Pedagogia, onde se puderam observar as inquietações e necessidades do corpo docente e discente, foi apresentada a proposta de reestruturação curricular do Curso, cujo projeto de reformulação apontava para a instalação de um Curso que:

Busca-se, através desta reestruturação curricular, que o Curso, incorpore novas formas de abordagem da relação teoria- prática, superando a compartimentalização entre o pensar e fazer, o docente e o especialista, afirmando a docência como base da identidade e da formação profissional. Assim, as mudanças curriculares preconizadas aqui são mediadas pela análise das exigências educacionais do contexto atual e pelo esforço de que a nova proposta curricular venha a se constituir como um espaço profícuo de formação de pessoas aptas a refletirem sobre a educação em suas múltiplas dimensões e implicações na vida social, assim como a desempenharem suas funções profissionais criticamente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO EM ESTUDO, 2002).

Importante ressaltar que na proposta de reestruturação, afirmava-se que a docência é à base da identidade profissional, a ser construída ao longo do Curso. Previa, também, a formação de sujeitos voltados para uma prática social humanizada, no exercício de uma *práxis* crítica, inserida em um contexto sócio, histórico, cultural, firmando a pesquisa como condição necessária para a formação do educador/pedagoga (o).

1.2.3 - Sujeitos do estudo

O universo desta investigação compreendeu estudantes, concluintes do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública localizada no interior do estado da

Bahia. Nossa pretensão inicial era a de ter acesso ao universo como um todo, tendo em vista se tratar de uma turma com onze formandas (os), segundo informação das (os) próprias (os) estudantes, que foi corroborado por documento oficial emitido pelo setor responsável na Instituição.

Desse modo, o recrutamento dos sujeitos para realização das entrevistas, deu-se através de contatos telefônicos e por *e-mail*. Nesses contatos foram se apresentando algumas dificuldades para a efetivação da nossa pretensão inicial, que consistia no envolvimento de toda a população de formandas (os). Nesse sentido, algumas (uns) estudantes não responderam ao convite, outras (os) não se dispuseram, alegando a “correria” de final do Curso e, ainda a realização da monografia, que também foi um aspecto sinalizado.

Ressaltamos que, antes do contato com as (os) estudantes, tivemos o contato prévio com a direção e coordenação do Curso, e, nessa ocasião, explicitamos a proposta da pesquisa, obtendo aquiescência e apoio para a sua realização.

As condições para compor a amostra da pesquisa compreenderam ser estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2011.1 de uma Universidade pública no interior da Bahia, mulheres e homens com idades entre 20 e 50 anos, ciclo de vida em que se encontrava a maioria das (os) estudantes.

Assim, com intuito de conhecer a visão das (os) discentes sobre a relação da escola com famílias homoafetivas foram realizadas entrevistas semi estruturadas, sendo gravadas e transcritas, havendo, previamente, a assinatura do consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual versa sobre as pesquisas envolvendo seres humanos. O termo de consentimento foi assinado em duas vias por todos os sujeitos e pesquisadora. (APÊNDICE B).

Três das entrevistas foram realizadas pessoalmente, visto a disponibilidade das (os) formandas (os) para o encontro, e duas delas ocorreu por meio virtual visto que uma das entrevistadas, na oportunidade, por conta de questões de trabalho se encontrava fora da cidade, e a outra demonstrou de antemão a preferência pela entrevista através do meio virtual. Assim, o roteiro construído para a entrevista foi enviado via *e-mail*, sendo devolvido em tempo hábil, também através desse meio, o que, de certa forma, descaracterizou a entrevista, uma vez que não houve presença física da pesquisadora. Entretanto, pudemos manter diversos contatos a fim de que fossem esclarecidas dúvidas concernentes às questões e manifestações das

discentes, aparando arestas, o que nos foi possibilitado, através desse *feedback*.

É interessante também ressaltar que, na reta final da pesquisa, no momento em que já estava bastante adiantada a apresentação e discussão dos resultados, por motivos que não foram esclarecidos, duas (ois) das (os) entrevistadas (os) solicitaram a retirada dos termos de consentimento, esse fato conforme procedimento ético de pesquisa foi imediatamente levado em consideração e uma revisão e reestruturação da análise foram empreendidas, embora, ficasse notória a perda dessas falas, tão importantes para o delineamento da discussão. Posteriormente, também sem justificativa, as (os) entrevistadas (os) voltaram atrás e permitiram a utilização do material e, dessa maneira, pudemos seguir com uma amostra com cinco participantes.

A idade das (os) entrevistadas (os), sendo quatro mulheres e um homem, variou de 23 a 42 anos, todas (os) já possuíam experiência na docência que variava de 01 a 22 anos, a cor parda foi predominante (auto-referida), sendo o catolicismo a religião de quatro delas, conforme o quadro de identificação a seguir.

QUADRO1 - Caracterização dos sujeitos do estudo 2011.

Nome	Sexo	Idade	Raça/cor	Religião	Experiência docente, em anos.
D ¹	Feminino	23	Parda	Nenhuma	01
D ²	Feminino	26	Parda	Católica	08
D ³	Feminino	22	Parda	Católica	01
D ⁴	Masculino	33	Indígena	Católica	02
D ⁵	Feminino	42	Parda	Católica	22

Fonte: dados da pesquisa

1.2.4 - Coleta de dados

Para coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada ou semiaberta, a qual, conforme Duarte (2009) parte de um roteiro de questões, que dão cobertura ao interesse da pesquisa, cujo modelo é estruturado a partir do problema definido, exigindo a elaboração de poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas em profundidade.

Para Poupart *et al* (2008, p. 215), a entrevista, se constitui um instrumento para acesso às realidades sociais, o que implica em múltiplas interpretações, produzidas pelos discursos elaborados pelos sujeitos.

As entrevistas tiveram duração variada, de meia à uma hora e meia, sendo realizadas em diversos locais respeitando a disponibilidade das (os) entrevistadas

(os) a exemplo de D⁵ 42 anos, cor: parda, católica experiência com docência de 22 anos, que foi realizada em um hotel em Salvador, pois ela participava de um Encontro Pedagógico. D⁴, 33 anos, sexo masculino, indígena, católico, com experiência docente de 02 anos foi o primeiro a participar da pesquisa, sendo entrevistado na própria instituição pesquisada. D³, 22 anos, sexo feminino, cor parda, católica, 01 ano de experiência na docência, foi entrevistada em sua residência. D¹ e D² foram entrevistadas através de meio virtual, conforme já referido.

O roteiro para entrevista teve foco nas seguintes questões: (1) Dados de identificação Idade, sexo, cor, religião, experiência na docência; (2) Visão das (os) discentes sobre a relação da escola com famílias homoafetivas; (3) Componentes curriculares que versaram sobre a temática em questão; (4) Conhecimento em relação aos documentos oficiais; (5) A importância de esse saber e a contribuição do curso para isso; (6) Sugestões para que o Curso possa subsidiar a práxis referente à relação da escola com as famílias homoafetivas.

1.2.5 - Análise dos dados

Para análise dos resultados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), essa técnica, segundo a autora compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, objetivando conseguir, por procedimentos, sistemáticos e objetivo, envolvendo a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos próprios das condições de produção/recepção das mensagens em estudo.

Ainda, para Bardin, existem, nessa técnica, dois pólos: o rigor e a necessidade de se ir além das aparências. Metodologicamente, o confronto, a verificação prudente e interpretação brilhante. Prossegue afirmando a sua função heurística, revelando que a análise de conteúdo enriquece a abordagem exploratória, ampliando a propensão à descoberta.

Tal técnica de análise consiste em um método empírico, relacionado do tipo de 'fala' para a qual é utilizada, além do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Assim, não há o "pronto-a-vestir" em análise de conteúdo, apenas algumas regras de base, por vezes, precisam ser reinventadas a cada momento, sendo marcada por uma grande diversidade de formas, adaptando-se a um campo de aplicação bastante vasto como é o campo das comunicações. Desse modo, pode

ser uma análise dos 'significados', como na análise temática, ou uma análise de 'significantes', como na análise léxica. (BARDIN, 1977).

Para Ferreira (2003), considerando a abordagem de Bardin, relaciona as diversas possibilidades do uso da análise de conteúdo, envolvendo a análise para quando se deseja ir além dos significados, aplicando-se a tudo que é encontrado em "entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal, como gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais."

Neste estudo utilizamos a técnica de análise temática, desenvolvida através de categorias oriundas das falas dos sujeitos, em consonância com os objetivos traçados para o estudo, destacando os passos da análise de conteúdo: a pré-análise; que consiste na exploração do material; a escolha das unidades de contagem; seleção das regras de contagem; a escolha de categorias. E, por fim, o tratamento dos resultados envolvendo a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu na leitura flutuante, do material, buscando o objetivo geral da pesquisa que é a finalidade maior, relacionado ao quadro teórico que embasa o conhecimento. Segundo Bardin (1977), após a leitura flutuante devemos escolher aspectos relativos às questões norteadoras ou das hipóteses, organizando-as em possíveis indicadores, tendo como exemplo os temas que se repetem com frequência, que pode constituir-se em unidades de registro para a categorização.

A exploração do material consiste na etapa mais longa e cansativa. Pois, após leitura exaustiva, agrupamos os dados brutos, transformando-os e organizando-os em unidades registro, as quais possibilitam a escolha de categorias.

Para a construção das categorias, consideramos que elas são a base para análise dos estudos qualitativos e que, ela é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias se constituem retrato da realidade, em determinado momento, do saber e podem se modificar constantemente, assim como a realidade. Assim, na análise de conteúdo, as categorias são classes que comportam um grupo de elementos (unidades de registro) em face de características comuns, podendo haver vários critérios: semântico, sintático, expressivo, entre outros. (BARDIN, 1977).

A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-

los. A categorização representa a transformação de dados brutos em dados organizados. Para serem consideradas boas, as categorias de homogeneidade, pois é necessário que exista só um aspecto na análise, devendo estar relacionadas às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa e às questões norteadoras, as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em novos achados, entre outras. (BARDIN, 1977).

Desse modo, as categorias que emergiram do estudo compreenderam: (1) relacionamento da escola com famílias homoafetivas: visão das (os) discentes, na qual destacamos a subcategoria: o preconceito velado ou explícito e o despreparo da escola e das(os) professoras(es); (2) contribuições do Curso a prática profissional visando lidar com famílias homoafetivas: disciplinas e conteúdos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas; (3) acesso a documentos concernentes ao tema durante a formação docente; (4) mudança no Curso de Licenciatura em Pedagogia, visando o preparo para lidar com famílias homoafetivas: sugestões das (os) discentes, envolvendo uma subcategoria: formação profissional.

A autora afirma, também, que quando da análise e a interpretação dos resultados, é necessário retomar os marcos teóricos, próprios da investigação, uma vez que eles embasam as perspectivas significativas para o estudo. Dessa maneira, a relação entre os achados e a fundamentação teórica é o que dará sentido a análise empreendida. As interpretações a que conduzem as inferências, objetivam buscar o que se esconde na aparente realidade, o que de fato querem dizer, nas entrelinhas e em profundidade, mesmo quando se trata de afirmações, aparentemente superficiais.

Dessa maneira, foi com essa orientação, que buscamos construir, analisar, interpretar e inferir sobre as manifestações dos sujeitos do estudo, no que concerne a temática em questão: relação da escola com famílias homoafetivas, considerando a visão das (os) discentes.

Também baseando-nos em Franco (2008), quanto ao processo de formatação das categorias de análise e organização do roteiro semiestruturado, anunciamos as categorias estabelecidas para a análise, ou seja, “os *corpus* de significação”, relacionados aos objetivos da pesquisa, tendo o cuidado com a “tradução” do dito pelos sujeitos do estudo, daí a prática de apresentarmos as falas e interpretações, cujo significado consiste em:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e

generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que o concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2008 p.13),

No processo de análise, identificamos ainda, quais documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e Secretarias afins, versavam sobre preconceito, diversidade sexual, famílias homoafetivas e congêneres, tendo como parâmetro a produção do estado, em relação à sexualidade e a diversidade sexual direcionada ao âmbito Educacional como os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (temas transversais)” e o “Projeto Escola sem Homofobia”, como também o “Programa Brasil sem Homofobia”.

Registramos que tais documentos não foram objeto exclusivo de análise, mas recurso para se identificar se o que está oficialmente produzido para o campo da Educação tem chegado as (aos) futuras (os) professoras (es). Buscamos, assim, apresentar os seus conteúdos em capítulo específico e, no decorrer da pesquisa de campo, verificarmos se eles foram explorados e se as (os) discentes a eles tiveram acesso ao longo da formação.

1.2.6 - Aspectos éticos da pesquisa

No que se refere aos aspectos éticos, reiteramos que os sujeitos entrevistados tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2000). Esse termo foi assinado em duas vias por todos os sujeitos entrevistados e a pesquisadora, assegurando o direito de participar ou não da pesquisa, podendo ausentar-se em qualquer das suas etapas, sem que para isso sofressem nenhum tipo de dano. Em se tratando dos aspectos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos, consta na Resolução 196/96 que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade”³. (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, a pesquisadora tornou-se responsável, caso necessário, por suspender a pesquisa, imediatamente, ao perceber algum risco ou dano ao sujeito participante.

³ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do CEP/IMES (protocolo 3540).

Nos próximos capítulos, apresentamos a revisão de literatura envolvendo temas pertinentes ao nosso objeto de estudo. Tratamos da família, das famílias homoafetivas, homoparentalidade, documentos oficiais relativos ao tema estudado e discorremos também sobre os saberes docentes, em especial aqueles que concernem à prática profissional e a relação da escola com famílias homoafetivas.

2. FAMÍLIAS EM MUDANÇA E HOMOPARENTALIDADE

A expressão “família” pode nos remeter a impressão de universalidade, algo tão “natural” que, portanto, seria compartilhada e compreendida por todas (os). No entanto, não é bem isso que verificamos ao olharmos mais de perto essa questão, pois, pelo contrário, a “família” engloba inúmeros significados e não apenas a concepção comumente aprendida, introjetada e reproduzida, a qual se encontra, muitas vezes de maneira incontestável, no ideário coletivo.

Segundo Bourdieu (1993 *apud* UZIEL, 2002 p.35), para que essa realidade, que denominamos família, seja possível, é necessária à reunião de condições sociais que não são uniformemente distribuídas e tampouco universais, ainda que a naturalização as faça parecer óbvias. “A família [...] é um privilégio instituído sob forma universal”.

O autor ressalta, ainda, que se a família aparece como a mais natural das categorias sociais, porque funciona como esquema classificatório e princípio de construção do mundo social. A família é constituída como entidade unida, integrada, unitária, estável, constante, indiferente à flutuação dos sentimentos individuais. Esse processo de naturalização da família, denunciado por Bourdieu (1993 *apud* UZIEL, 2002), já não mais se sustenta sem problematização, na medida em que a família contemporânea ocidental, a partir dos anos 60, do século passado, conheceu numerosas e profundas transformações.

Assim, o modelo ideal de família, composta por um casal legalmente constituído e seus filhos, tendo o pai como provedor e a mãe como dona-de-casa e responsável pela educação dos filhos, além dos cuidados com o marido e os afazeres domésticos perdeu vigor e declina-se à medida que as mulheres inserem-se no mercado de trabalho, tendo que conciliar a atividade profissional com a família, muito embora esse não seja o único elemento mobilizador das mudanças no comportamento e novos arranjos familiares. Outros, como o controle da fecundidade por meio da contracepção e o aumento do número de divórcios, de uniões livres e de recomposições familiares, também contribuíram para o surgimento de outras formas de vida familiar.

Para Sarraceno (1997), a família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade de formas, que documentam a inadequação dos diversos modelos da tradição, para compreender os grupos familiares da atualidade.

Segundo Mello (2005), poucas são as sociedades, onde a família e o casamento podem ser pensados a partir de uma transposição acrítica do ideário familista oitocentista.

Nesse cenário, constata-se o crescimento de famílias monoparentais, sobretudo, as matrilineares, bem como também aquelas compostas por casais homossexuais e aquelas recompostas, resultantes da união de pessoas separadas e divorciadas. (GOLDANI, 1993).

Isso pode ser corroborado, no caso do Brasil, através do perfil demográfico da população brasileira, que revela sinais de mudanças na concepção de família, o aumento das separações e dos divórcios, o adiamento do casamento entre jovens, a redução significativa da nupcialidade, bem como o incremento do número de famílias reconstituídas, das uniões de fato, das famílias monoparentais e das chefiadas por mulheres. (BRASIL/PNAD, 2006).

Essa diversidade de composições familiares demanda da sociedade uma visão mais ampla e variada sobre as concepções de família. Para Furlani (2005), cada sociedade possui normas de inteligibilidade, ou seja, lógicas cognitivas e epistêmicas criadas na cultura (inteligibilidade cultural), que dão a compreensão do “normal”. “Na lógica que se estabelece a partir do atrelamento de um gênero a um sexo (e este gênero a uma sexualidade) não se coloca como possível a ideia de multiplicidade”. (FURLANI, 2005, p. 38).

Segundo Uziel (2004), tais transformações não indicam o declínio da família, como instituição, mas o surgimento de outros e, talvez, modelos familiares, originados de fenômenos sociais, a exemplo das transformações das relações de gênero e da inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Nesse contexto, Roudinesco (2003) ressalta três grandes períodos na evolução e transformação da família: (1) as famílias tradicionais: esse período compreende o patriarcalismo, na qual a autoridade paterna é tida como soberana tal como um Deus. (2) A Família moderna, inserida no período compreendido do século XVIII até meados do século XX, onde a afetividade, o amor, o romantismo passam a fazer parte da sua estruturação. (3) A família contemporânea ou pós-moderna, caracteriza-se, desde os anos 1960, por uma problematização em relação à questão da autoridade, na medida em que se constata uma diminuição na duração das uniões, aspecto que é sinalizado por Samara (2002), quando aponta que pensar a história das famílias brasileiras, significa refletir sobre o lugar do matrimônio na cena

social, questionando a representatividade do casamento e, portanto, levando em consideração a presença marcante dos concubinatos, das uniões esporádicas e da bastardia, ao longo dos séculos XVIII e XIX.

Féres-Carneiro (2001) entende que a constituição da família teve início há cerca de quatro milhões de anos, remontando-se aos ancestrais da espécie humana, dando-lhe, assim, caráter universal. No entanto, há algumas décadas, a estrutura familiar vem apresentando ampla transformação. A família apresenta-se como uma instituição flexível que com a modernidade, vem se transformando e adequando social, cultural, biológica e psicologicamente.

Ao percorrer diversas (os) autoras (es) que se debruçaram sobre a questão das mudanças, pelas quais a família tem passado historicamente, tais como, Sarraceno (1997); Singly (2007) e Samara (2002), notamos que as questões que tangem, especificamente, às famílias homoafetivas, tem sido pouco exploradas. Nesse sentido, segundo Uziel (2002), os novos modelos de família constituem uma realidade pouco absorvida pelo discurso dos profissionais da justiça e da sociedade civil como um todo. A autora reflete que essa situação pode estar relacionada ao fato de que esses chamados “novos arranjos familiares”, compostos por casais homoafetivos são controversos, e a estabilidade do relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, o desejo de ter filhos, desperta a curiosidade de muitos, que desconfiam da possibilidade, da inadequação e da “impropriedade” dessa forma de constituição familiar. Ainda, segundo a autora, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, seguindo as diretrizes da Constituição Federal, não restringe família à existência dos dois sexos como casal parental, basta que exista um e sua prole, oferecendo reconhecimento e visibilidade para uma situação fática.

Nesse contexto, é importante trazermos o que comenta Passos (2005), sobre a variedade de formas encontradas hoje, na família, o que exige flexibilidade de quem estuda sobre ela, a fim de se evitar que posturas preconceituosas interfiram na compreensão dos diferentes laços que as envolvem. Pois, geralmente ainda se procura entender os diferentes tipos de família, tendo-se como base princípios do patriarcado. No entanto, a homoparentalidade não está nessa regra, correndo-se o risco de, em não considerando suas especificidades, promover sua condenação *a priori*, por ela não se enquadrar exatamente no referencial instituído pelo *status quo* patriarcal. Assim, a autora comenta, “aí está um grande equívoco, uma vez que, nesse caso, é impossível um ajuste entre modelos; afinal, as relações homoparentais exigem uma configuração de funções e lugares distinta da parentalidade heterossexual” (PASSOS, 2005, p.2).

Também, segundo Mello (2005 p.19), revelar a dinâmica das famílias homoafetivas, remete-nos ao que se localiza no campo dos confrontos entre sujeitos sociais, que possuem distintas concepções de família, que emergem, também, como a materialização dos embates ideológicos entre visões de mundo includentes e excludentes.

Assim, considerando todos esses aspectos, no próximo item, buscamos ampliar a discussão sobre as famílias homoparentais/homoafetivas, estabelecendo dialogo com autoras (es), que abordam esse tema, cujo foco para pesquisa é recente, destacando a escassez de estudos, no Brasil, sobre ele, o que, em certa medida, dificultou o aprofundamento e o balanço efetivo dessa literatura.

2.1 Famílias Homoparentais/Homoafetivas na Contemporaneidade

A homoparentalidade consiste no exercício da parentalidade por pessoas que possuem orientação homossexual, o que tem gerado muitos questionamentos, envolvendo os mais diversos segmentos sociais e esferas do conhecimento.

Noda (2005) comenta que o conceito de família é um dos mais reiterados por nossa sociedade, e o surgimento de novos arranjos familiares força-nos a rever antigos conceitos. Assim, a família homossexual é um desses novos arranjos, constituindo-se, talvez, o mais polêmico deles, revelando a grande dificuldade de se abrir mão de antigas definições, acrescentando-se o fato desta estar inserida em uma sociedade que a encara de maneira ambígua, pois é politicamente correto aceitá-la, mas ao mesmo tempo não se esquece da longa história do preconceito, que ainda paira sobre os homossexuais, muito embora, há décadas, modernas e sólidas pesquisas multidisciplinares internacionais garantem que a homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou perversão.

Em 1970, a *American Psychology Association (APA)*, em 1985, o Conselho Federal de Medicina (CFM) e em 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) excluíram o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID), deixando a homossexualidade de ser considerada como “desvio e transtorno sexual”. A Resolução 01/1999, do Conselho Federal de Psicologia CFP (BRASIL, 1999), que promulga Portaria, ratificando a normalidade da homossexualidade, ao tempo em que condena as teorias e terapias homofóbicas. Assim, a despatologização da homossexualidade remete-nos diretamente à defesa dos direitos humanos das minorias sexuais. (MOTT, 2006).

O autor assinala, também, que em 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria e suas filiadas aprovaram uma Resolução, considerando que a

homossexualidade em si não implica em prejuízo do raciocínio, estabilidade, confiabilidade ou aptidões sociais e vocacionais, razão pela qual se opõem a toda discriminação e preconceito, tanto no setor público quanto no privado, contra os homossexuais de ambos os sexos.

Mott (2006 p. 512) ainda ressalta que a década de 1990 foi marcada por muitos progressos em relação à cidadania das minorias sexuais. Em Salvador, por exemplo, por iniciativa do Grupo Gay da Bahia (GGB) e pela primeira vez em toda a história continental foi aprovada Lei Orgânica Municipal proibindo a discriminação baseada na orientação sexual, exemplo seguido por 74 municípios de norte a sul do País e por três constituições estaduais: a de Mato Grosso, a de Sergipe e a do Distrito Federal. O autor sinaliza o ano de 2004, como importante marco para o surgimento do “Programa Brasil Sem Homofobia – Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais, e de Promoção da Cidadania Homossexual”, que a partir deste, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos comprometeu-se a implementar mais de 50 ações afirmativas, envolvendo 10 Ministérios, com vistas a promoção da cidadania plena de transgêneros, lésbicas e gays.

Com relação à união entre homossexuais, o pesquisador (op. Cit.), expressa 10 razões que justificariam sua convicção de que a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo representaria uma conquista importante. A primeira dessas razões está baseada na Constituição Federal que afirma a igualdade de todas (os), portanto, nenhuma lei pode discriminar os homossexuais. Na quinta razão, Mott fala da aspiração de milhares de lésbicas e gays que defendem e almejam a legalização das suas uniões, confirmando essa colocação quando ressalta a procura de uma autoridade civil ou religiosa, ou realizam algum tipo de cerimônia, para demonstrar publicamente que a partir de então passam a constituir um casal. Deve ser registrado que essa questão já havia sido pautada pela então Deputada Marta Suplicy quando apresentou o Projeto de Lei nº 1.151/95 (Lei da Parceria Civil Registrada- PCR), que visa instituir a união civil entre pessoas do mesmo sexo, ampliando os debates sobre a conjugalidade homossexual.

Claro está que, até a presente data, o Projeto de Lei da Parceria Civil Registrada (PCR), não foi aprovado pelo Congresso Nacional. A oposição ao projeto tem sido feita por parlamentares ligados a determinadas correntes religiosas, apresentando posicionamentos publicamente caracterizados como homofóbicos, sexistas, machistas.

Desde então, não só as relações homoafetivas estão cada vez mais visíveis na sociedade brasileira, mas, também, a idéia de uma “família homossexual” começa a disputar espaço com outras nas lutas de poder em torno das definições

socialmente legítimas de conjugalidade e parentalidade (UZIEL; MELLO; GROSSI, 2006).

O direito às vivências conjugal e parental não pode ser compreendido como monopólio das pessoas heterossexuais e que não há fundamento ético que justifique a definição da família como instituição restrita ao universo da diferença sexual. Para nós, trazer ao debate reflexões acerca das conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil é também uma maneira de aprofundar a discussão sobre os significados da liberdade e da justiça. (UZIEL; MELLO; GROSSI, 2006 p 8).

Ainda, conforme Uziel, Mello e Grossi (2006), quase vinte países já aprovaram leis que asseguram o amparo às uniões civis entre homossexuais, entre eles Holanda (01.04.2001); Espanha (29.06.2005); Bélgica (30.01.2003) e Canadá (28.06.2005), que reconhecem a possibilidade de casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, com plenos direitos parentais, como é o caso dos dois primeiros países referidos.

Desse modo, tem-se tornado comum classificar as "famílias gays" como um tipo "novo" ou "alternativo" de família, alegando que a sociedade brasileira baseia-se na família patriarcal, o que é discutido por Corrêa (1994), quando reflete que esse modelo nunca possuiu a amplitude que se lhe arroga, uma vez que diversas configurações familiares sempre estiveram presentes na história brasileira. Assim, mesmo que a definição das "famílias gays" como "novas" se faça em um tom entusiasta e favorável, tal qualificativo carrega a pressuposição de que há um modelo homogêneo estabelecido, contra o qual os homossexuais estariam se opondo.

Esse posicionamento engendraria uma visão de negação da natureza, ou de transgressor da ordem, seja ela biológica, moral, religiosa, social que perpassa os discursos contra a parentalidade homossexual. Essa idéia de negação da paternidade em função da escolha de parcerias do mesmo sexo aparece como justificativa para o estranhamento da parentalidade gay. (UZIEL, 2002 p. 38).

Por outro lado, segundo Fonseca (2001), os casais homoafetivos seriam os verdadeiros representantes da família "pós-moderna", com ênfase na afeição e na escolha dos filhos onde:

[...] as crianças adotadas, enquanto filhos "escolhidos" podem ser considerados como, de alguma maneira, mais valiosas do que aquelas que são simplesmente nascidas dos seus pais. Da mesma forma, parceiros do mesmo sexo ganharam um espaço importante; se a afeição é a verdadeira base do relacionamento, por que o casal seria limitado a um relacionamento heterossexual centrado em torno da reprodução biológica? (FONSECA, 2001 p.3).

Essa reflexão é também compartilhada por Uziel (2004), quando problematiza a idéia da naturalização da família. A autora questiona essa vertente que busca universalizar e uniformizar tal categoria, afirmando que:

A família aparece como a mais natural das categorias sociais, porque funciona como esquema classificatório e princípio da construção do mundo social. Para que essa realidade denominada família seja possível, é necessária a reunião de condições sociais que não são uniformemente distribuídas e tampouco universais, ainda que a naturalização as faça parecer óbvia. A palavra “pais” parece expressar a necessidade de apenas dois, de sexos diferentes, vínculo biológico e convivência. (UZIEL, 2004, p.90).

Comentando sobre a família, Touraine e Cadoret (2004 apud MELLO, 2006), referem que nenhum sociólogo, na atualidade, define a família conjugal (formada por um pai, uma mãe e seus filhos) como “normal”, em oposição à suposta “anormalidade” de famílias homossexuais. Todavia, as resistências à aceitação de famílias formadas por homossexuais relacionam-se ao fato de que o movimento e mais, a simples existência de *gays* e lésbicas desafia estruturas milenares a partir das quais as sociedades humanas foram construídas, como a repressão sexual e a heterossexualidade compulsória.

De maneira geral, as demandas de *gays* e lésbicas pelo reconhecimento de seus vínculos afetivo-sexuais como de ordem familiar não negam a diferença sexual, entre o masculino e o feminino, mas sua consideração como o único fundamento do desejo, da sexualidade e da família. As famílias homossexuais reivindicam uma sexualidade não procriativa, fato este, que a sociedade não pode suportar. (UZIEL, 2002 p.40).

No que se refere ao casamento, Lorea (2006) coloca que a “instituição do casamento deve estar acessível a todos os cidadãos, independentemente de sua orientação sexual”, assinala peremptoriamente que o contrário a isso deve ser considerado *discriminação*, proibida na Constituição Federal. O autor assinala que não pretende criar um novo direito para lésbicas e *gays*, mas assegurar o direito que eles já possuem constitucionalmente estabelecido, de não serem discriminados.

Assim, afirma o autor, que sustentar a necessidade de uma lei para oficializar o casamento *gay* é ignorar que a regulação do casamento deve ser uma única sob pena de discriminação, sendo injustificado tratamento distinto para casais homossexuais. Propõe um diálogo com os diversos argumentos contrários a união

homoafetiva que considera serem provenientes do senso comum tais como: seria a homossexualidade uma patologia? O casamento entre pessoas do mesmo sexo representa um risco para a sociedade? A adoção por casais homossexuais põe em risco a integridade física ou mental dessas crianças?

Também, Roudinesco (2003) propõe reflexões sobre as transformações de costumes e formas de pensar a família, referindo que pouco sobrou da antiga família patriarcal, imutável, regida por um pai todo poderoso. A autora lança olhares sobre o “desejo de família” expresso pelos homossexuais, que buscam, cada vez mais, a adoção e outras formas para que possam vivenciar a paternidade ou maternidade. Lembra que ter pais heterossexuais não é garantia de ausência de traumas e sofrimento. Para ela, a família humana reinventa-se constantemente visto que desde os primórdios a família tem sido uma instituição fundamental para a constituição dos seres humanos, assim coloca:

Embora o leque das culturas seja bastante amplo para permitir uma variação das modalidades da organização familiar, sabemos claramente, e Lévi-Strauss o diz com todas as letras, que certas soluções são duradouras e outras não. Em outras palavras, é preciso de fato admitir que foi no seio das duas grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos) que se desenrolaram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações. (ROUDINESCO, 2003 p.17).

Ainda segundo, Roudinesco, em uma entrevista ao Jornal O Globo em 23/03/2003, revela que “a família não morreu, mas está sendo reinventada no cotidiano. (...) Ela ainda é amada, sonhada e desejada por homens, mulheres e crianças em todas as idades, orientações sexuais e condições sociais”. Apesar disso, ainda não existem formas alternativas de relacionamento, que sejam amplamente aceitas pela sociedade contemporânea e que possam substituir o modelo do casamento tradicional.

Destacamos que Dihel (2002), ao se referir ao casal contemporâneo, ressalta as várias possibilidades de vivência da conjugalidade, muitas delas, que em nada se aproximam com o que costumamos chamar de casamento tradicional. O autor ainda refere como novos modelos possíveis de se viver a conjugalidade, casais que decidem viver juntos sem legalizar ou oficializar seu relacionamento; casais que vivem em diferentes locais; homens ou mulheres que preferem ter filhos e permanecer solteiros (as), o que se costuma chamar de “produção independente”.

Além de casais homossexuais com filhos, através da adoção ou da inseminação artificial, para citar alguns dos arranjos possíveis.

Ao enveredarmos pela legalidade da união homossexual, Elizabeth Zambrano, em uma palestra ministrada no Seminário Nacional de Psicologia e Diversidade Sexual: desafios para uma sociedade de direitos, realizado em junho de 2010, em Brasília, chamou a atenção para a decisão do Supremo Tribunal Federal, que votou pelo reconhecimento da união homoafetiva como entidade familiar, referindo que:

O País presenciou no dia 05 de maio de 2011 a decisão do Supremo tribunal Federal-STF o reconhecimento da união estável homoafetiva podendo ser considerada como entidade familiar, com os mesmos direitos das relações heterossexuais. Uma votação histórica e por unanimidade. Dos 10 ministros votantes, 10 foram a favor desse reconhecimento. (ZAMBRANO, 2011).

O julgamento marca um momento histórico importante para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBTT). Sobre esse acontecimento ressalta-se que o julgamento do STF deu-se em virtude da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132/RJ e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4277. A primeira, em 2008, teve como arguente o Governador do Rio de Janeiro (Sérgio Cabral), objetivando, especialmente, a que servidores homossexuais, conviventes em relações estáveis pudessem usufruir dos benefícios (a exemplo de licença e previdência) concedidos aos servidores unidos por laços heterossexuais. A segunda, interposta originalmente como ADPF, em 2009, teve como arguente a Procuradoria Geral da República e objetivou o reconhecimento, no Brasil, da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, desde que fossem atendidos os requisitos exigidos para a constituição da união estável entre “homem e mulher”, de modo que os mesmos direitos e deveres dos companheiros, nas uniões estáveis alcançassem, também, os companheiros nas uniões entre pessoas do mesmo sexo.

O Ministro Ayres Britto foi o relator nesse julgamento e em seu voto⁴, ressaltou, ao mesmo tempo, a realidade das uniões homoafetivas e a impossibilidade da sociedade continuar omitindo-se sobre o reconhecimento desses direitos. Sinalizou o fato de se tratar de uma questão que implica em se deparar com o diverso, o não usual, questionando os modelos hegemônicos, calcados na heterossexualidade.

⁴ <http://www.conjur.com.br/2011-mai-06/leia-voto-ministro-ayres-britto-reconhece-uniao-homoafetiva>-acesso em 14/05/2011.

Revelou em seu discurso que:

Este Plenário terá bem mais abrangentes possibilidades de, pela primeira vez no curso de sua longa história, apreciar o mérito dessa tão recorrente quanto intrinsecamente relevante controvérsia em torno da união estável entre pessoas do mesmo sexo, com todos os seus consectários jurídicos. Em suma, estamos a lidar com um tipo de dissenso judicial que reflete o fato histórico de que nada incomoda mais as pessoas do que a preferência sexual alheia, quando tal preferência já não corresponde ao padrão social da heterossexualidade. É a perene postura de reação conservadora aos que, nos insondáveis domínios do afeto, soltam por inteiro as amarras desse navio chamado coração.

Ayres prosseguiu em sua fala, destacando o aspecto de busca humana por relações afetivas e de companheirismo e da universalidade desses sentimentos, referindo que isso é tão socialmente ostensivo na sua existência, quanto vocacionado para o alargamento de suas fronteiras temporais. Assim, esse vínculo teria caráter privado, mas sem o viés do propósito empresarial, econômico, ou, por qualquer forma, patrimonial, uma vez que não se trata de mera sociedade de fato ou de interesseira parceria mercantil. É, sim, um voluntário navegar por um rio sem margens fixas e sem outra embocadura, que não seja a experimentação de um novo a dois que se estende tanto, que se torna universal. Não compreender isso, talvez comprometa irremediavelmente a própria capacidade de interpretar os institutos jurídicos há pouco citados, pois é Platão quem o disse: “quem não começa pelo amor nunca saberá o que é filosofia”. É a categoria do afeto, como pré-condição do pensamento, que levou Max Scheler a também afirmar que: “o ser humano, antes de um ser pensante ou volitivo, é um ser amante”.

O ministro, ao concluir sua fala, afirmou que não há nenhuma impossibilidade em reconhecer a união homoafetiva como “entidade familiar”, enquanto sinônimo de família, com os mesmos direitos e responsabilidades de uma união heterossexual estável:

Pelo que dou ao art. 1.723 do Código Civil interpretação conforme a Constituição para dele excluir qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como “entidade familiar”, entendida esta como sinônimo perfeito de “família”. Reconhecimento que é de ser feito segundo as mesmas regras e com as mesmas consequências da união estável heteroafetiva.

Essa decisão teve uma enorme repercussão em nossa sociedade. Em

entrevista a Terra Magazine⁵ (2011), Maria Berenice Dias, ex-desembargadora do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul e especialista em Direito homoafetivo, classificou como "muito significativa" a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de reconhecer a união homoafetiva estável como unidade familiar; ele aplicou a Constituição e, a partir da decisão, nenhum direito que é concedido ao casal heteronormativo pode ser negado ao casal do mesmo sexo, não havendo nenhum impedimento para a realização de um casamento civil entre homossexuais.

Também, sobre a decisão do STF, o advogado, pesquisador Silva Junior (2011), em seu artigo 'Amor e família homossexual⁶: o fim da invisibilidade através da decisão do STF ressalta que:

O que se descortina em matéria de reconhecimento do AMOR em face do Poder Judiciário brasileiro, a partir desta decisão do Supremo, aponta a direção mais bonita: a que independe de qualquer condição para que tal sentimento seja, efetivamente, atestado em toda sua inteireza e nas implicações que traz na vida relacional-familiar das pessoas - para além de cor, sexo, orientação afetivo-sexual, nuance de gênero [...] Conjugiar, no exercício da existência concreta, o verbo AMAR persistirá justificando a formação de uma família, qualquer que seja essa. Realmente, para enxergar a família, é preciso enxergar o amor. Se não se identifica afeto, não se vê família. Por isso, continuo ratificando e ecoando o cançãoiro: "Eu vejo a vida melhor no futuro. Eu vejo isso por cima do muro de hipocrisia que insiste em nos rodear". (SILVA JUNIOR, 2011).

Entretanto, nesse contexto, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2011) emitiu nota que revelava posicionamento contrário à decisão judicial, criticando o uso do conceito 'família' relacionado às uniões homoafetivas.

As pessoas que sentem atração sexual exclusiva ou predominante pelo mesmo sexo são merecedoras de respeito e consideração. Repudiamos todo tipo de discriminação e violência que fere sua dignidade de pessoa humana (cf. Catecismo da Igreja Católica, n. 2357-2358). As uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo recebem agora em nosso País reconhecimento do Estado. Tais uniões não podem ser equiparadas à família, que se fundamenta no consentimento matrimonial, na complementaridade e na reciprocidade entre um homem e uma mulher, abertos à procriação e educação dos filhos. Equiparar as uniões entre pessoas do mesmo sexo à família descaracteriza a sua identidade e ameaça a estabilidade da mesma. É um fato real que a família é um recurso humano e social incomparável, além de ser também uma grande benfeitora da humanidade. Ela favorece a integração de todas as gerações, dá amparo aos doentes e idosos, socorre os desempregados e pessoas portadoras de deficiência. Portanto têm o direito de ser valorizada e protegida pelo Estado. (CNBB, 2011).

⁵ Disponível em <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0, O15115149-EI6578.00-berenice+Dias+ -não+ha+obstáculo +legal+para+casamento+gay.html> acesso 23/11/2011.

⁶ Disponível em www.direitohomoafetivo.com.br/.../ amor e família homossexual . Acesso em 23/12/2011.

Conforme se verifica, a nota questiona o fato de o Congresso Nacional ultrapassar os limites de suas atribuições, legislando sobre assunto que não lhe compete. Assim, afirmou que é atribuição do Congresso Nacional, propor e votar leis, cabendo ao governo garanti-las. Referiu também, que é preocupante ver os poderes constituídos ultrapassarem os limites de competência, conforme aconteceu com a decisão do Supremo Tribunal Federal finalizando que não é a primeira vez que, no Brasil, acontecem conflitos dessa natureza, que comprometem a ética na política.

Vale ressaltar que, contrariamente a esse posicionamento, Lorea (2006) defende que vivemos em um Estado laico, portanto devem-se tratar as questões vinculadas à sexualidade à luz do ordenamento jurídico vigente, e não sob uma perspectiva religiosa. A convicção religiosa é assegurada constitucionalmente, sem que isso deva influenciar a atuação dos agentes políticos do Estado: legisladores, governantes e juízes, e a Constituição é o único livro ao qual devemos obediência.

Essa posição é, também, corroborada por Silva Junior (2011), quando afirma que frente à decisão do Supremo caem por terra os argumentos fundamentalistas e preconceituosos de que a união homoafetiva não forma família no Brasil. Se alguns evangélicos ou católicos não reconhecem o amor entre pessoas do mesmo sexo (e são contrários a todas as demandas homoafetivas), o Estado brasileiro não tem por que intervir nisso, porque é laico e, em suas decisões, somente deve admitir a prova científica.

Ainda, na nota, a CNBB reitera o posicionamento em relação à instituição família e o sacramento do casamento:

A instituição familiar corresponde ao desígnio de Deus e é tão fundamental para a pessoa que o Senhor elevou o Matrimônio à dignidade de Sacramento. Assim, motivados pelo Documento de Aparecida, propomos a renovar o nosso empenho por uma Pastoral Familiar intensa e vigorosa. Jesus Cristo Ressuscitado, fonte de Vida e Senhor da história, que nasceu, cresceu e viveu na Sagrada Família de Nazaré, pela intercessão da Virgem Maria e de São José, seu esposo, ilumine o povo brasileiro e seus governantes no compromisso pela promoção e defesa da família. (CNBB. 2011).

Essa visão de mundo, que propõe a naturalidade e universalidade de certas instituições é questionada por Mello (2005, p. 176.) quando ressalta que uma visão heterocêntrica e excludente é o fundamento que, a partir do qual, a doutrina católica defende a impossibilidade de a 'atividade homossexual' proporcionar auto realização

e felicidade, sem que tenha de colocar em risco o casamento tradicional.

Mesmo com uma vitória tão importante para a cidadania, momento em que direitos foram garantidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), onde se multiplicam pesquisas sobre a conjugalidade e a parentalidade homoafetivas, deparamos-nos com posicionamentos contrários a essas mudanças, o que é algo inerente aos sistemas ditos democráticos.

Desse modo, alguns questionamentos fazem-se necessários, como: será que a decisão do STF de reconhecer as uniões homoafetivas como entidade familiar, a enorme visibilidade que o movimento LGBTTTT tem conquistado na sociedade, o aumento considerável de trabalhos científicos voltados para a discussão da diversidade, das famílias homoafetivas tem contribuído para impedir/minimizar relações de intolerância, discriminação, preconceitos e violências de alguns setores da sociedade principalmente o espaço escolar? Será que a formação das (os) nossas (os) professoras (es) tem se voltado à preparação dessas (es) profissionais para o enfrentamento dessas mudanças em nossa sociedade?

Com esses questionamentos, no capítulo seguinte trazemos estudos que revelam como tem se situado a escola em relação à diversidade sexual e em especial a homossexualidade e, também, buscamos apresentar reflexões sobre a relação da escola com a homoparentalidade e as famílias homoafetivas.

3. ESCOLA E FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS

3.1 O Espaço Escolar, dialogando com a diversidade

No final do primeiro semestre de 2011, uma notícia amplamente veiculada nos diversos meios de comunicação do país⁷, denunciava o comportamento da vice-diretora de uma escola Estadual em Salvador, em relação a um estudante de 11 anos que teve uma brincadeira com um colega mal interpretada pela gestora. Em sua fala o garoto conta que estava balançando a cabeça de um colega e a vice-diretora perguntou se ele gostava de homem. O garoto levou uma suspensão de dois dias e voltou para a casa com uma carta escrita por ela. Essa carta relatava que o aluno teve um comportamento indecente e perguntou se ele preferia o sexo feminino ou masculino.

Esse fato deflagrou inúmeras discussões e reflexões em toda sociedade, em particular nos meios acadêmicos, sobre a formação das (os) profissionais que lá estão e que a priori deveriam estar preparadas (os) para mediar processos de construção de saberes que fortaleçam o respeito à diversidade em detrimento do reforço de atitudes e comportamentos discriminatórios. Ao contrário disto o acontecimento evidencia comportamentos e atitudes preconceituosas persistentes nas escolas.

Sobre a temática, um estudo patrocinado pela UNESCO, em 2004, foi realizado pelas pesquisadoras Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva, em 13 capitais brasileiras - Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória e Distrito Federal, relatado na obra *Juventudes e Sexualidade* (2004) revelou dados importantíssimos, que denunciavam a situação de violência nas escolas, ressaltando que muitos jovens já foram alvo de discriminação pela orientação sexual e pelo gênero, assédio e estupro. Nesse estudo, foram aplicados mais de 23 mil questionários a estudantes na faixa etária de 10 a 24 anos, pais e professoras (es) do ensino fundamental e médio, garantindo, com isso, uma amostra bastante significativa desse contingente que compõe o cenário das escolas.

No trabalho, as pesquisadoras tratam a questão da homofobia de forma

⁷ Disponível em <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/vice-diretora-e-demitida-depois-de-questionar-sexualidade-de-aluno-em-salvador/> Acesso em 15/05/2011.

especial. Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 227) afirmam logo de início que:

Privilegia-se, nesta seção, um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência à escola, a homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência (ABROMAVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 227).

As autoras colocam que, muitas das formas com as quais a escola lida com as situações, envolvendo as questões relativas à diversidade, orientação sexual, homossexualidade, “são procedimentos que ferem a dignidade do outro, provocando sofrimentos e revoltas”. Estão ancorados, em “padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida.” (idem, 2004, p. 278).

A pesquisa mostrou também, outro aspecto inexoravelmente perigoso da homofobia na escola: o fato de que 8,2%, das(os) professoras(es) de Belém, e 6,0% das(os) professoras(es) do Distrito Federal, revelam que não gostariam de ter homossexuais como alunas (os), por considerar a homossexualidade uma doença.

Sobre esse aspecto Alves (2006), assegura ser a educação a melhor forma para se combater o preconceito e a discriminação. Mas, o que dizer quando nessa mesma escola eles são reproduzidos?

Chamamos atenção que, esses achados da pesquisa de 2004, nos parecem bastante atuais, na medida em que acontecimentos, como o noticiado inicialmente, persistem e são revelados no cotidiano das relações, evidenciando essa faceta da instituição escolar. É fato que a escola tem dado saltos em relação à discussão de temas como gravidez na adolescência, racismo, doenças sexualmente transmissíveis, mas, quando se trata de homossexualidade, fica evidente que educadoras (es), orientadoras (es) e família não estão preparadas (os) para um enfrentamento efetivo, na medida em que isso exige romper com os princípios de uma heteronormatividade, que impõe um modelo único de vivência da sexualidade.

Desse modo, é comum ouvir de professoras (es), falas que revelam a dificuldade de lidar com alunas (os) que se mostram abertamente homossexuais. Segundo Abramovay, essas/esses docentes tendem a defender uma conduta que segue os padrões sociais que seriam politicamente corretos, com comportamentos considerados normais pela sociedade. Embora muitas (os) docentes

concordem com a atualização de temas contemporâneos no currículo escolar, como por exemplo, prevenção às drogas, saúde e gravidez na adolescência; muitos outros continuam a tratar a homossexualidade como doença, deformação moral ou até mesmo perversão sexual. (ABRAMOVAY, 2009).

Louro (1999) chama-nos a atenção para o fato de que quando estudantes *gays* se apresentam como diferentes, salientam a instabilidade de todas as identidades consideradas naturais e apresentam a possibilidade de outras formas, desconsideradas pela escola, de se relacionar com o próprio corpo e de viver a sexualidade. Suas presenças e o desconforto que causam, evidenciam que a sexualidade é mais que uma questão pessoal, ela é social e política. Para Castro e Abramovay (2003), trata-se de certa “cegueira”, frente aos estereótipos reproduzidos na escola, assim:

A reprodução de estereótipos e inclusive o lugar da escola em tal processo, considerando que muitas dos discursos de professores e diretores, por exemplo, alinham-se a uma cultura que tende se não necessariamente a apoiar, muitas vezes silencia sobre discriminações. (CASTRO; AMBRAMOVAY, 2003, p.1)

Diante desse cenário, parece-nos ser de extrema importância à realização de estudos sobre a presença, a convivência, o respeito às sexualidades não normativas, no ambiente escolar. Tal produção de conhecimento deve servir como importante ferramenta para se (re) pensar a educação como meio de compreensão e respeito às diferenças.

3.2 Escola e Famílias Homoafetivas: pensando o cenário

Na introdução desta dissertação foi transcrita e discutida a conversa de uma professora, que buscou um Serviço de Apoio Psicopedagógico para compartilhar sua preocupação com os problemas de aprendizagem futuros de sua aluna, estes, estabelecidos *a priori*, pelo fato dessa criança ser criada por duas mulheres que

“vivem como se fossem um casal” segundo fala da própria professora. Na ocasião a docente declarou que não teve em sua formação aquilo que considera como instrumentos necessários para lidar com a situação. Essa afirmação remete-nos aos seguintes objetivos deste estudo: identificar as contribuições do Curso, que pudessem interferir na conformação da visão explicitada pelas(os) discentes; verificar se foram fornecidos componentes curriculares que abordassem a temática e averiguar se houve acesso a documentos oficiais produzidos sobre questões concernentes ao tema em

estudo.

Sobre esse aspecto, entendemos que a escola deveria ser um lugar onde a vivência da diversidade ocorresse sem dificuldades, vez que uma das suas precípuas funções é promover espaços de descobertas e diálogos com as diferenças. Entretanto, isso não é corroborado por Junqueira (2009), quando afirma que ao longo da sua história, a escola brasileira estruturou-se em pressupostos fortemente tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura daquele considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso” e de todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o componente valorizado pela heteronormatividade centrada no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2009 p.14,).

Desse modo, o autor segue afirmando que a escola tem se configurado como um espaço de opressão, discriminação e preconceitos, principalmente em relação à diversidade sexual:

[...] existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA 2009, p.15)

Em relação a essa questão, também Louro (2007 p.15), ao refletir sobre a pedagogia da sexualidade ressalta:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

Ainda, segundo a autora, em nossa sociedade, a norma estabelecida, historicamente, remete-se ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbana e cristão, o que passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Assim, serão os “outros”, sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dela. Afirma, também, que dessa forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e *gays* e *lésbicas* são descritos como desviantes da norma heterossexual.

Tais colocações ressaltam uma dicotomia que se estabelece, na medida em que, por um lado temos uma sociedade que se revela permissiva as mudanças em relação à diversidade sexual, que através de lutas dos diversos setores da sociedade tem colocado em cheque toda uma gama de preconceitos e tabus em relação a ela e, também, tem tirado a questão das famílias homoafetivas da invisibilidade, com isso influenciando, por exemplo, decisões importantes como a do STF, através do reconhecimento das relações homoafetivas como entidade familiar. Por outro lado, pode-se constatar que os preconceitos e a violência dirigidos a essas pessoas ainda persistem no espaço escolar⁸.

De fato, não sem resistências, tem-se buscado ampliar as discussões sobre a sexualidade e a diversidade no espaço escolar. Os PCNs se constituíram como primeiro documento oficial, que propunha inserir a questão enquanto tema transversal, voltado à sexualidade da(o) educanda(o), indicando como professoras (es) poderiam lidar com o tema, tocando em uma realidade até então não destacada e, cada vez mais, comum hoje em dia, que é a presença de pais e mães homossexuais, participando do cotidiano da escola.

Segundo Mello, Grossi e Uziel (2009), essas famílias, na escola, são geralmente invisíveis, com pais e mães muitas vezes orientando seus filhos e filhas a omitirem dos seus colegas, professoras (es), funcionárias (os) e diretoras (es) a composição não convencional da sua família por receio de serem vítimas de preconceito, de discriminação e de violência.

Ponderam as (os) autoras (es) que, também, poucas são as iniciativas nas escolas voltadas a escutar e a respeitar essas diferenças na organização familiar de seus estudantes, mesmo nos casos em que é visível o compartilhamento da guarda das crianças por casais não heterossexuais.

Sobre isso, Zambrano (2006) propõe uma reflexão interessante quando escreve sobre uma parentalidade supostamente impensada:

A emergência de famílias constituídas por pais/mães homossexuais, travestis e transexuais no campo social torna obrigatório o enfrentamento de demandas e a desconstrução de velhas certezas, tanto para a antropologia quanto para a psicologia/psicanálise e para o direito. As questões que essa parentalidade (homossexual, travesti e transexual) coloca para a antropologia atingem um dos campos de estudo mais tradicionais da disciplina, o da família e do parentesco. Também a psicanálise necessita enfrentar e colocar essas possibilidades dentro do

⁸ Vide pesquisas apresentadas na introdução deste trabalho.

seu corpo teórico, relativizando a ideia de serem a subjetivação e a construção do simbólico dependentes da diferença dos sexos. Da mesma maneira, o direito se vê impelido a acompanhar essas configurações criando novas possibilidades legais de conjugalidade filiação de forma a não deixá-las à margem da proteção do Estado. (ZAMBRANO, 2006 p.1)

Essa autora, ao denominar de parentalidade “impensada” a relação de cuidado com uma criança ou adolescente, coloca que lésbicas e gays reivindicam direitos conjugais e parentais, independentemente da orientação sexual, convocando várias áreas do conhecimento a repensarem seus *corpus* teóricos.

É na perspectiva desses direitos, que cabe refletir sobre a relação dessa família com a escola, o que ao longo da história vem se modificando, mas não tem se afastado da perspectiva da heteroparentalidade, muito clara nos “rituais” escolares, a exemplo dos dias comemorativos, o que fortaleceria segundo Mello, Grossi e Uziel (2009), uma nova modalidade de preconceito e de discriminação, sofrida por crianças e por jovens em idade escolar, cujos pais e mães vivem em conjugalidade homoafetiva.

Ainda, sobre essa parceria família-escola, Carvalho pondera:

Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola–família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis. (CARVALHO, 2004, p. 53).

O autor expõe que as crianças e jovens que vivem com pais e mães em relações homoafetivas constituem um conjunto crescente de alunos e alunas das escolas brasileiras, o que é, até o momento, praticamente ignorado uma vez que a vivência pública da maternidade e da paternidade por gays e lésbicas, ainda é uma realidade recente no Brasil.

Historicamente, até o século XIX, as questões relativas ao campo do conhecimento e que careceriam ser transmitidos estava a cargo da família. Essa condição foi transferida posteriormente para a escola, que passou a ser a instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos, que seriam legitimados socialmente. Nesse contexto muito próprio, na década de 1990, observou-se que a família passou a ser convocada a participar do espaço escolar, mas, essa família conclamada a participar seria aquela heteropatriarcal, constituída de pai, mãe e filhos.

Nesse sentido, as famílias homoafetivas provocam um rompimento com um conjunto de conceitos prevalentes na sociedade, instituindo um modelo de conjugalidade e parentalidade diferente do ancorado nos laços sanguíneos, em uma família nuclear, composta por um homem e uma mulher que seriam os legítimos responsáveis pela educação e proteção das filhas e filhos.

Esse aspecto é compreensível, na medida em que, segundo Uziel (2002), a emergência dos novos arranjos familiares exige a revisão do significado das palavras pai e mãe. Quais são os critérios para o exercício dessa função? Os biológicos, os sociais, os culturais seriam os requisitos legítimos, necessários e suficientes para eximir o sujeito do julgamento sobre sua capacidade de cumprir a função parental?

Vale ressaltar que essa temática, na relação com a escola, tem sido amplamente estudada por Bulbarelli (2007), Madureira (2007), Joca (2008) e Sabagg (2008). Essas (es) autoras (es) revelam que, apesar de muitos discursos docentes e/ou institucionais estarem orientados pelo respeito e o diálogo sobre as diferenças, as dificuldades na abordagem da sexualidade no cotidiano escolar, ainda estão alicerçadas em barreiras constituídas ou ampliadas nos cursos de formação, e nos discursos hegemônicos, reproduzidos nesses espaços, contribuindo para a perpetuação de práticas e significações estereotipadas e excludentes.

A importância dessa compreensão é corroborada por Novena (2004 p. 25), quando defende a tese de que “há um vínculo entre a produção científica e as práticas sociais instituídas na sociedade, que poderão reforçar ou não os preconceitos nela existentes”, e também por Junqueira (2009), quando trata da “educação na diversidade”, “para a diversidade” e “pela diversidade”, pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, além de possuírem papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social.

Dessa maneira, a educação na diversidade volta-se para a perspectiva de incluir o outro em todos os espaços sociais, no reconhecimento da diferença legítima, valendo-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. Assim, conviver com e entre pessoas diferentes e reconhecidas como tal, implica em efetiva chance de aprendizado, podendo ser a diversidade considerada como importante recurso pedagógico. (JUNQUEIRA, 2009).

Touraine (1998) reforça essa afirmação, quando ressalta que diante da

complexidade da realidade, na qual estamos inseridas (os), carece refletir e repensar, sobre a necessidade de “vivermos juntos, embora seja difícil”! Sendo necessário, mais uma vez, trazer à baila a importância da ação docente, diante dos desafios de lidar com a diversidade. Quanto a isso, Rios (2006), ao analisar a ação docente, considera que:

A “felicidadania” na ação docente é instaurar no espaço educativo uma instância de comunicação criativa que favoreça a afetividade e a alegria, com a finalidade máxima de oferecer às novas gerações, subsídios à construção do bem comum que conviva tranquilamente com a igualdade e as diversidades. (RIOS, 2006 p.3).

Esse cenário, constituído pela presença das famílias homoafetivas no espaço escolar, tem exigido das escolas, novas configurações metodológicas, pedagógicas, como também, têm aumentado a responsabilidade das universidades na formação das (os) professoras (es), sendo necessário intensificar a discussão sobre quais saberes são necessários para a formação de professoras (es), a fim de que possam melhor atuar em relação a essas questões.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre documentos oficiais, relativos aos temas: PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas transversais; Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola sem homofobia. Documentos esses que, neste estudo, entendemos como importante sua utilização no processo de formação das (os) discentes de pedagogia, sujeitos da pesquisa. Quando buscamos saber delas (es) sobre o acesso a tais documentos durante o Curso e entendemos que o conhecimento desse material pode oferecer subsídios a essas (es) estudantes/professoras (es), conduzindo-as (os) para as reflexões necessárias e propiciando intervenções que contribuam com a superação das situações encontradas no cenário que acabamos de apresentar.

4. DOCUMENTOS RELACIONADOS AO TEMA - CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A apresentação de documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e parcerias, os quais tratam das questões relativas à diversidade sexual, preconceitos, famílias homoafetivas e da própria formação de professoras (es), parte da necessidade de que eles, como instrumentos reguladores, possam servir de referência na intenção de compreender como têm sido discutidos e apropriados pelas (os) estudantes de Pedagogia, ao longo da sua formação.

Registramos que a nossa preocupação em apresentar esses documentos justifica-se pelo fato deles serem públicos e instrumentos norteadores que consubstanciariam diretrizes e propostas de ações governamentais em relação à Educação.

Em que se pese o fato de que a legislação por si só não dá conta da complexidade do nosso objeto em estudo, compreendemos que, em certa medida, são informações, que enquanto diretrizes devem ser do conhecimento de professoras (es) e estudantes, bem como integrantes das pautas de discussões e reflexões ao longo de toda a formação das (os) futuras (os) professoras (es).

Assim, nos próximos itens, tratamos dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Temas Transversais); o Programa Brasil sem Homofobia e do Projeto Escola sem Homofobia, respectivamente.

4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Trata-se de importante documento que se constitui em um marco, que traz a temática da sexualidade para o espaço escolar, sendo publicado no final dos anos 1990 (BRASIL, 1998), demonstrando o interesse do Estado na inserção dessa questão como tema transversal, levando em consideração o crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV, cabendo, também, à escola e não mais apenas à família, desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que possa promover a saúde de crianças e adolescentes.

Com essa idéia, esse Documento buscou incorporar as preocupações sociais, referentes ao papel da escola em relação a conteúdos sobre orientação sexual, sendo fruto, também, da efervescência de movimentos sociais que, a partir da

década de 70, do século passado, reforçaram a importância de se tratar a questão no âmbito da escola.

Assim:

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1998).

Registramos que, a sexualidade não é “algo” que se possa separar da pessoa pelo fato de se encontrar na posição de estudante, precisando, portanto, a instituição escolar, como um todo, deve se instrumentalizar para lidar, também, com essa demanda. Portanto, os PCNs objetivam travar uma discussão aberta e flexível sobre o currículo, devendo este ser compreendido em uma dimensão muito maior, do que apenas um conjunto das disciplinas, conforme preconizado pelo Ministério da Educação e Desporto.

Assim, a concepção de currículo adotada é a do currículo como uma expressão de princípios e metas do projeto educativo (Introdução aos Parâmetros Curriculares vol., 1998), para tanto, necessita de flexibilidade, que oportunize a promoção de debates, discussões e reflexões, que permita constante reelaboração pelas (os) atores envolvidos no processo educativo, ressaltando o papel da (do) professora (or) que em sala de aula, na sua práxis cotidiana, faz a tradução desses princípios, registrando que:

Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros propõem uma organização do conhecimento escolar em diferentes áreas e temas transversais, que integrem conhecimentos de diferentes disciplinas, e os temas transversais revelam a implicação da escola com as demandas importantes da sociedade, na medida em que, questões que estejam

presentes no cotidiano dos estudantes sejam tratadas não apenas como uma disciplina, mas com a agilidade própria da dinâmica social, e que são de enorme importância para a formação desses.

A necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área [...]. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, a transversalidade prevê uma forma de integração de áreas, que firmam um compromisso de trazer a baila, no espaço escolar, reflexões importantes a respeito de questões sociais, de valores, cidadania, ética, da convivência com o outro, em uma proposta de estabelecer diálogo com essas temáticas, à luz dos conhecimentos produzidos nesse espaço de construção de saberes que é a escola. As questões relativas à sexualidade para as séries iniciais foram tratadas como tema transversal.

Assim, os PCNs delineiam como objetivos principais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...].

É importante salientar que, na leitura dos parâmetros, é possível observar uma concepção de orientação sexual na escola, embora com distinções entre a 1ª e 4ª séries e 5ª e 8ª séries, que aponta para a responsabilidade e autonomia da família, nessa orientação, cabendo à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitá-las, sendo expressas pelas famílias e, também, abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de autorreferência, por meio da reflexão. (BRASIL, 1998).

Outro aspecto importante, apontado pelos Parâmetros, e que interessa ao estudo em questão, diz respeito à postura da (do) professora (or):

Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. O professor, assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos. O trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. (BRASIL, 1998).

Para tanto, o Documento aponta para a importância de uma formação, que possibilite o contato com a temática, onde sejam oportunizados espaços de discussão, que auxiliem na construção desse conhecimento:

O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, os PCNs constituíram-se importantes marcos, na medida em que colocam a questão da diversidade, da orientação sexual dentro da escola, sinalizando e reforçando a importância da família, como responsável pela construção de saberes, formas de pensar, lidar e sentir essas questões. Também, afirma o papel da relação aluna (o) e professora (or), além da necessidade da preparação desses últimos, para lidarem com a temática de gênero, homossexualidade e orientação sexual.

Destacamos que, embora esses Parâmetros sejam relevantes, não podemos deixar de sinalizar que esse documento apresenta a sexualidade “[...] como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas, ainda que se manifeste nestas de formas diferentes”. (ALTMANN, 2001, p. 581).

Nesse contexto, não se repara questionamentos em relação à homossexualidade e a heterossexualidade. Essa perspectiva, apresentada pelos PCNs, para Louro (2001), apontaria para uma escola, onde seria exercida uma pedagogia da sexualidade, que legitimaria determinadas identidades e práticas sexuais reprimindo uma e marginalizando outras.

Para ela, os Parâmetros estão inscritos em um modelo de educação sexual já

presente e do domínio da Biologia, no qual a discussão sobre a construção social da sexualidade e diversidade sexual é marginalizada ou ausente. Desse modo, mesmo aqueles programas voltados para prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, costumam ser propostos fora dos horários de aula, representando intervenções pontuais. Relata, ainda que a maioria das (os) professoras (es) ignora os PCNs, não havendo integração com a prática cotidiana e também essas (es) não foram preparados para aplicar ações educativas relativas à sexualidade. (LOURO, 2001).

Tal preocupação, também, foi expressa por Altmann (2001), quando em sua reflexão remete-se a “explosão discursiva sobre sexo na instituição escolar”. A autora lança questionamentos sobre por que a sexualidade tornou-se um problema em franca expansão, por todo o campo pedagógico, atravessando fronteiras das diversas disciplinas, e questiona: por que o poder público busca constituir políticas para gerir esta questão? O que explica o fato de a sexualidade ter se constituído importante foco de investimento político e excepcional instrumento de tecnologias de governo? Questionamentos que a própria autora responde, quando coloca:

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as “disciplinas do corpo” e participa da “regulação das populações”. A sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. Além de foco de disputa política, a sexualidade possibilita vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais meticulosas, exames médicos ou psicológicos infinitos. A sexualidade, portanto, é uma via de acesso tanto a aspectos privados quanto públicos. Ela suscita mecanismos heterogêneos de controle que se complementam, instituindo o indivíduo e a população como objetos de poder e saber. (ALTMANN, 2001 p.06).

É possível observar, entre outras questões, a preocupação em ressaltar o papel de uma sexualidade que precisa ser controlada para que seja exercida de acordo com as prerrogativas de uma sociedade que legitima determinadas expressões da sexualidade em detrimento de outras consideradas não normativas.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), concernente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e

do Desporto, reafirma o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando enfatiza a família como a primeira instituição social, responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998).

Cabe, portanto, às instituições de ensino estabelecer diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (BRASIL, 1998).

4.2 Programa Brasil sem Homofobia

Outro importante documento, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”, é uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil. O Secretário Especial dos Direitos Humanos no prólogo do documento ressalta:

Um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. O Governo Federal, ao tomar a iniciativa de elaborar o Programa, reconhece a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras, que desde os anos 80 vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais. O Programa “Brasil sem Homofobia” é uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, que durante aproximadamente seis meses se dedicou a um trabalho intenso, fundamental para o alcance do resultado apresentado nesta publicação. (BRASIL.2004)

Na introdução do documento é colocado que:

O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos”, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas em efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (BRASIL, 2004).

Esse Programa constitui-se de diversificadas ações, que visam combater a violência e a discriminação contra a população GLBT⁹, materializadas através de: apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLBT.

Tais ações envolvem a defesa e a garantia incondicional dos direitos, através do combate à homofobia e todas as formas de discriminação e de violência, como um compromisso do Estado e da sociedade brasileira sinaliza a inclusão da questão nas políticas públicas e estratégias do governo federal, que produzam garantias de direitos para gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e contemplam, também, a produção de conhecimentos, pesquisas que possam subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das Políticas Públicas, voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual.

Recentemente, em 2011, grande discussão povoou os meios de comunicação, gerando mobilização nacional, refere-se a um *kit* anti- homofobia nas escolas, material didático composto de vídeos, boletins e cartilhas, que abordavam o universo de adolescentes homossexuais e foi destinado a combater a homofobia nas escolas públicas. Sua veiculação foi suspensa pela então presidenta, Dilma Rousseff.

Esse material foi resultado de um convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a ONG Comunicação em Sexualidade (ECOS), e deveria ser distribuído para seis mil escolas da rede pública, em todo o País. A proposta, considerada inovadora, visava levar o debate para as escolas públicas e através disso apontar as questões relativas à homofobia e sua superação, mas esbarrou nos discursos conservadores, tanto que, publicamente, o MEC, através do seu secretário, reconheceu a dificuldade de promover no âmbito escolar a discussão do tema, dado a mobilização que exigia por parte da própria comunidade, ressaltando, o secretário, que o material era apenas complementar.

⁹ A terminologia GLBT – gays, lésbicas, bissexuais e travestis é ainda utilizada nesse documento, diferente de LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) usado atualmente.

4.3 Projeto Escola sem Homofobia

O projeto Escola sem Homofobia foi desenvolvido pela Pathfinder do Brasil, em parceria com a ABGLT¹⁰, ECOS¹¹ e Reprolatina¹². A proposta desse projeto, apresentada em resposta à Emenda Parlamentar nº 50340005, teve como finalidade “Contribuir para a implementação do Programa Gênero e Diversidade Sexual nas Escolas, do Ministério da Educação, através de ações, que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero, no âmbito escolar brasileiro”. A proposta, discutida previamente pelos parceiros, obteve aprovação e apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Dessa maneira, o objetivo desse Programa consiste em promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. Para atingir tal objetivo, o Programa promove diversas ações voltadas para o apoio a projetos de fortalecimento das Instituições, criação e disseminação de conhecimentos sobre direitos e o incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento LGBT. (ECOS, 2011).

No intuito de alcançar seus objetivos, o Projeto teve dois produtos específicos: (1) um conjunto de recomendações, elaboradas para a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas, enfocando a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro, que se baseou nos resultados de duas atividades: a primeira compreendeu a realização de cinco seminários, um em cada região do País, com a participação de profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil, para obter um perfil da situação da homofobia na escola, a partir da realidade cotidiana dos envolvidos. A segunda compreendeu a realização de uma pesquisa

¹⁰ ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbica, Travestis, Transexuais.

¹¹ ECOS – Comunicação em Sexualidade é uma organização não governamental que atua na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens.

¹² Reprolatina é uma organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que busca melhorar a saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina.

qualitativa, sobre homofobia, na comunidade escolar, em 11 capitais das cinco regiões do País, envolvendo 1406 participantes, entre secretárias (os) de saúde, gestoras(es) de escolas, professoras(es), estudantes e outros integrantes das comunidades escolares. O projeto dessa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

A incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação (2) para trabalhar a homossexualidade de forma mais consistente e justa em contextos educativos e que repercutisse nos valores culturais atuais. A estratégia compreendeu a criação de um *kit* de material educativo, abordando aspectos da homo-lesbo-transfobia no ambiente escolar, direcionado para gestoras (es), educadoras (es) e estudantes, assim como a capacitação de técnicos (as) da educação e de representantes do movimento LGBT, de todos os estados do País para a utilização apropriada desse *kit*, junto à comunidade escolar, o que não aconteceu, conforme já colocado.

Após a apresentação desses programas, reiterando a importância deles como referenciais e saberes que podem favorecer o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a temática em estudo contribuindo, dessa forma, com a desconstrução de preconceitos e a revisão de atitudes e comportamentos que possam interferir na prática docente.

Desse modo, no próximo tópico propomos uma interlocução com autoras (es) que se debruçam sobre os saberes docentes necessários para uma prática crítica, reflexiva e importante para uma realidade tão complexa e de constantes transformações, principalmente no que se refere às questões relativas à diversidade sexual, famílias homoafetivas e homoparentalidade.

4.4 Saberes docentes e diversidade sexual

O saber não é sinônimo de processos mentais que instrumentalizam as atividades cognitivas dos indivíduos. Para além disso se constitui também de um saber social que perpassa as relações entre professoras (es) e alunas (os) em toda sua complexidade. Precisamos pensar que se há de “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Dessa maneira, o autor entende que os saberes das (os) professoras (es) decorrem de variadas instâncias, que não somente a escola. A família, a

universidade, as relações sociais, as vivências pessoais, valores, crenças, a educação permanente e continuada, tudo isso contribui de maneira significativa para diversidade das formas de *práxis* pedagógicas. Tardif (2002) utiliza o conceito ‘mobilização de saberes’, para fortalecer essa ideia de renovação e de movimento constante para a construção de saberes, ressaltando a perspectiva de totalidade na formação dessas (es) docentes. Afirma o autor que o saber do professor é um “saber social”.

Tardif e Gauthier (1996) referem que o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.

Em obra anterior Tardif, em parceria com Lessard e Lahaye refletem que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.218).

As reflexões e pesquisas de Tardif remetem-nos a questionamentos importantes no sentido de contribuir para a análise de uma formação de professoras (es) crítica, reflexiva e humanizada em relação à diversidade. O autor nos instiga a pensar em quais saberes seriam importantes para ensinar, portanto, quais conhecimentos deveriam ser construídos ainda na fase da formação na universidade, considerando a valorização do espaço acadêmico.

Para apresentarmos a compreensão sobre o saber, recorreremos a Bombassaro (1992). Ele coloca que saber relaciona-se a ‘ser capaz de’; ‘compreender’; ‘dominar uma técnica’; ‘poder manusear’ e ‘poder compreender’, remetendo-se ao mundo prático que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é também, lugar efetivo, onde a noção pode ser produzida.

O autor assim registra:

Dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão ‘saber’. O primeiro está ligado à crença, já que ‘saber’ implica em ‘crer’. Neste caso, ‘saber que’ significa ‘crer em’. Este sentido revela uma forma ‘proposicional’, pois o conteúdo “é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa”, mas que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O outro modo de interpretação do ‘saber’, está relacionado ao ‘poder’. Neste caso, dizer que ‘se sabe’ equivale a dizer que ‘se pode’. Assinala que, no primeiro caso, o ‘saber/crer’ está ligado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o ‘saber/poder’ está ligado à habilidade e à disposição. (BOMBASSARO, 1992, p.20)

Para Pimenta (1999), existem saberes que são importantes e necessários para ensinar. Esses saberes são constituídos por três categorias: (1) os saberes pedagógico que são aqueles que efetivam a *práxis* pedagógica auxiliando a (o) docente no seu cotidiano escolar,(2) os saberes do conhecimento específico de cada disciplina que são oriundos da formação profissional,(3) os saberes da experiência de cada indivíduo. Sobre estes últimos, o autor coloca-os em dois níveis: os saberes das experiências das (os) estudantes futuras (os) professoras (es), construídos durante a vida escolar e aqueles da experiência, produzidos pelas (os) professoras (es) na prática pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, segundo Gauthier *et al* (1998, p. 17), há dificuldades para se definir a natureza do ensino e o que é preciso *saber* para ensinar em razão da falta de estudos que demonstrem o cotidiano nas salas de aula, visualizando a percepção do que acontece quando a (o) professora (or) ensina e o que faz exatamente para instruir e educar as crianças. Destacam os autores que os poucos estudos sobre o assunto, ainda são muito recentes, entretanto importantes, na medida em que demonstram que as (os) docentes utilizam grandes repertórios de conhecimentos, construídos durante o processo de aprendizagem acadêmica, e esse repertório é fundamental para a construção de efetivo trabalho em sala de aula. Assinalam, também, a existência de seis categorias de saberes das (os) professoras (es): os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares*, os *saberes das ciências da educação*, os *saberes da tradição pedagógica*, os *saberes experienciais* e os *saberes da ação pedagógica*.

Essa categorização é questionada por Pimenta (1999, p.29) quando reflete que os *saberes necessários ao ensino* são reelaborados e construídos pelas (os) professoras (es) na dinâmica das experiências nas suas práticas cotidianas, e vivenciadas nos espaços escolares e não seriam, conforme colocam Gauthier *et al* (1998), um conjunto de regras como se fosse um manual que pudesse ser acessado a qualquer momento do seu repertório.

Segundo Saviani (1996) o processo educativo é um fenômeno complexo, portanto, os saberes que envolvem tal fenômeno, também são complexos. Esse autor afirma cinco categorias de saberes: (1) o saber atitudinal, (2) o saber crítico - contextual, (3) os saberes específicos, (4) o saber pedagógico e (5) o saber didático - curricular. Ainda coloca que “o educador é aquele que educa, o qual,

conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar". (SAVIANI, 1996 p. 145).

Ainda, segundo o autor, a (o) professora (or) \ educadora (or) precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os *tipos de saberes*, que deverão ser mobilizados em determinada situação em sala de aula ou fora dela.

Os saberes docentes que se desdobram nas inúmeras categorias citadas pelas(os) autoras(es), devem estar intrinsecamente relacionados às diversas dimensões da construção das competências necessárias à práxis docente, tendo como base fundamental um saber voltado para uma perspectiva crítica e criativa do conhecimento veiculado pela escola.

Desse modo se reforça o entendimento de que há uma relação importante entre a receptividade e sensibilidade às questões complexas e cercadas de estigmas como diversidade sexual e famílias homoafetivas e o processo de formação de profissionais ligadas (os) à Educação. Essa formação que se dá nas universidades em especial nos cursos de Pedagogia, deveria ser permeada por saberes que efetivamente contribuíssem para o exercício de uma práxis questionadora, com base em uma visão mais ampla, crítica com vistas ao enfrentamento e superação dos preconceitos.

No próximo capítulo, analisamos os resultados, através dos dados coletados na pesquisa de campo. Através das manifestações das (os) entrevistadas (os) buscamos conhecer: a visão destas (es) sobre a relação da escola e famílias homoafetivas; identificar as contribuições do Curso voltadas para a prática docente, na lida com famílias homoafetivas; verificar se foram fornecidos componentes curriculares que abordassem o assunto; se houve acesso a documentos oficiais produzidos sobre questões concernentes ao tema em estudo, completando com a opinião das (os) discentes, voltada para contribuição ao Curso de Pedagogia, , no que se refere a subsidiar a formação da (o) docente para lidar com famílias homoafetivas na sua *práxis* profissional.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos, analisamos e discutimos os resultados do estudo, tomando como base a técnica de análise de conteúdo conforme descrita na metodologia. Considerando os objetivos traçados, quais sejam: conhecer a visão dos sujeitos sobre a relação da escola e famílias homoafetivas; identificar as contribuições do Curso voltadas para a prática docente na relação com famílias homoafetivas; verificar se foram fornecidos a essas (es) discentes componentes curriculares que abordassem o assunto; se houve acesso a documentos produzidos sobre questões concernentes ao tema em estudo, complementando com contribuição das (os) docentes ao Curso no que se refere a subsidiar a formação da (o) docente para lidar com famílias homoafetivas na sua *práxis* profissional. Além disso, consideramos a revisão de literatura empreendida que contribuiu para a discussão das categorias de análise.

Conforme consta no capítulo da metodologia foram entrevistadas (os) 5 formandas (os), sendo 4 mulheres e 1 homem, os nomes foram omitidos para preservar o sigilo das declarações e impossibilitar a identificação, sendo apresentadas (os) pelas siglas: D¹, D², D³, D⁴ e D⁵. A partir dos dados de identificação constantes no roteiro de entrevista pudemos observar que as formandas (os) estavam em uma faixa etária de 22 a 42 anos, quatro delas (es), no quesito cor da pele se autorreferenciaram como pardas (os); a religião católica foi predominante, o que poderia, em certa medida, influenciar a visão dessas pessoas, no que tange o tema em questão, uma vez que, tem sido revelado publicamente, que o posicionamento da igreja é contrário às uniões homoafetivas e a atribuição do nome família a essas relações (vide nota da CNBB já citada nesse trabalho). No entanto, essa influência não está explicitada nas falas das(os) entrevistadas(os).

A experiência no magistério, outra informação por nos solicitada, compreendeu o espaço de 01 a 22 anos. O tempo, a vivência docente é um aspecto a ser considerado como elemento que pode influenciar na construção da visão das (os) entrevistadas (os) sobre a relação da escola com as famílias homoafetivas, visto que essa experiência pôde ter oportunizado o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com as variadas situações que se mostram no espaço escolar, o que é sinalizado por Therrien (1997), quando salienta que na formação da (o) professora (or) ainda persiste uma dissociação em relação à prática cotidiana, não é

ênfatizada a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, a pluralidade de saberes da experiência tidos como centrais para a competência profissional, sendo originária do cotidiano e do que é vivenciado pela(o) professora(or). Esses saberes, que se caracterizam por serem originados e validados na prática cotidiana da profissão, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental, que implica em um saber-fazer ou saber-agir, tais como: habilidades e técnicas, que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa, que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Esse aspecto, relacionado à experiência docente, está sinalizado nas seguintes

Na minha experiência como professora eu passei por isso, tive uma aluna que era filha de um casal de duas mulheres... (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

Como é que eu vejo a masculinidade e a feminilidade na escola um monte de questões que na universidade não da conta de aprender enquanto processo de formação que se dá para além da parede da universidade, na vida, nos processos de discussão nos grupos de estudos, então assim, eu acho que tem que acontecer assim, educação continuada que não veja essas questões como algo alheio a escola, tem que estar no cotidiano da escola, as famílias continua lá, os nossos meninos e meninas que são homoafetivos continuam lá, na singularidade deles, na diversidade deles, como sujeitos acho que assim a escola tem que está atenta a isso, não dá para fingir que eles não existem. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

A seguir, apresentamos as manifestações das (os) entrevistadas (os), destacando que para os nossos objetivos pudessem ser alcançados, recorreremos aos referenciais teóricos, que embasaram a pesquisa e, a partir deles, a análise das falas, através das categorias que emergiram do estudo.

Para Franco (2008), o que deflagra o processo de análise é a mensagem que expressa um significado, um sentido e pode ser tanto verbal (oral ou escrito), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Ainda, segundo a autora, busca-se fazer inferências, tendo como fonte a comunicação oral (entrevistas), assim como documentos concernentes ao tema estudado.

Nessa perspectiva, o processo de análise dos dados deste estudo levou em consideração seus objetivos e as categorias deles decorrentes. Assim, de acordo com os dados obtidos emergiram como categorias de análise, baseadas nos depoimentos e também nos objetivos propostos: (1) relacionamento da escola com a homoparentalidade e as famílias homoafetivas: visão das (os) discentes, na qual

destacamos as subcategorias: o preconceito velado/explicito e o despreparo da escola e das (os) professoras (es); (2) contribuições do Curso a prática profissional visando lidar com famílias homoafetivas, tendo como subcategoria “disciplinas e conteúdos referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas; (3) acesso a documentos concernentes ao tema durante a formação docente; (4) mudanças no Curso de Licenciatura em Pedagogia, visando o preparo para lidar com famílias homoafetivas: sugestões das (os) discentes, envolvendo a subcategoria formação profissional as quais passamos a analisar.

Categoria 1 - relacionamento da escola com a homoparentalidade e as famílias homoafetivas: visão das (os) discentes, na qual destacamos as subcategorias: *o preconceito velado/explicito e o despreparo da escola e das (os) professoras (es)*.

Nesta categoria, buscamos apreender a visão das(os) formandas(os) sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas, a seguir ressaltamos a subcategoria “preconceito velado/explicito”, o que é manifestado nos recortes das falas abaixo e mantém relação com o seguinte questionamento: *o que você pensa sobre a relação da escola com as famílias homoafetivas?*

Subcategoria: *O preconceito velado/explicito*, cujos depoimentos, apresentados abaixo, explicitam-na.

*[...] Acredito que (o **relacionamento da escola**) deve ser o mais natural possível, até porque se é uma família, deve ser tratada como tal, acredito que se há uma família homoafetiva eles preferem não mostrar [...] (D¹ -23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente. Grifo nosso).*

[...] tive uma aluna que era filha de um casal de duas mulheres, não atrapalhou em nada, mas na verdade quem realmente participava era a avó, mas todos sabiam da história das mães, mas todos sabiam da história das mães, talvez até por causa do preconceito, elas apareciam pouco. (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

*Acho que a escola e principalmente o professor devem estar preparados para lidar com essas crianças e a família, **para não contribuir para o preconceito**. (D³ -22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência docente. Grifo nosso).*

*Há alguma dificuldade nas escolas de forma oculta, o sujeito não percebe, **o pessoal não demonstra, mas é aquele preconceito ainda não revelado, encoberto**. (D⁴ 33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente. Grifo*

nosso).

Eu acho que a forma que escola encara essas questões [...] Há um resquício cultural muito forte na questão daquilo que é normatividade, então a heterossexualidade é o que é normal, então há uma concepção muito equivocada nesse sentido, isso eu sinto nos corredores da escola, na fila, nas salas, nas paredes, muitas vezes no próprio material didático né, há muito forte na normatividade... (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Ao olharmos para esses depoimentos, podemos observar a existência do preconceito seja ele velado ou explícito, a exemplo da fala de D⁴ quando aponta para a maneira como o preconceito é ocultado e, mesmo não demonstrado, ele está presente no espaço escolar. Também, nas falas, recorrentemente, aparece à questão do despreparo da escola para estabelecer um relacionamento com as famílias homoafetivas e com a homoparentalidade uma vez que, ainda persiste a negação do fato.

A fala de D² lembra que na sua prática profissional teve uma aluna filha de um casal de mulheres e também nos remete ao preconceito velado, na medida em que, era um “alívio” para a escola o fato desse casal não frequentar o espaço escolar, ficando a cargo da avó tal responsabilidade, portanto, não teriam que conviver com essa realidade no dia a dia, “embora todos soubessem” conclui D². Essa experiência é corroborada por D⁵, quando assinala a forma como a escola se estrutura a partir de referenciais, baseados na heterossexualidade e que se explicita em todos os seus espaços “corredores, livros didáticos, filas, paredes [...]”, e essa fala pode de alguma forma explicar o afastamento da escola pelas mães referidas por D²

Sobre isso, no estudo realizado por Reali (2009), foi citado o depoimento de membros de uma família homoafetiva que afirmam: “da escola eu sempre mantive à distância” e essa distância é necessária para evitar dor e sofrimento mantendo a própria tranquilidade. Não “aparecer” na escola pode significar uma estratégia de negociação e de sobrevivência mútua: “você não aparecem por aqui e nós escondemos bem o preconceito”. A autora prossegue afirmando que em seu estudo ficou claro a existência de uma “pseudotranquilidade” na relação entre a escola e a família homoparental. Há, segundo ela, uma espécie de fachada simbólica, de aparência, de superfície, através de uma tolerância velada.

As (os) formandas (os) trouxeram, ainda, aspectos que consideram importantes

em relação à dificuldade da escola em abordar o tema por conta da incorporação de um modelo predominante heteronormativo e o desafio de rever esse posicionamento. A fala a seguir ressalta esses aspectos:

O que é normal, então normal é o discurso de que o homem + mulher + amor + filho = família, é isso que é normal, esse modelo, então eu acho que é um modelo que a escola tem que discutir [...] A escola insiste em trabalhar com um modelo de família, eu acho que esse é o grande problema e isso gera grandes conflitos que nem sempre é encarado, é debatido na escola [...] inclusive tenho debatido isso com professores, por conta de algumas situações que tem acontecido em escolas, que são crianças de famílias que são homoafetivas, então a mãe deixa a criança, ou a companheira pega criança né, então tem tido questões assim, mas é um desafio pra escola [...]. (D⁵-42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Verificamos, que neste depoimento, há referencia de que a escola se nega atuar efetivamente frente às questões relativas à diversidade sexual e homoafetivas, envolvendo a omissão de trabalhar esses temas com as (os) docentes. Mais uma vez é trazido o distanciamento dessas famílias, na medida em que essas não se sentem acolhidas para revelarem sua orientação tendo que, de alguma forma, “ludibriar” o preconceito “a mãe deixa, ou a companheira pega a criança [...]”.

Nesse sentido, Junqueira (2009) coloca que a necessidade do debate sobre diversidade na escola justifica-se pela possibilidade das (os) professoras (es) informarem, refletirem e orientarem, não só os alunos, mas também toda a comunidade escolar, destacando valores éticos importantes como respeito e exercício da cidadania plena. O que é reforçado por D⁵, quando refere que “tenho debatido isso com professores, por conta de algumas situações que tem acontecido em escolas”. Também, Junqueira (2009) lembra que a sociedade organiza-se diferenciando comportamentos em relação a uma norma cultural local, criando padrões de conduta desejáveis e indesejáveis.

Assim, pudemos verificar que em quase todas as falas ficaram evidentes manifestações relativas ao preconceito fortemente existente no espaço escolar no que se refere ao relacionamento com a diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas. Importante lembrar que essas (es) entrevistadas (os) já atuam na docência e, por conseguinte, são parte da escola, aspecto que aponta por um lado que professoras (se) estão inquietadas (os) com essas posturas da escola e por outro, um movimento importante em um processo de mudança de concepções mesmo que elas(es) representem apenas uma pequena parcela das (os) demais atrizes/atores envolvidas (os) no processo educacional.

Subcategoria: *o despreparo da escola e das (os) professoras (es)*

Nesta subcategoria, destacamos recortes que remetem aos aspectos apontados pelas (os) entrevistadas (os), sinalizando o despreparo da escola e das (os) professoras (es) para a relação com a homoparentalidade e as famílias homoafetivas.

Na fala de D¹, pode-se perceber que sua opinião é incisiva em relação a esse despreparo: *“acho que a escola não está preparada, porém se não começar a agir sobre esse assunto, ela nunca estará preparada”*. (D¹ -23 anos, Feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente).

A fala de D⁴ corrobora essa visão na medida que sinaliza que *“essas famílias criam constrangimentos, alguma dificuldade nas escolas, o pessoal não demonstra, mas é aquele preconceito ainda não revelado, encoberto”*. (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente).

Sobre isso, Atanázio e Souza Júnior (2009) sinalizam que a escola torna-se um espaço alienado pelas idéias da sociedade conservadora, e embora já existam debates sólidos sobre construções de gênero e sexualidade ainda acontecem de maneira pouco esclarecida, muitas vezes equivocada e politicamente esvaziada, evidenciando uma grande instituição velada que ainda permanece no cotidiano da sociedade brasileira como forma idealizadora de conceitos, mas, na verdade, de preconceitos. Os autores chamam as relações de preconceito e opressão (homofobia e heterossexismo) de Instituições Veladas, por que há determinações construídas contra tais fundamentos, contudo há forte contradição em relação à aceitação de tais efetivações.

O processo de serem ignorados homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desarticulado. Temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola, afirmam Parker (2000) e Peres (2004). Essa invisibilidade, a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, comporta a exclusão como tal, no espaço público e, desse modo, corporifica-se como uma das mais efetivas formas de opressão. Nesse sentido, há uma tendência, já detectada em pesquisas consagradas, segundo as quais a escola nega-se a perceber e reconhecer as diferenças, mostrando-se “indiferente ao diferente”, completam

os autores.

A fala de D⁵ remete a questão dessa negação da escola em perceber e reconhecer as diferenças através da reprodução do modelo tradicional de família, em detrimento das inúmeras outras possibilidades de arranjos familiares.

“[...] eu acho que é um modelo que a escola tem que discutir, porque eu e minha filha nós somos uma família, eu não convivo mais com o pai dela, não deu para ser feliz, nos separamos e agora? Não sou mais nada agora? Quer dizer, é um modelo de família que a escola tem que rever porque não tem esse modelo padrão normal e não pode pensar que tem modelos e famílias né? Isso mesmo, tem modelos e a escola insiste em trabalhar com um modelo de família, eu acho que isso é o grande problema e isso gera grandes conflitos que nem sempre é encarado de frente e debatido na escola”, (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Sobre essa questão, Louro (2001) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, a escola incorpora e reproduz valores, intensificando a exclusão dos indivíduos, que apresentam comportamentos que fogem ao padrão cultural vigente. Destaca que, assim como em outros setores da sociedade, a escola também possui códigos, que reproduzem aspectos de uma cultura sexista e também racista.

Segundo Lionço e Diniz (2009), a discriminação é uma prática social que está presente no cotidiano das escolas o que conduz a desqualificação do outro, podendo acarretar sérios danos tanto pessoais quanto sociais. Desse modo, vê-se tal prática discriminatória como apologia as diferenças, promovendo desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. Para elas, a educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve estar acima de processos discriminatórios socialmente instaurados, para assim, transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática.

Pode-se perceber, também, nas falas das (os) entrevistadas (os) que o despreparo da escola está fortemente relacionado ao despreparo da (o) professora (or), o que é revelado por D⁵ quando demonstra sua convicção de que o preconceito que é endereçado às famílias homoafetivas na escola, se expressa através de professoras (es), que respondem e reproduzem uma prática social discriminatória. A entrevistada, inclusive, faz uma reflexão no sentido de que são produzidos com isso “*discursos de defesa e de conformação.*”, exemplificando:

“Ainda há um grande preconceito atribuído à concepção da família, então, tipo assim como é que a escola vê um menino que é homossexual? Ai agora eles falam assim: a família não aceita que a gente aceite... Eu ouvi um professor dizer isso, “a família não aceita que a gente aceite como

natural". (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Carrara *et al* (2009) comentam que ao se discutir tais questões com professoras (es) brasileiras (os), procura-se contribuir com a escola na sua missão de formadora, compreendendo pessoas imbuídas de espírito crítico e aparatos conceituais, que possam favorecê-las (os) a ter uma postura equilibrada diante de um mundo de diferenças e infinitas variações, refletindo sobre o acesso de todas (os) à cidadania e compreendendo que as diferenças devem ser respeitadas e não utilizadas como critérios de exclusão social, levando em conta os princípios e limites da ética e dos direitos humanos. Afirmam, também, que educadoras (es) possuem o poder de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, em especial se mantiverem uma atuação pouco reflexiva relativa aos aspectos morais comumente existentes entre atributos masculinos e femininos, bem como não se colocarem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero, presentes no espaço da escola. Esta tem o dever e a responsabilidade de não favorecer a disseminação da discriminação e dos preconceitos contra as pessoas que não correspondam ao ideal dominante, a exemplo de gays, travestis e lésbicas.

Tal responsabilização da (o) professora (or) é ressaltada por D³ (22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência), quando afirma que: *"a escola e principalmente o professor devem estar preparados para lidar com essas crianças e a família, para não contribuírem para o preconceito,* fala que também é corroborada por D⁴, que manifesta: *"[...] aí o professor tem que estar fazendo isso aí no dia a dia, no dia dos pais, das mães, mostrarem as famílias diferentes como são, já para a criança crescer com essa noção que as famílias não são iguais, quebrar essa forma de trabalhar só homem e mulher, e trazer famílias diferentes [...]"* (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente).

Em estudo realizado por Ohlweiler, Borges e Bulsing (2008), uma das professoras participantes manifestou que ao se buscar tratar a diversidade sexual em sua escola teve sua iniciativa impedida, uma vez que tanto a coordenação quanto à direção da escola não permitiu afirmando que havia assuntos mais importantes a serem abordados, alegando que ela não deveria atuar em outras turmas que não estivessem sobre sua responsabilidade, ressaltando com isso, as relações de poder presentes no espaço e nos processos de educação escolar, onde o currículo não é nem tão engessado como os discursos hegemônicos daqueles que gostariam que o fosse, apresentam-se a partir dos modos de ser e

práticas das (os) educadoras (es). Sobre isso, a fala de (D⁵, 42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente) é bastante emblemática quando pondera que *“a questão do gênero e da sexualidade na escola tem sido temas tidos como melindrosos”*.

Registramos, ainda, que, nessa categoria, propusemo-nos analisar a visão das (os) formandas (os) sobre o relacionamento da escola com famílias homoafetivas e, através das falas, podemos observar que segundo as (os) entrevistadas (os), a escola não está preparada para essa convivência, a qual é regida por preconceitos velados ou explícitos em relação à questão da homoparentalidade/homoafetividade.

Entretanto, encontramos nas colocações, que as (os) entrevistadas (os) consideram que, também, o despreparo da professora (or) pode contribuir para a manutenção de preconceitos e desrespeitos às diferenças no espaço escolar. As (os) docentes são consideradas (os) pelas (os) entrevistadas (os) como sujeitos importantes para a construção de saberes, comportamentos e atitudes que deveriam apontar para a superação dos preconceitos e das violências, mas que ainda não conseguiu resolver os chamados “nós” em relação à diversidade e em particular, em relação à homoparentalidade. Isso se revela na fala de D⁵, (42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente), quando coloca:

“[...] é como se a escola não tivesse cotidianamente, todos os dias essas crianças lá sendo discriminadas, sendo tratadas com indiferença pela própria escola, ou pelos próprios colegas, porque também eu acho que a forma que a escola encara essas questões, o professor vai ajudando que as outras colegas vão, também, vendo isso, não discriminando, vendo isso com naturalidade [...]”. (D⁵ 42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente)

Assim, na próxima categoria, buscamos abordar a contribuição do Curso de Pedagogia para prática profissional visando o lidar com a homoparentalidade e famílias homoafetivas, cuja análise e discussão encontra-se a seguir.

Categoria 2 - Contribuição do Curso de pedagogia para a prática profissional, visando lidar com a homoparentalidade e famílias homoafetivas.

Essa categoria é complementada pela subcategoria *“disciplinas e conteúdos referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas”*, buscamos conhecer, através das falas das (os) sujeitos, o que o Curso de Licenciatura, em estudo, contribuiu para prática profissional.

Desse modo, as falas a seguir revelam que pouca ou nenhuma abordagem

sobre questões relativas à homoparentalidade/famílias homoafetivas, entre outros aspectos relacionados à diversidade sexual foram apresentados ou discutidas no processo de formação acadêmica. Tais manifestações referem-se ao seguinte questionamento: de que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas na escola?

Os recortes abaixo retratam suas manifestações;

Em quase nada! (D¹ 23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente).

Pra falar a verdade essa questão no curso de pedagogia não tratou, não contribuiu, no curso deveria tratar, pois é importante sim, vale a pena ser tratado, é válido se tratar desse assunto, a gente vai encontrar alunos homossexuais, essas famílias, é importante saber como lidar, deveria ter disciplina em psicologia, tipo uma disciplina sobre diversidade sexual. (D² - 26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

*Sinceramente o curso (**não contribuiu**) em nada, pois foi muito pouco tratado esse assunto, em como lidar com essas questões e famílias.* (D³ - 22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência docente. Grifo nosso).

[...] Eles não conseguiram trazer muita coisa pra mim [...] (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente).

*(**O curso não ajudou**) [...]* *Eu só encontrei quem me ajudasse a pensar sobre isso foi Guacira Louro, por exemplo, o único livro, o único que eu encontrei na biblioteca e isso tudo foi desafio que eu fui encontrando pra fazer o meu estudo [...]* *Foi difícil pra mim na universidade, trabalhar com essa temática.* (D⁵ - 42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Conforme se verifica nas manifestações acima, as (os) discentes foram unânimes ao afirmar que o Curso de Pedagogia pouco contribuiu para a aquisição de competências que as (os) instrumentalizassem para lidar com as questões referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas na escola.

Sobre isso, corroboramos com Junqueira (2009), quando refere que a introdução de temas como sexualidade nos currículos escolares, ainda consiste em desafio para educadoras e educadores uma vez que muitos deles ainda consideram alguns desses temas como perversão, desvio, doença e deformação moral, principalmente em relação às homossexualidades. Também, não conseguem relacionar debates e discussões sobre essas temáticas como atributos educacionais e de educação social, fazendo-os tomar determinadas posturas de reprodução lógica do preconceito e da opressão, envolvendo negligência, descaso e até a

reprodução da violência no espaço escolar.

Desse modo, entendemos que o espaço formal de ensino não pode distanciar-se de uma das suas principais metas educativas, devendo ser uma das diretrizes adotadas nos espaços regulares de ensino, o enfrentamento das questões ligadas às práticas homofóbicas intramuros escolares. Assim, promover discussões e críticas referentes à postura equivocada da escola em relação às sexualidades alternativas e em favor da manutenção de um modelo binário deve ser uma prática efetivamente estabelecida através do diálogo permanente entre todos os atores envolvidos no processo educacional pois *“na verdade, a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos o tempo todo e não tem como ser alocada no espaço ou em algum período de tempo”* (MISKOLCI, 2005, P.17).

Conforme Peres (2009 *apud* CASTRO; MAGALHÃES; ABRAMOVAY, 2011), em 2003, o Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Atuam na Luta contra a AIDS (ENTLAIDS) em Porto Alegre, construiu um documento conhecido como a “Carta de Porto Alegre”, o qual foi encaminhado a Presidência da República e órgãos ministeriais constando entre outras reivindicações, que fossem incluídos nos currículos, por decreto, conteúdos sobre a homossexualidade e suas especificidades, criando-se oficinas de sensibilização e treinamento de todos os profissionais relativos às questões de gênero.

Registramos, entretanto, que não é suficiente a presença de leis e decretos para que isso ocorra, uma vez que nem sempre aquilo que é legal, consegue ser legitimado pelos atores sociais envolvidos e, desse modo, não chega a ser posto efetivamente em prática.

A seguir, complementando esta categoria, trazemos a subcategoria “disciplinas e conteúdos referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas”, na qual buscamos identificar em quais disciplinas, conteúdos programáticos esses assuntos foram tratados.

As manifestações a seguir demonstram respostas das (os) discentes referentes à seguinte questão, constante do roteiro da entrevista: em quais disciplinas, conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual, homoparentalidade e famílias homoafetivas?

Não me lembro de ter visto nada sobre famílias homoafetivas olha, não lembro onde estavam se tratando desse assunto. Porém, acho que eles fazem uma ligação entre diversidade sexual e ciências é como se tivesse que trabalhar diversidade sexual na disciplina de ciências, apenas. Tratamos que as pessoas são diferentes tem escolhas

diferentes desejos e vontades diferentes, porém não tratamos em si a questão das famílias homoafetivas... (D¹ 23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente. Grifo nosso).

Pra falar a verdade, essa questão no Curso de pedagogia não tratou, não contribuiu, no Curso deveria tratar, pois é importante sim, vale a pena ser tratado, é válido se tratar desse assunto, a gente vai encontrar alunos homossexuais e essas famílias, é importante saber como lidar (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

Não me recordo, lembro que teve algum professor que tratou da questão das famílias que são diferentes, que podemos nos deparar com essas famílias, mas não lembro qual foi. (D³ -22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência docente).

Teve optativa, não da grade curricular só que ela não tratou do assunto de forma aprofundada, não houve um estudo maior sobre isso, eu acho que na maioria das disciplinas deveriam trazer alguma coisa, não somente em uma disciplina todas devem pegar na questão. (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente).

*Não me recordo de disciplina que tenha tratado disso, se aconteceu foi de forma muito superficial. Tive uma disciplina de Inclusão, mas era inclusão do deficiente, ligada a educação especial. **Essa discussão era iniciativa dos alunos e não das disciplinas e nem dos professores**, mas será que uma disciplina iria mudar os preconceitos das pessoas? (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).*

Ao promover análise dessas manifestações, reiteramos que, embora o Curso preconize a formação de pessoas para uma prática social humanizada, produção da vida cultural e do exercício crítico do trabalho, as (os) entrevistadas (os) revelam que no elenco dos componentes curriculares, apenas duas disciplinas obrigatórias poderiam/deveriam ter tratado da questão da diversidade sexual e das famílias homoafetivas, os depoimentos afirmam que isso não aconteceu ou foi de forma superficial. Para as (o) depoentes as disciplinas seriam: Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas e Relações Étnico-raciais na Escola, ambas com carga horária de 60 horas e são ministradas no 7º semestre do Curso.

Na análise, destacamos o seguinte recorte da formanda D¹, quando afirma:

“Só trata da diversidade sexual por alto, não me lembro de ter visto nada sobre famílias homoafetivas olha, não lembro onde estavam se tratando desse assunto. porém acho que eles fazem uma ligação entre diversidade sexual e ciências é como se tivesse que trabalhar diversidade sexual na disciplina de ciências”.

Sobre isso, Castro, Magalhães e Abramovay (2011) asseguram que a heterossexualidade, considerada “sadia”, costuma ser reforçada na educação contemporânea, especialmente nas ações pedagógicas. Desse modo, na formação inicial dos professores nas variadas áreas do conhecimento, os currículos dos

cursos não incluem o estudo da sexualidade como disciplina específica, ficando restrita ao curso das ciências biológicas, o que compreende um grande obstáculo para professoras (es) de outras áreas abrirem debates semelhantes.

Ainda, tal aspecto, é referido por Magalhães (2011 apud CASTRO; MAGALHÃES; ABRAMOVAY, 2011) que, em face da experiência vivida no cotidiano das escolas, afirma que aulas de educação sexual ficam restritas aos professores de ciências e biologia, apresentando conteúdos delimitados aos estudos das partes, a exemplo dos aspectos fisiológicos dos sexos e orientações de métodos anticonceptivos e preservativos. Enfatiza, ainda, que muitos professores resistem em trabalhar a sexualidade como conteúdo diversificado, e que outros não se acham capazes de conduzir esses debates em sala de aula. Além do que muitos prosseguem ensinando e reproduzindo a ideologia tradicional, referentes ao sexo, a sexualidade.

Nas falas, foi apontada a disciplina de formação complementar: Educação e Diversidade Cultural, que, segundo as (os) entrevistadas (os) nela, também, esse tema não foi priorizado ou foi abordado de forma superficial em poucos seminários, na medida em que ele se mostrasse de interesse de alguma (um) estudante, conforme se verifica nos depoimentos abaixo:

[...] Essa disciplina só trata da diversidade sexual por alto, não me lembro de ter visto nada sobre famílias homoafetivas. (D¹ -23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente).

Não me recordo de disciplina que tenha tratado disso, se aconteceu foi de forma muito superficial Pra falar a verdade, essa questão o curso de pedagogia não tratou, não contribuiu, no curso deveria tratar, pois é importante sim, vale a pena ser tratado, é válido se tratar desse assunto, a gente vai encontrar alunos homossexuais, as famílias. É importante saber como lidar [...] (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

*Sinceramente o curso (**não contribuiu**) em nada, pois foi muito pouco tratado esse assunto, em como lidar com essas questões e famílias, aprendi no ambiente a conviver e perceber relações, com as vivências das pessoas em questão [...] (D³ -22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência docente. Grifo nosso).*

Encontramos, nessas falas, a afirmação de que o Curso não abordou ou o fez superficialmente (*Teve optativa, não da grade curricular, Educação e Diversidade Cultural só que ela não tratou do assunto de forma aprofundada*) conteúdos e práticas que se referissem à diversidade sexual, gênero, homossexualidade,

famílias homoafetivas.

Reali (2009), em seu estudo, encontrou dados semelhantes aos nossos, e destaca a omissão da escola referente à abordagem de conteúdos que, supostamente, podem mexer com sua estrutura, relativa aos padrões de “normatividade”. Assim, comenta sobre a postura da escola e da sociedade, referindo que teórica e juridicamente a escola deve ser um lugar onde haja a possibilidade de serem exercitadas a democracia, a justiça social e o bem estar. No entanto, quando é exigida a democracia e a pluralidade ainda, não atinge a todos. Afirma que:

As pessoas, direcionadas por suas posições culturais e sócias, selecionam o que querem ou não democratizar ou pluralizar. Por isso se pode dizer que a escola é pluralista, mas tem “coisas que não precisam aparecer por lá”. São geralmente os assuntos que desestabilizam a ordem conservadora, excludente e elitista que desconcertam os/as docentes. (REALI, 2009 p.34)

A formanda D⁵, ainda, manifestou que: *“A disciplina Educação para as relações Étno-Raciais, nessa disciplina nós abordamos esses marcadores sociais na universidade, no meu curso de graduação em pedagogia foi à única disciplina que trouxe, que abordou essas questões da diversidade, óbvio também que a disciplina não dá conta, então às vezes passa assim, aí é um conjunto de seminários, onde cada questão foi abordada, então ela trouxe essas reflexões, mas também não dá conta, a gente não pode pensar que na universidade, uma disciplina de 60 horas dá conta.* (grifo nosso).

Em que se pese a ponderação de D⁵, quando sinaliza que *“não pode ser uma disciplina, isso não é um debate de uma disciplina na formação, isso não é um debate de um cursinho de 16 horas, de 8 horas”*. Ressalta que, conteúdos de tamanha complexidade não podem ou devem ser tratados superficialmente ou em única disciplina, sendo necessário que se alarguem os horizontes, reflita-se, discuta-se e se introjetem novos conceitos e posturas sobre essa não tão nova realidade da escola no relacionamento com a homoparentalidade. Fica evidenciado através das entrevistas a carência de uma disciplina que trate especificamente da questão.

Ainda, através das falas das (os) informantes foi possível perceber que consideram realmente importante a inclusão no currículo de conteúdos referentes às questões da diversidade, da homoparentalidade e das famílias homoafetivas, ressaltando que isto contribuiria para uma prática profissional crítica e voltada ao

combate aos preconceitos com o fortalecimento de atitudes e comportamentos de respeito às diferenças no espaço escolar. Para as (os) entrevistadas seria necessário que a Universidade se desnudasse de preconceitos e amarras, legitimando a necessidade de incorporar criticamente esse tema como conteúdos programáticos, efetivamente presentes em seus componentes curriculares. O que pode ser verificado através da fala:

“Deveria se falar mais sobre isso, quem sabe até uma única disciplina para essa temática. Acredito que esse assunto ainda é bastante temido pelas pessoas então essa disciplina poderia nos orientar melhor [...]”. (D¹ 23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente)

Dessa maneira, estudos sobre sexualidade e novas configurações familiares, devem aparecer, não como temas marginais ou “turísticos”, conforme já foi denunciado por Santomé (1995 apud REALI, 2009), no início dos anos 1990, eles devem figurar como permanentes, sendo impulsionadores de pesquisas e de profundas reflexões sobre o que é feito em sala de aula e quais são os efeitos subjetivos quando se trata da formação, envolvendo crianças e jovens.

Observamos nas falas das formandas (os) demonstrações de inquietações diante da postura do Curso, diante da superficialidade, da omissão em discutir esses temas que consideram importantes para a sua prática profissional, entendendo que, além de estudantes/concluintes do Curso de Graduação, já exercem a docência, em tempo que variou de (01) um a (22) vinte e dois anos.

Retomamos a fala da formanda D⁵, quando denuncia:

Eu acho que a forma que a escola encara essas questões, há um resquício cultural muito forte na questão daquilo que é normatividade, então a heterossexualidade é o que é normal, então há uma concepção muito equivocada nesse sentido, isso eu sinto nos corredores da escola, na fila, nas salas, nas paredes, muitas vezes no próprio material didático né, é muito forte na normatividade [...]

Essa fala reporta-se e reforça a omissão da escola, na medida em que não tem conseguido superar os “ranços” culturais que a tem impedido de abordar efetivamente conteúdos que deveriam ser claramente expostos, com vistas a contribuir com uma práxis docente menos preconceituosa e um espaço escolar mais respeitoso em relação às diferenças.

Atanázio e Souza Júnior (2009), entendem a escola como espaço de aquisição e construção do conhecimento e também espaço para construção e recriação de propostas voltadas para a promoção da cidadania, sendo preciso

destituir-se das amarras preconceituosas de um processo educacional heteronormativo, refletindo sobre o papel conservador da escola, propondo nova postura pedagógica, através da renovação e da ampliação do conceito do espaço escolar, direcionando-se para uma concepção articulada com o contexto da sociedade de maneira que extrapole os seus muros, maximizando o seu papel formador, aproximando-se de uma escola fundamentada nos princípios humanizados e libertadores. Nesse sentido, deve-se viabilizar a participação coletiva e interdisciplinar das (os) trabalhadoras(es) em educação na construção e efetivação de um Projeto Sócio-Político Pedagógico autônomo, crítico e viável, enfatizando a promoção e a inserção social das (os) educandas (os).

Para Britzman (1999 apud REALI, 2009), há “uma paixão pela ignorância”, que precisa ser desafiada, e os atuais modelos curriculares de formação de professores e professoras precisam ser contestados tanto nas suas formas quanto nos seus conteúdos. Nesse sentido, registramos que o Curso em discussão, segundo as falas das entrevistadas (os), deveria rever conceitos necessários à Formação de Educadoras (es) preparadas (os) para desenvolver uma práxis sem reforço aos preconceitos, discutindo amplamente conteúdos que as (os) conduzam a reflexão crítica das suas ações como profissionais capazes de evitar discriminações e vencer preconceitos, muitos ainda velados, e que se encontram presentes no espaço escolar, e que ainda exalta o ideal de masculinidade, em detrimento das pessoas que fogem ao padrão secularmente construído a exemplo de gays, lésbicas e travestis e, claro, as famílias homoafetivas.

Sobre a Formação, D⁵ na sua fala destaca também que: *“Eu acredito muito no processo de Formação dos Professores, e que esse processo ele pode e ele implica muito na prática e essa prática vai disseminando as ideias, as concepções que as pessoas têm de família, de divisão sexual do trabalho, da relação de poder entre homens e mulheres, a formação ajuda e muito”*.

Nesse sentido, Nussbaum (2010 apud CASTRO; MAGALHÃES; ABRAMOVAY, 2011) reconhece que a escola é apenas uma das instituições que processam a educação, e que a família, a mídia e a cultura de pares são, de fato, também importantes nesse processo. Entretanto, acredita na escola como aquela que deve promover a capacitação para o diálogo crítico com as demais instituições, implicando na necessidade de se rever não apenas currículos, mas também pedagogias.

Na categoria a seguir analisamos o acesso das (os) discentes aos documentos oficiais que versam sobre o tema em estudo.

Categoria 3 - Acesso a documentos concernentes ao tema durante a formação docente.

Nessa categoria buscamos analisar e discutir sobre o acesso das (os) formandas (os) aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Temas transversais, Programa Brasil sem Homofobia e o Projeto Escola sem Homofobia. Reiteramos a importância desses documentos visando o preparo das (os) futuras (os) educadoras (es), para instrumentalizá-las (os) para atuação frente às famílias homoafetivas e a homoparentalidade na escola, assim como no combate à discriminação ainda presente na relação e prática docente. As manifestações buscam responder a seguinte questão da entrevista: quais documentos sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu Curso? (PCNs, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).

Desse modo, a falta de contato com os documentos e, conseqüentemente, com a temática em estudo foi sinalizada por todas (os) entrevistadas (os), senão vejamos:

Que lembre nenhum! Somente o que estava contido nos temas transversais dos PCNs, mas não profundamente como deveria. (D¹ -23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente).

Não, na verdade documentação nenhuma, acesso somente aos PCNs específicos tipo matemática, português [...] Não tive acesso ao dos temas transversais, não tratamos o Brasil sem homofobia, nem Escola sem homofobia. (D² - 26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Que eu lembre nenhum [...] Tive acesso aos PCNs, sim, mas específicos de matemática, português, que eu lembre, e aos demais não tive contato lembro que ouvi falar, mas foi superficial. (D³ -22 anos, feminino, católica, 1 ano de experiência docente).

Não! Em nenhum momento tivemos contato com esses documentos, somente comentários leves sem essa questão de documentos, sem aprofundar em teorias ou alguma coisa assim. Os documentos não foram tratados, os PCNs eram vistos específicos, PCNs de português, matemática. O Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia não foram tratados, eu não li esses documentos, li os parâmetros que falam dos temas transversais por cima. (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Ao longo do meu curso o único documento, muito mais discutindo a questão da inclusão foi a declaração de Salamanca, no meu curso eu tive que correr atrás muito mais, porque meu campo de pesquisa de graduação buscou problematizar essas questões de gênero e sexualidade, mas o

*acesso que eu tive foi por autonomia minha porque eu quis estudar [...] Tanto o Projeto Escola sem Homofobia como o Projeto Brasil sem Homofobia foram projetos meus, pessoais, dos meus interesses acadêmicos... **Durante o curso, documentos relacionados à diversidade sexual e discussões sobre o assunto em sala de aula não aconteceram.** (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).*

A análise desta categoria revela que o acesso a esses documentos praticamente não aconteceu. Quando houve contato, foi rápido, superficial e ou por iniciativa e interesse da (o) aluna (o), conforme revela a seguinte fala:

[...] o acesso que eu tive foi por autonomia, porque eu quis estudar peguei o Programa Brasil Sem Homofobia, peguei esses documentos para poder aprofundar muito as questões relativas à diversidade de gênero, raça, etnia e de sexualidade. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Assim, a posição das (os) discentes mostra-se a favor de que a Universidade, no Curso de Licenciatura, necessita assumir o debate de temas referentes à sexualidade, gênero, homossexualidade e homoafetividade, o que se observa no seguinte recorte da fala do formando D⁴: *[...] Seria importante ter trabalhado na sala de aula esses documentos, abriria um leque, eu percebo em sala de aula tem muita gente que não está preparada para atuar na área, para fazer um projeto que venha atender o pessoal que sofre com essa questão e a sociedade também não está de acordo [...].*

Destacamos, também, o recorte da fala de D⁵, que destaca a sua iniciativa, não dependendo do Curso para tal:

“Se eu dependesse apenas da minha trajetória acadêmica, eu passaria pela universidade sem tocar nesse assunto, agora como paralelo a trajetória acadêmica eu tenho uma trajetória de militância nos movimentos sociais, nos movimentos de mulheres, nos movimentos que buscam mesmo, que luta, que luta pelos direitos da minoria [...], isso foi que me instigou a fazer esses estudos, porque se dependesse do currículo da formação que a Universidade tem passaria num pulo”.

Santos (2008), em seu estudo, lembra que nossa sociedade é marcada por forte desigualdade ao categorizar os sujeitos por classe social, sexo e raça tendo historicamente contribuído para (re) produzir e estratificar as diferenças. Tal tradição marginaliza aqueles que não estão em conformidade com a norma hegemônica e, desse modo, não discute e contempla a inclusão da diversidade sexual, atualmente proposta.

Nesse sentido, também Atanázio e Souza Júnior (2009) afirmam que há

avanços em algumas diretrizes encontradas em planos de enfrentamento às violências e opressões contra segmentos nos espaços escolares e em outros espaços onde se pratica ações de sociabilidade e educação social por intermédio da integração das Políticas Públicas, tendo como exemplos planos estratégicos como: Programa “Brasil sem Homofobia” do Governo Federal, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs para a Orientação Sexual, o Projeto Escola sem Homofobia, o Programa Nacional de Direitos Humanos, as Conferências Municipais/ Estaduais/ Nacionais LGBT, e a insurreição de Movimentos Sociais de Base, que prevê mudanças nos Códigos de Ética de profissões para atendimento às diversidades. Entretanto, conforme encontrado neste estudo são instrumentos pouco utilizados para tal fim.

Nesse contexto, para os autores, é que se faz importante à elaboração de estratégias de enfrentamento às questões relativas à homofobia e ao heterossexismo, destacando que as Políticas Públicas se constituem instrumentos de elaboração de garantias de direito, mas, que se constroem com a necessidade de amplas interpretações sociais da temática, exigindo maior envolvimento da educação social de base, onde se pode mudar a reflexão social/cultural das novas gerações a respeito da diversidade retomando a idéia de alteridade sem a qual se torna frágil e dificultosa a concretização das atribuições propostas pelas instancias garantidoras dos nossos direitos.

Reiteramos que o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) é também importante nesse contexto, buscando a promoção da cidadania de homossexuais. Assim como o programa, “Brasil sem Homofobia”, é um dos pilares fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no País. O Secretário Especial dos Direitos Humanos, quando da efetivação desse Programa ressaltou que este é um verdadeiro marco na luta pelo respeito às diferenças, direito, dignidade, constituindo-se reflexo dos avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. O Governo, junto a sociedade civil organizada, tomando a iniciativa de elaborar o Programa reconheceu a trajetória de brasileiras (os), que desde os anos 80, do século passado, dedica-se à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais. (BRASIL, 2004).

Sobre o Programa Escola sem Homofobia, comentam Castro, Magalhães e Abramovay (2011), destina-se a uma educação que colabore na efetividade de leis

por direitos sexuais diversos, mas alertam sobre fragilidades das (os) professoras (es) para efetivamente implementarem esses programas, destacando a necessidade de que sejam acompanhados de investimentos em capacidades e que eles se sintam mais protagonistas, para que sua prática se materialize, evitando que tenhamos outros programas que fiquem apenas nas “boas intenções”.

Pesquisa realizada pelo MEC, em 2008, sobre a situação da homofobia no ambiente escolar, para dar subsídios ao programa Brasil sem Homofobia, apresentou como principais resultados da pesquisa a existência de homofobia na escola, havendo consenso de que atitudes e práticas discriminatórias incluindo a violência, produzem fortes consequências para as (os) estudantes que envolvem “tristeza, depressão, baixa na autoestima, queda no rendimento escolar, evasão escolar e até casos de suicídio foram relatados”. Desse modo, mesmo existindo uma política de educação sexual para educadores e estudantes, ela não ocorre de maneira sistemática na escola, além de não serem abordadas as diversidades sexuais. Para os sujeitos da pesquisa as razões para podem ser: a falta compreensão sobre a homossexualidade e de preparo de educadores/as sobre o tema, o preconceito existente na escola, o medo da reação das famílias e a falta de materiais para trabalhar o tema sendo recomendada a realização de cursos a fim de capacitar docentes, bem como, prover as escolas com recursos materiais capazes de minimizar o problema da homofobia no espaço escolar. (BRASIL, 2008)

A fala que se segue demonstra a inquietação das (os) formandas (os) sobre a importância do contato e discussão desses conteúdos para sua formação e prática profissional:

Eu faço uma crítica, eu trago isso como uma questão que me inquieta dentro do processo de formação inicial dos professores, porque eu percebi que isso implica muito na prática docente, não ter aprofundamento nessas questões, não ter esse marco, pra embasar, pra fazer refletir a prática. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Corroboramos com Therrien e Loiola (2001), quando colocam que se recorre à educação como recurso imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade, onde o trabalho não se limita mais à simples transformação instrumental da matéria mas, prioriza a ação sobre o humano e com o humano, sendo a(o) professora(or) sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais. Generalizam-se o questionamento sobre a formação das (os) formadoras (es) nos mais diversos níveis dos sistemas de ensino.

É, nesse contexto, que encontramos o movimento internacional de reformas educacionais com propostas diversificadas que, entretanto, privilegiam o debate sobre a formação e a profissionalização da(o) professora(or), cabendo a este último importante contribuição para a preparação básica de cidadãos aptos para conviverem e trabalharem na complexidade da vida cotidiana.

Santos (2008), quando enfatiza que a instituição escolar no que se refere às manifestações da homofobia parece ser mais um espaço de contradição, onde estão presentes culturas nas quais a experiência do respeito ao outro na sua diversidade é pouco debatida, discutida e exercitada, vem de encontro as falas das (os) entrevistadas (os) que apontam para uma compreensão que o acesso a esses documentos acompanhado de uma discussão sistemática e reflexiva daria importante contribuição à prática profissional.

Na categoria a seguir, analisamos os resultados do estudo referentes a sugestões das (os) discentes, como contribuição ao Curso de Pedagogia em estudo, para que se processem mudanças, no sentido de instrumentalizá-las (los) na prática profissional, para lidar com a homoparentalidade/ famílias homoafetivas na escola.

Categoria 4 - Mudança no Curso de Licenciatura em Pedagogia, visando o preparo discente para atuar com famílias homoafetivas: sugestões das (os) discentes.

Nesta categoria, buscamos das (os) formandas (os) sugestões que pudessem contribuir para que o Curso as (os) instrumentalizasse para uma prática profissional, que leve em consideração a realidade das famílias homoafetivas no espaço da escola. Nela, também incluímos a subcategoria formação docente, no intuito de complementar as sugestões fornecidas.

As manifestações abaixo apresentam essas sugestões, respondendo ao seguinte questionamento do estudo: se você tivesse que reformular o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) em relação às famílias homoafetivas?

*Deveria se falar mais sobre isso, quem sabe até uma única disciplina para esta temática? **Acredito que esse assunto ainda é bastante temido pelas pessoas então esta disciplina poderia nos orientar melhor sobre alguns comportamentos e até mesmo alguns direcionamentos***

não que nos daria uma fórmula ou receita (porque é impossível) [...] Mas, nos nortejar em algumas situações, até porque estamos tratando de crianças, um mundo repleto de curiosidades e confusões. (D¹ -23 anos, feminino, sem Religião, 01 ano de experiência docente. Grifo nosso).

Mais disciplinas que falassem dessas coisas, as pessoas também teriam que mudar suas ideias; são muitos os preconceitos que as pessoas têm, aí fica difícil até falar de certas coisas em sala, umas pessoas não gostam, acham que é besteira, sei lá, também tem que mudar os professores, eles precisam trazer mais a discussão para a sala, talvez eles também não tenham tido isso no curso deles, enfim [...] Vira uma bola de neve, e a gente acaba continuando com os preconceitos, mesmo tendo passado pela faculdade. (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Estas colocações indicam a necessidade de mudanças não apenas aquelas relativas às concepções, posturas e preconceitos, mas, também, aponta para a importância do preparo docente para abordar e trabalhar a temática, revelando que: *“também tem que mudar os professores, eles precisam trazer mais a discussão para a sala, talvez eles também não tenham tido isso no curso deles, enfim... Vira uma bola de neve, e a gente acaba continuando com os preconceitos mesmo tendo passado pela faculdade”.* (D² -26 anos, feminino, católica, 8 anos de experiência docente).

Ressaltando que esse despreparo docente já foi sinalizado na subcategoria: o despreparo da escola e das (os) professoras (es).

Em outro recorte, observamos uma fala que destaca mais uma vez a questão da inclusão de uma disciplina e também aponta para a necessidade de mudança de professoras (es) do curso: *“Mudaria muita coisa, colocaria disciplina específica para esses temas, incentivaria as pessoas estudarem esse tema, mudaria alguns professores, que são preconceituosos também.”* (D⁴ -33 anos, masculino, católica, 2 anos de experiência docente).

Seguem-se outros recortes das falas, informando:

É preciso que a formação dê um tratamento a esse debate, a formação do professor e da professora tem que trazer essa questão, dentro dos seus conteúdos, dentro da sua perspectiva de trabalho e de formação, e não pode ser apenas numa oficina de poucas horas, é um debate que tem que ser efetivo [...] Ele não pode ser apenas inicial eu acho que tem que, a formação inicial trazer isso muito mais do que na disciplina de etno-raciais [...] porque é uma questão que tem que ser problematizada, tem que ser pensada, refletida [...] muitas vezes acontece isso, é a ousadia de alguns professores e professoras. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Também D¹ refere que deveria haver uma disciplina que *“poderia nos orientar melhor sobre alguns comportamentos e até mesmo alguns direcionamentos,*

não que nos daria uma fórmula ou receita, porque é impossível, mas nortear-nos em algumas situações”.

Discutindo tais sugestões, verificamos que elas reforçam o que já foi trazido em categoria já analisada, a questão da inclusão de componentes curriculares que contemplem a questão da homoafetividade, cabe destacar que ao colocarem essa necessidade, não é trazida para a discussão a questão da transversalidade, uma vez que a complexidade do tema exige que sejam contempladas interfaces de variadas áreas do conhecimento humano. Sobre isso, deve ser lembrado que a sexualidade não é “algo” que se possa separar da pessoa, pelo fato de se encontrar em qualquer posição social, estudante, professora (or), ou outras, precisando, que a instituição escolar, como um todo, instrumentalize-se para lidar com essa demanda.

Nessa perspectiva, a transversalidade prevê uma forma de integração de áreas, que firmam um compromisso de trazer a baila, no espaço escolar, reflexões importantes a respeito de questões sociais, de valores, cidadania, ética, da convivência com o outro e de questões relativas à sexualidade devem ser tratadas como tema transversal tendo como uma proposta de estabelecer diálogo com essas temáticas, à luz dos conhecimentos produzidos nesse espaço de construção de saberes, que é a escola.

Nesse sentido, os PCNs propõem uma organização do conhecimento escolar em diferentes áreas e temas transversais, que integrem conhecimentos de diferentes disciplinas, revelando a implicação da escola com demandas importantes da sociedade, na medida em que, questões que estejam presentes no cotidiano das (os) estudantes, devendo ser tratadas não apenas como uma disciplina, mas com a agilidade própria da dinâmica social, e que são de enorme importância para a formação desses. (BRASIL, 1999).

A fala da discente, a seguir, demonstra sua inquietação através de questionamentos que apontam para uma reflexão não somente disciplinar como o pensar qual deve ser mesmo a função da universidade:

A formação inicial não dá conta, por mais que a universidade, por mais que a academia mude a sua grade (curricular) traga isso muito mais a atender um chão concreto, porque de vez em quando a gente pergunta com base em que as universidades compõem sua grade curricular? É uma grade mesmo trancada, então, baseado em que às vezes é baseada em ideários que não existem, mas também o que é natural para nós? O que é natural para a universidade? Quando também a gente pergunta a quem ela serve, o sistema que a gente vive que está aí, e a gente teimosamente querendo mudar querendo construir uma nova ordem de relações entre homens e mulheres, entre seres humanos hetero, bi, homo, mas o sistema

que está posto ai nós temos um estado e a universidade é um braço do estado, o estado que é sexista, racista, que é homofóbico a gente vê isso ai gritante. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Essa fala revela a dificuldade que existe na luta por transformações, destacando diversas amarras sociopolíticas, capazes de emperrar transformações tão urgentes e necessárias.

No contexto de mudanças curriculares, os PCNs objetivam travar uma discussão aberta e flexível sobre o currículo, devendo este ser compreendido em uma dimensão muito maior, do que apenas um conjunto de disciplinas. Portanto uma concepção de currículo que compreende uma expressão de princípios e metas do projeto educativo, necessitando de flexibilidade, que possibilite a promoção de debates, discussões e reflexões, permitindo constante reelaboração pelas (os) atrizes\atores, envolvidas (os) no processo educativo, ressaltando o papel da (do) professora (or), que na sua práxis cotidiana, faz a tradução desses princípios, registrando que os PCNs têm a função de subsidiar a construção ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, interagindo com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas. Além de elaborar projetos educativos, que possam servir como material de reflexão para a prática docente. (BRASIL 1999\INTRODUÇÃO AOS PCN-vol. 1).

No entanto, corroborando com Ohlweiler, Borges e Bulsing (2010), embora os PCNs indiquem que temas de gênero e sexualidade devam ser tratados transversalmente, de modo geral, costuma ser conhecidos superficialmente, sendo frequente a denúncia por professoras (es) da carência de uma formação específica e continuada, de modo a suprir as necessidades de capacitação no que se refere ao manejo das questões relativas à diversidade sexual, gênero e homossexualidade. Assim, acabar com as lacunas de gênero na educação deveria ser primordial em todos os programas de expansão escolar e melhoria de qualidade. Questões que são trazidas na fala de uma das entrevistadas:

Estudando os marcos legais, estudando mesmo, para ver como eu implemento isso, como é que eu vejo meu menino, minha menina, como eu não fico normatizando o que é de um. Como é que eu vejo a masculinidade e a feminilidade na escola um monte de questões que na universidade não da conta de aprender, enquanto processo de formação que se dá para além da parede da universidade, na vida [...] Na educação continuada, que não veja essas questões como algo alheio a escola, tem que estar no cotidiano da escola, as famílias continuam lá, os nossos meninos e meninas que são homoafetivos continuam lá, na singularidade deles, na diversidade deles, como sujeitos acho que assim a escola tem que está

atenta a isso, não dá para fingir que eles não existem. (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Os PCNs constituem-se importantes documentos que podem respaldar a formação docente, a escola, na medida em que colocam a questão da diversidade, da orientação sexual em seu espaço, sinalizando e reforçando a importância da família como responsável pela construção de saberes, formas de pensar, lidar e sentir essas questões. Também, afirma o papel da relação aluna (o) x professora (or), e a necessidade da preparação desses últimos para lidarem com a temática de gênero, homossexualidade e orientação sexual.

Desse modo, na subcategoria “formação docente”, relativa às sugestões, das (os) discentes, foi destacada, no processo, a “negação”, a invisibilidade da escola na abordagem do tema em estudo, revelando, também com isso, a visão das (os) docentes, inerente à postura da escola na relação com a homoparentalidade.

A fala a seguir representa essas considerações:

Eu faço uma relação entre formação e esse impacto na escola, eu sinto que na verdade o abafamento, o silenciamento dessa questão... A formação ajuda a problematizar e a fazer reflexões, que ajuda nessa mudança de postura, porque ninguém é, nasceu assim, cresceu assim, vai morrer assim, não! (D⁵ -42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente. Grifo nosso).

Essa mesma formanda prossegue em seu depoimento (aqui retomado) afirmando que:

“O que eu percebo é que a escola, mas pra mim, é um discurso de defesa, é um discurso de conformação, então como mexer com isso dá um trabalho danado né, e aí agora eu tenho percebido discutir a questão do gênero e da sexualidade, na escola, tem sido temas tidos como melindrosos e aí a formação docente também não quer problematizar isso né, aí fica todo mundo achando que vai botar, a gente chama lá de panos quentes pra poder”.

Nesse contexto, Castro, Magalhães e Abramovay (2011), referem que se ressalta a complexidade de valores sociais, sistematizados por padrões culturais, baseados na lógica hierárquica de gênero e na diferenciação anatômica entre os sexos, cooperando para que se neguem os direitos humanos homoafetivos, ou “o reconhecimento da alteridade e das potencialidades criativas para as relações sociais da sexualidade, empobrecidas pela forma como é transmitida, silenciada, e conjugada a violências”.

Ressaltamos, ainda, o seguinte recorte da fala de D⁵:

[...] É porque a escola precisa respeitar a cultura da família e na cultura familiar eles não aceitam que tenha inclusive meninos brincando com meninas né, porque segundo eles a família diz que o menino que brinca com as meninas tem a tendência de ficar afeminado e as meninas que brincam com os meninos tem uma tendência a ficarem muito ousadas iguais aos meninos, como se ousadia e peraltice fosse apenas uma característica dos meninos, então é muito forte quando trata essas questões... (D⁵ - 42 anos, feminino, católica, 22 anos de experiência docente).

Essas questões da família, trazidas pela formanda, traduz uma postura tradicional da escola, que implica em proteger e orientar para o “bem” o comportamento “correto” e, dessa maneira, o que se constata é que a orientação dos pais também se pauta na ideia de evitar, de proteger, evitando-se que a família “passe vergonha”. (Calligari *apud* CASTRO; RIBEIRO, 2011).

Assim, há na escola todo tipo de precaução, desde o controle em relação às roupas, caracterização das brincadeiras e limites das expressões de afeto, além da vigilância aos namoros, que nos casos das díades meninos-meninas seriam tolerados ainda que disciplinados. No caso das pessoas responsáveis, como os professores, taxarem algum comportamento de desviante, os pais, de maneira sutil, são convidados a acompanhar seus filhos a profissional de direito, a exemplo de psicólogos ou psiquiatras, com a perspectiva de prevenir tal “problema”. (CASTRO; MAGALHÃES; ABRAMOVAY, 2011 p.22).

As falas, também, focalizaram a importância dada a uma formação de professoras (es), voltada para preparação de uma (um) profissional apto a contribuir de maneira efetiva e crítica para uma convivência no espaço escolar, que priorize o respeito às diferenças e suas variações, compreendendo a importância dos direitos humanos.

Assim, considerando as possíveis contribuições das (os) discentes para o curso, compreendemos suas manifestações como um diagnóstico da realidade das escolas onde atuam o que, certamente, exigem ações imediatas, tanto destas, quanto do Curso da Universidade em questão, na busca de se rever conceitos e implementar conteúdos e metodologias que permitam a superação das questões apontadas, e voltados, especialmente, para as questões do preparo para lidar com famílias homoafetivas na suas praticas docentes.

Para Moura (2009), as expressões da linguagem são criações coletivas e históricas, portanto, a análise das falas do grupo dessas formandas (os), pode ser compreendida como expressão individual e também coletiva. No entanto, embora

sejam falas que, em sua maioria, se afinam, não podem traduzir a concepção de todo grupo, até porque, houve aquelas(les) que não participaram da pesquisa, e, assim, não podemos generalizar essas afirmações, nem mesmo para o universo do estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta os objetivos do estudo, a saber: conhecer a visão das (os) discentes, formandas do Curso de Licenciatura de uma Universidade do interior da Bahia, sobre a relação da escola e famílias homoafetivas; identificar as contribuições do Curso voltadas ao preparo para lidar com a homoparentalidade na escola, destacando se foram fornecidos componentes curriculares que abordassem o tema em questão; se houve acesso a documentos, produzidos sobre questões concernentes ao tema em estudo e, complementando, com contribuição das (os) docentes ao Curso de Licenciatura em estudo, no que se refere ao fornecimento de subsídios a (o) discente para lidar com famílias homoafetivas na sua *práxis* profissional. Além da análise e da discussão empreendidas, temos a considerar que, não parece ser uma tarefa fácil compreender os novos arranjos familiares formados por casais homossexuais, em especial para a escola, envolvendo seu espaço e as diversas (os) atrizes\atores que nela atuam.

Desse modo, quando tratamos da visão das (os) discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade no interior da Bahia, campo deste estudo, sobre o relacionamento escola e famílias homoafetivas, verificamos que em quase todas as falas foi sinalizado o preconceito explícito ou velado, ainda fortemente existente no espaço escolar, quanto ao relacionamento com essas famílias, assim como aspectos relativos à formação docente para lidar com a diversidade sexual, gênero, sexualidade e homossexualidade, aspectos atrelados ao nosso objeto de estudo. Assim, registramos que os resultados das entrevistas em muito se assemelharam, sendo observada convergência nas colocações referentes à visão das (os) entrevistadas (os) sobre a relação da escola com as famílias homoafetivas, revelando que essa relação é baseada no preconceito e na convicção de que a escola está despreparada para lidar com essas famílias, negando a questão, através da invisibilidade dada ao tema.

Nesse contexto, outros estudos desta natureza têm revelado que para compreensão da dinâmica dos relacionamentos da escola com essas famílias, considerando a relação que elas mantêm com a ordem social vigente, é importante considerar diversos outros aspectos que permeiam essas relações, destacando-se fatores culturais, como a liberdade sexual conquistada, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, entre outros que possibilitam novos arranjos familiares e

que transformam as relações de parentalidade, assim como a concepção sobre essas relações.

Obedecendo a sequência das categorias de análise emergentes do estudo, os dados obtidos em relação à contribuição do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a prática profissional visando lidar com famílias homoafetivas, sinalizam a escassez de disciplinas voltadas para essa temática, aliada, também, a silenciamento ou invisibilidade do tema.

Também em relação a essa categoria as(os) entrevistadas(os) ressaltaram que o Curso não contribuiu com subsídios que consideram relevantes para auxiliar suas práticas enquanto futuras (os) professoras (es), embora a nossa amostra tenha sido composta por estudantes que já tem experiência docente. Manifestaram que o Curso poderia ter promovido maiores discussões e, até mesmo, poderia ter oferecido componentes curriculares que tratassem especificamente das famílias homoafetivas destacando a transversalidade com vistas a uma práxis despojada de preconceitos, de maneira que essas (esses) professoras(es) fossem conduzidas(os) a uma postura crítica, capazes de vencer esses preconceitos, desconstruindo o ideal de heteronormatividade, ainda vigente e que se opõe por vezes de forma violenta às pessoas que fogem ao “padrão ideal”, a exemplo de gays, lésbicas e travestis, a homoparentalidade e famílias homoafetivas.

Reiteramos a emblemática fala de uma das depoentes, quando refere “[...] *eu percebo é que um discurso de defesa é um discurso de conformação, então como mexer com isso dá um trabalho danado né... Eu tenho percebido que discutir a questão do gênero e da sexualidade na escola, que são temas tidos como melindrosos, e aí a formação docente também não quer problematizar isso né, aí fica todo mundo achando que vai botar, o que a gente chama lá de panos quentes*”.

Entendemos que, nesse aspecto, a formação da (o) educadora (or) deve se processar sem a interferência de condutas preconcebidas, assumindo-se posturas e ações formativas, consonantes com a realidade, onde se inclui a homoparentalidade/ famílias homoafetivas, e que esse segmento da população, efetivamente, está presente nas escolas.

Quanto aos achados na categoria de análise, que envolveu o conhecimento das (os) formandas (os) dos seguintes documentos: os PCNs (Temas transversais), O programa Brasil sem homofobia, o Projeto Escola sem homofobia, a falta de acesso a esses documentos e a discussão com a temática foram sinalizadas por

todas (os) entrevistadas (os), trazendo como exemplo a seguinte fala: *“Não! Em nenhum momento tivemos contato com esses documentos, somente comentários leves, sem essa questão de documentos; sem aprofundar em teorias ou alguma coisa assim”*.

Ressaltamos que a educação é recurso essencial para assegurar as bases da nova sociedade, não se limitando à simples transformação instrumental da matéria, mas priorizando a ação do humano e com o humano, onde a (o) professora (or) é apresentada (o) como sujeito chave para o sucesso ou o fracasso dos processos educacionais, cabendo-lhes a importante contribuição para a preparação básica de cidadãos e cidadãos, aptos a conviverem e trabalharem na complexidade da vida.

Nesse sentido, lembramos que promover discussões e críticas de conteúdos que abordem a postura equivocada da escola em relação às sexualidades, e em favor da manutenção de um modelo binário, deve ser uma prática efetivamente estabelecida através do diálogo permanente entre todos os atores envolvidos no processo educacional.

Na categoria quatro, na qual procuramos apreender das (os) formandas (os) sugestões para que o curso possa de fato contribuir para instrumentalizá-las (los) para a prática profissional no que concerne ao lidar com famílias homoafetivas na escola, verificamos que houve uma centralização na inclusão de componentes curriculares que contemplassem a questão da homoparentalidade/ homoafetividade, pouco se reportando a transversalidade, uma vez que a complexidade do tema exige que sejam contempladas interfaces de variadas áreas do conhecimento humano.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs reportam-se a uma organização do conhecimento em diferentes áreas e temas transversais, nas quais deverá haver integração dos conhecimentos de diferentes disciplinas, destacando o envolvimento da escola com demandas importantes da sociedade, que estejam presentes no cotidiano das (os) estudantes.

Chamou-nos a atenção o fato das (os) entrevistadas (os) estarem no espaço escolar incomodadas (os) com as posturas de invisibilização das questões referentes às famílias homoafetivas, homoparentalidade, violências reproduzidas pela escola, o que, de alguma forma, pode sinalizar um início de um processo de reflexão e questionamento no interior da escola, uma vez que elas (es) fazem parte da escola e, efetivamente, estão envolvidas (os) com o processo de educação.

Registramos que a nossa finalidade ao empreender esta pesquisa não foi a de apresentar respostas definitivas relativas ao objeto de estudo, mas discutir levantar reflexões sobre um tema atual tão complexo, e que envolve a escola e seus atores, bem como os diversos seguimentos da sociedade.

A discussão sobre a relação da escola com famílias homoafetivas, perpassada pelos aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais, além da formação da (o) educadora (or) e o efetivo preparo para o desenvolvimento da práxis profissional, não pode esgotar-se neste estudo, até por que, entendemos que a ciência e a sociedade encontram-se em constante processo de mudança.

Diante disso, além da intenção de impulsionar novas pesquisas na área, desejamos com este estudo contribuir para que a situação detectada possa ser revertida com vistas à efetividade de uma prática educativa de enfrentamento as desigualdades, com ações capazes de propiciar reflexões no ambiente escolar, promovendo a igualdade, o respeito á diversidade, de modo a contribuir concretamente para que ocorra a superação dos estigmas e preconceitos relativos à diversidade sexual e em especial à homoparentalidade e as famílias homoafetivas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana (RITLA). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009. 496 p.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 575-585. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 jan. 2012.

ATANÁZIO, Onestalda; SOUZA JÚNIOR, Roberto Dutra de. **Diversidade Sexual na escola: elementos para análises dos desafios educacionais**. Enlace temático: Identidades de Gênero e Identidades Sexuais, Trabalho apresentado I Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades: Educação, Saúde, Movimentos Sociais, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Belo Horizonte, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOKANY, Vilma; VENTURI, Gustavo (Orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF. 1990.

_____. Câmara Federal. **Projeto de Lei nº 1151, de 1995**, que Disciplina a união civil entre pessoas do mesmo sexo e dá outras providências. Brasília – DF. 1995.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Fundamental; 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília-DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007.

_____. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Adoção: um direito de todos e todas**. Brasília, CFP, 2008. 52p.

_____. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Brasília- DF: Ed Brasília, 2011.

_____. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução 01, de 22 de março de 1999**, que "Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual". Brasília- DF: Ed Brasília, 1999.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. PNAD. **Síntese de indicadores sociais**. IBGE: Rio de Janeiro, 2006.

_____. STF. **Voto do Ministro Ayres Brito no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132**, que trata do reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2011-mai-06/leia-voto-ministro-ayres-britto-reconhece-uniao-homoafetiva>. Acesso em 14 maio 2011.

BULBARELLI, Karyn. (2007). **A entrada da criança na leitura e na escrita: laços entre linguagem e sexualidade**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.124 f.

CARVALHO, Maria Eulina de. **Modos de educação, gênero e relações de família.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília: SPM, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Marcas de gênero na escola. Sexualidade e violências/discriminações.** Representações de Alunos e Professores. Disponível em <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/publicacoes>. 2003. Acesso em 10.10.2011.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.) **Ensino Médio:** múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; MAGALHÃES, Selma Reis; ABRAMOVAY, Miriam. **Vulnerabilidades, proteção e autonomia, direitos humanos e homo afetividade na escola: difíceis combinações.** In I Colóquio sobre Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente. “Diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea de acordo com direitos sexuais e reprodutivos” Rio de Janeiro, 2011.

CNBB. **Nota divulgada nos meios de comunicação após divulgação da decisão do STF, aprovando a união homoafetiva.** 2011. Disponível em. Acesso em 03 nov. 2011.

COLLANGE, C. **Defina uma família.** Trad. Mário Fondelli. Rio de Janeiro: Racco. 1994.

CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. 153 f.

CORRÊA, Mariza. **Repensando a Família Patriarcal Brasileira.** In: ARANTES et al. Colcha de Retalhos – estudos sobre a família no Brasil. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1994.

DIAS, Berenice. **Não há obstáculo legal para casamento gay.** Disponível em <http://>

/terramagazine.terra.com.br/interna/00I5115149-EI6578,00-berenice+Dias+não + há +obstaculo+legal+para+casamento+gay.html. Acesso em 23 nov. 2011.

DIEHL, Artur. **O homem e a nova mulher – novos padrões sexuais de conjugalidade**. In: WAGNER, Adriana (Coord.). Família em cena: tramas, dramas e transformações. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009. 380p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. **Casamento Contemporâneo: construção da Identidade Conjugal**. In. FÉRES - CARNEIRO (Org.). Casamento e Família: do social à clínica. Rio de Janeiro, 2001. p.67-80.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estados da arte” **Rev. Educação & sociedade**. Campinas. n 79. p 257-272, ago. 2002.

FONSECA, Claudia. **A vingança de Capitu: DNA, escolha e destino na família brasileira contemporânea**. Comunicação apresentada no XXV Encontro Nacional da ANPOCS, ST Gênero, Sexualidade e Parentesco. Caxambu /MG, 2001.

Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco.Rev.Estud.Fem.Dez 2008,vol.16,n 3,p.769-783.ISSN 0140-026X

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v.1: A vontade de saber. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, H. et al. R. S. **Pesquisa via Internet: características, processo e interface**. Revista Eletrônica GIANTI. Porto Alegre, 2004, 11p.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. 272 f.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira [et al]. **“Não podemos falhar”**: a busca pela normalidade em famílias homoparentais. In: GROSSI, Miriam Pillar, UZIEL, Anna Paula e MELLO, Luiz (orgs.). *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 277-299.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*: Campinas, n. 1, v.1, p. 67-110, 1993.

IAMAMOTO, Marilda V. **Família na Contemporaneidade**. In: SALES (org.). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA Rogério Diniz (org.). **Homofobia nas Escolas: um problema de todos** In. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola**: um problema posto à mesa. (Dissertação) 2008.182 f. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília. 2007.428 f.

KALOUSTIAN, S.M; FERRARI M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S.M. (org.). **Família Brasileira**: a base de tudo. São Paulo-Brasília: Cortez-Unicef, 1994.

KAMEL, Luciana. **Diversidade sexual nas escolas**: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008. 48 p.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EDUNB, 2009.196 p.

LOREA, Roberto Arriada. **Acesso ao casamento no Brasil**: uma questão de

cidadania sexual. Rev. Estud. Fem. [online]. 2006, vol.14, n.2, pp. 488-496. ISSN: 0104-026X. Acesso em 17 mar.2012.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, p. 541-553. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 jun.2011.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 a.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 b.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 513-514. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 nov.2011.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 .

MEDEIROS, Camila Pinheiro. **Uma família de mulheres: ensaio etnográfico sobre Homoparentalidade na periferia de São Paulo**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2006, vol.14, n.2, p. 535-547. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 nov. 2011.

MELLO, Luiz. **Outras famílias: a construção social da conjugalidade homossexual no Brasil**. Cad. Pagu [online]. 2005, n.24, pp. 197-225. ISSN 0104-8333. Acesso 15 mar. 2012.

_____. **Familismo (anti) homossexual e regulação da cidadania no Brasil**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2006, vol. 14, n. 2, pp. 497-508. ISSN 0104-026X. Acesso 15 mar. 2012.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. **A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, 2007/2009

MINAYO. Maria Cecília; SANCHES. Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 09 (3): 239-262 jul./set, 1993.

MISKOLCI, Richard. **Afirmando diferenças.** Campinas: Papyrus, 2005.

MOTT, Luís. **Homoafetividade e direitos humanos.** Rev. Estud. Fem. [online]. 2006. vol. 14, n.2, p. 509-521. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 nov. 2011.

MOURA, Dayse Cabral. **Práticas discursivas na educação de jovens e adultos: reflexão sobre a construção de identidades étnico-raciais.** In AGUIAR, M. A. S. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. V 2. Recife: Gráfica J. Luis Vasconcelos, 2009.

NOVENA, Nádia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio.** Tese Doutorado – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004. 260 f

OHLWEILER, Mariane Inês; BORGES, Zulmira Newlands; BULSING, Muriel. **Possibilidades de discussão e enfrentamento da homofobia na escola** disponível em www.identidade.org.br/2010/GATS_POVO/Maria-ne%20Inês%20Ohlweiler. Acesso em 27.03.2012.

PARKER, Richard G; BARBOSA, Regina Maria (Orgs). **Sexualidades brasileiras.** Rio de Janeiro: Relumé Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 2000,

PASSOS, Maria Consuêlo. **Conjugalidade, parentalidade e gênero Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família.** Psicol. clin. v.17 n.2 Rio de Janeiro, 2005.

PELUCIO, Larissa. **Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem.** Rev. Estud. Fem. [online].2006, vol.14, n.2, pp. 522-534. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 nov. 2011.

PERES, William Siqueira. **Travestis: subjetividade em construção permanente.** In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luis Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs). Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

POLIT, D. F; HUNGLER, B. P. **Fundamentos da Pesquisa em Enfermagem**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

POUPART, Jean-Marie et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 464.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REALI, Noeli Gemelli. **Homoparentalidade e Escola: que conjugação é essa?** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5637-Int.pdf>. Unochapecó, 2009. Acesso em 17.02.2012.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SABAGG, Samantha. **Percepção dos estereótipos de gênero na avaliação do desenvolvimento motor de meninos e meninas**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. 118 f.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade)**. Psicologia. USP vol. 13, n 2. São Paulo, 2002.

SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para diversidade: uma pratica a ser construída na educação básica**. Produção didático-pedagógica. Caderno Temático. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2008.

SARACENO Chiara. **Sociologia família**. Rio de Janeiro: Estampa, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Cristiani Bereta da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Apresentação. **Revista**

de Estudos Feministas. [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 463-465. ISSN 0104-026X. Acesso em 12 nov.2011.

SILVA-JÚNIOR, Enézio de Deus. **Família Homoafetiva.** Disponível em www.direitohomoafetivo.com.br/.../amor_e_família_homossexual_-2009. Acesso em 23/12/2011.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea.** Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SPINK, Mary Jane. **Psicologia Social e saúde: práticas, saberes e sentidos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia.** In: Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFCE), 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARNOVISKI, Flávio Luiz. **“Pais assumidos”:** adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo. Florianópolis, Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Paraná- SC. 2002. 114f.

TERRIEN, Jacques. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência psicossocial e formação.** In 20 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Anais... Brasília, 1997.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.** Educação & Sociedade. v.74, p.143 - 160, 2001.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Tradução de

Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. 3ª reimp. Petrópolis: Vozes, 1998. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.176p.

UZIEL, Anna Paula. **Família e homossexualidade: velhas questões, novos problemas**. Tese apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas - SP: 2002. Disponível em <http://www.nigs.ufsc.br/site/docrede/UZIEL.pdf>. Acesso em 25 ago. 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

UZIEL, Anna Paula. **Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação**. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). Família e sexualidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam. **Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2006, vol.14, n.2, p. 481-487. ISSN 0104-026X. Acesso em 20 out. 2011.

ZAMBRANO, Elizabeth. (org.). **O direito à homoparentalidade**: cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil, 2006. Disponível em: www.homoparentalidade.blogspot.com, www.nupacs.ufrgs.br. Acesso em 18 fev. 2012.

_____. **Parentalidades “impensáveis” pais/ mães homossexuais, travestis e transexuais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez., 2006.

_____. Seminário Nacional de Psicologia e Diversidade Sexual. Desafios para uma sociedade de direitos. **Anais...** . Brasília- DF; CFP, 2011.

APENDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Dados de identificação

Idade Sexo Cor Religião Experiência em docência

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?
2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?
3. Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCNs, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).
4. Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola?
Você tem convivência com homossexuais?
5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias homoafetivas na escola?
6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A (o) senhora (or) está sendo convidada (o) a participar da pesquisa “Escola e Famílias homoafetivas: visão de discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia” pois é concluinte do curso, tem entre 20 e 50 anos. Esta pesquisa é conduzida pelo Programa de Pós- Graduação-Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. A pesquisadora responsável por este projeto é a mestranda Carmedite Moreira Santos Silva sob a orientação da Profª Doutora Mary Garcia Castro. Sua contribuição para esta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista conduzida pela pesquisadora, sem que haja quaisquer riscos à sua saúde. O benefício relacionado com a sua participação será o de contribuir para a produção de conhecimentos sobre a temática. Haverá sigilo com relação aos seus dados de identificação. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados obtidos poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em artigos de periódicos ou livros, estritamente para fins desta pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone, endereço e o e-mail da pesquisadora principal e da orientadora, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, a senhora (or) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Cidade:

Data: ____/____/____

Pesquisadora: Carmedite Moreira Santos Silva

Tel: (71) 8715-2955/9194-0171

Carmedite@hotmail.com

Orientadora: Profª Drª Mary Garcia Castro

Programa de Pos Graduação- Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

Av. Cardeal da Silva, 205 - Salvador/BA. CEP 40.231-902 (71)

32354160/33791972/9979580- castromg@uol.com.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Dados de identificação (D¹) Idade-23 anos

Sexo-Feminino. Cor- parda

Religião- nenhuma (acredito em Deus). Experiência em docência -1 ano

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?

Acredito que deve ser o mais natural possível, até porque se é uma família, deve ser tratada como tal. Acredito que se há uma família homoafetiva eles preferem não mostrar... é como disse, se eles são chamados de família, porque não tratá-los como tal? sem dizer que uma família homoafetiva pode esclarecer muitas coisas tanto para a própria escola quanto para os outros pais! A escola não está preparada, porém se não começar a agir sobre esse assunto, nunca estará preparada.

2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?

Só trata da diversidade sexual por alto, não me lembro de ter visto nada sobre famílias homoafetivas olha, não lembro onde estavam se tratando desse assunto. Porém acho que eles fazem uma ligação entre diversidade sexual e ciências.É como se tivesse que trabalhar diversidade sexual na disciplina de ciências apenas. Não nós tratamos que as pessoas são diferentes tem escolhas diferentes desejos e vontades diferentes, porém não tratamos em si a questão das famílias homoafetivas na disciplina inclusão apenas existem pequenas citações, mas não é o foco.

3 Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCNs, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).

Que me lembre nenhum! Somente o que estava contido nos temas transversais dos PCNs, mas não profundamente como deveria.

4.Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola?

Acredito que todos são de grande importância, pois podem nos dar um norte em relação a acontecimentos em sala de aula,, e principalmente os PCNs embora também eles, não trazem grandes contribuições acerca da homoafetividade. Entre esses documentos falados eu li apenas os PCNs.

5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu

para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias homoafetivas na escola?

Em quase nada!

6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

Deveria se falar mais sobre isso, quem sabe até uma disciplina específica para essa temática! Acredito que esse assunto ainda é bastante temido pelas pessoas, então esta disciplina poderia nos orientar melhor sobre alguns comportamentos e até mesmo alguns direcionamentos; não que nós tivéssemos uma fórmula ou receita (porque é impossível), mas nos nortear em algumas situações, até porque estamos tratando de crianças, um mundo repleto de curiosidades e confusões.

Dados de identificação (D²)

Idade- 26 Anos, Religião- católica

Experiência- 8 anos docência escola pública particular

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?

Sobre as famílias homoafetivas não tenho nada contra, eu já trabalhei com uma pessoa assim. Eu acho normal, não é somente a mãe com filho ou o pai com o filho, porque não as mães, os pais com o filho? Na minha experiência como professora eu passei por isso, tive uma aluna que era filha de um casal de duas mulheres, na escola não atrapalhou em nada, mas na verdade quem realmente participava na escola era a avó, mas todos sabiam da história das mães, talvez até mesmo por causa do preconceito elas apareciam pouco. As professoras não tinham muito problema com a situação talvez pelo fato da menina estudar lá há muito tempo. Quando eu entrei lá a menina já estava, a situação se acomodou por isso. Como eu já disse as mães não apareciam na escola e sim a avó, isso talvez ficasse mais fácil. Uma das mães ia buscar na escola só isso.

2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?

Não me recordo de disciplina que tenha tratado disso, se aconteceu foi de forma muito superficial. Tive uma disciplina de Inclusão, mas era inclusão do deficiente, ligada a Educação Especial. Tinha um colega na sala, que no caso era homossexual e sempre ele trazia essa discussão, era iniciativa dos alunos e não das disciplinas e nem dos professores, mas será que uma disciplina iria mudar os preconceitos das pessoas? Acho que não, mas se tivesse visto no curso talvez melhorasse o preconceito.

3 Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCN's, Brasil sem homofobia e Escola

sem homofobia).

Não, somente seminários que a gente participou, na verdade documentação nenhuma, acesso somente aos PCN's específicos tipo matemática, português... Não tive acesso aos temas transversais, não tratamos o "Brasil sem homofobia", nem "Escola sem homofobia".

4. Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola.

Todos eles, afinal quanto mais informações e conhecimentos melhor para nossa atuação.

5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias homoafetivas na escola?

Pra falar a verdade, essa questão o curso de pedagogia não tratou, não contribuiu. Deveria tratar, pois é importante sim, vale a pena ser tratado, é válido se tratar desse assunto! A gente vai encontrar alunos homossexuais, essas famílias, é importante saber como lidar, deveria ter disciplina em psicologia, tipo uma disciplina sobre diversidade sexual.

6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

Mais disciplinas que falasse dessas coisas. As pessoas também teriam que mudar suas idéias, são muitos preconceitos que as pessoas têm, aí fica difícil até falar de certas coisas em sala, umas pessoas não gostam, acham que é besteira, sei lá... Também tem que mudar os professores, eles precisam trazer mais a discussão para a sala, talvez eles também não tenham tido isso no curso deles, enfim...Vira uma bola de neve, e a gente acaba continuando com os preconceitos, mesmo tendo passado pela faculdade.

Dados de identificação (D³)

Idade -22 anos Sexo- feminino Cor-parda Religião- Católica
Experiência em docência - 1 ano

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?

Que a escola e principalmente o professor deve estar preparado para lidar com essas crianças e a família, para não contribuir para o preconceito.

2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os

assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?

Não me recordo, lembro que teve algum professor que tratou da questão das famílias que são diferentes, que podemos nos deparar com essas famílias, mas não lembro qual foi. Acho que “direito da criança e do adolescente” poderia tratar desse assunto, Direito Civil, mas do assunto especificamente não me lembro de disciplina que tenha focado, mas apenas pincelado.

3 Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCN's, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).

Que eu lembre nenhum... Tive acesso aos PCN's sim, mas específico de matemática, português, que eu lembre, e aos demais não tive contato, lembro que ouvi falar, mas foi superficial.

4. Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola?

Acredito que todos os que foram citados, os PCN's, o “Programa Brasil sem homofobia” e o “Projeto Escola sem homofobia”, mas principalmente projeto Escola sem homofobia. Já me interessei pelo tema ao longo do meu curso no princípio, até era um possível tema de minha monografia. Pensava em falar da questão da normalidade focado para homossexualidade, mas depois me distanciei.

5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias homoafetivas na escola?

Sinceramente, o curso em nada, pois foi muito pouco tratado esse assunto sobre como lidar com essas questões e famílias, mas aprendi no ambiente a conviver e perceber relações, com as vivências das pessoas em questões, na minha prática como professora não me deparei com isso que eu saiba, mas convivi com homossexuais.

6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

A princípio penso que levando discussões, estudos de casos em algumas disciplinas, para nos posicionarmos como profissionais que lidam com essa questão.

Dados de identificação (D⁴)

Idade -33

Sexo- masculino Cor- Indígena Religião- católica

Experiência de 2 anos em docência

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?

Eu acho que como algo que tem que ser aceito, com respeito tal. O pessoal tem que estar interagindo. Eu acho que sofre muito *bullying* mesmo, se os alunos ficarem sabendo que a criança tem um pai e uma mãe, que o casal é diferente e tal, vai haver conflito, mas aí o professor tem que estar trazendo isso aí no dia a dia, no dia dos pais, das mães... mostrarem as famílias diferentes como tal como são, já para a criança crescerem com essa noção que as famílias não são iguais, quebrar essa forma de trabalhar. Só sabem homem e mulher. Precisa trazer famílias diferentes, essas famílias criam constrangimentos, alguma dificuldade nas escolas de forma oculta, o sujeito não percebe, o pessoal não demonstra, mas aquele preconceito ainda não revelado, encoberto... Eu não percebi isso na escola, como professor eu trabalhei com indígena e não tem assim família, não tem ainda o *gay* que casou e tal eu não vi ainda essa questão do índio casar, não tem essa. Está longe de pensar nisso, e aí, quando a pessoa sabe que é *gay*, a maioria é tida assim pelas mulheres, pelo meio, como pessoas inteligentes que sabem fazer tudo e eles respeitam muito. É um meio assim que eu acho, bem elevado mais do que o meio urbano, porque lá a gente tem contato. O pessoal conhece a nossa história, a nossa família respeita e eu acho que essa questão de o outro ver a sua vida, a sua história, entender, aí traz aquele respeito. Não é como o centro urbano que ninguém quer saber da vida de ninguém, é cada um por si e diz que todos são iguais, que os direitos são iguais, e não vai querer ver o seu histórico! Aí eu prefiro o interior, cidade pequena à cidade grande, porque tem mais afetividade, as pessoas interagem mais e vão entendendo mais a sua história de vida e respeita, é bem diferente.

2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?

Teve optativa, não da grade curricular, "Sexualidade e Educação" só que ela não tratou do assunto de forma aprofundada, não houve um estudo maior sobre isso, eu acho que na maioria das disciplinas deveriam trazer alguma coisa, não somente em uma disciplina, todas devem pegar na questão. Não foi tratado. Agora eu estou me lembrando de outra disciplina, "Pluralidade Cultural", que foi muito boa, ela trouxe assim uma forma muito leve, bem didática, aí o pessoal interagiu, ela mostrou essa questão da criança, do mundo, assim... A criança não nasce *gay*, no caso, quando ela sai para o mundo ela já é atingida por várias coisas, essa coisa do quarto ser rosa, verde, já entra numa cultura que tem que ser heterossexual, que tem que ser branco, olhos azuis tal! Ela trabalhou muito bem essa questão dos estereótipos que são criados pela sociedade. Muito boa, e nem é do currículo, ela é optativa. No currículo mesmo não tem, e foi ótima essa disciplina, agora que eu estou lembrando.

3 Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCN's, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).

Não! Em nenhum momento tivemos contato com esses documentos, somente comentários leves, sem essa questão de documentos, sem aprofundar em teorias ou alguma coisa assim. Os documentos não foram tratados, os PCN's eram vistos específicos, PCN's de português, matemática. O "Brasil sem Homofobia" e "Escola sem Homofobia" não foram tratados, eu não li esses documentos, li os parâmetros que falam dos temas transversais por cima.

4. Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola?

Seria importante ter trabalhado na sala de aula esses documentos. Abriria um leque, eu percebo que em sala de aula tem muita gente que não está preparada para atuar na área, para fazer um projeto que venha atender o pessoal que sofre com essa questão, e a sociedade também não está de acordo, essa falta de preparação é porque a gente não tem segurança de falar, fazer com que o pessoal entenda que educação é um meio complexo de trabalhar qualquer coisa, não tem uma coisa certa, uma receita... Eu acho que cada professor vai ter que se virar e buscar! E eu acho que tem muito que se ligar na sua identidade, você é negro, vai buscar atender mais esse meio, se você é indígena... Mas eu acho que a gente tem que passar a idéia que tem que buscar trabalhar com todas as realidades, porque a sala de aula também é diversa, eu sou índio não posso ficar só trabalhando a questão do índio, eu tenho que trazer a questão do negro, dos homossexuais, quilombolas.

5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias homoafetivas na escola?

Acho que mais nessa questão da busca, de no caso, como é que chama? De leitura de referências. No caso, eu tenho capacidade de criar um projeto de ficar atendendo com mais segurança e tal, eles não conseguiram trazer muita coisa pra mim, mas eu sei como vou buscar esse conhecimento porque eu sei já as ferramentas, os instrumentos, não ficar preso, esperar alguém dizer, quer dizer, você já mostra que está interagindo com o meio, no caso pega a escola, tanto dentro quanto fora, quer dizer, tem que agir de forma bem assim, sistemática, com calma e muita interação com o meio tanto interno como externo da escola.

6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

Mudaria muita coisa: colocaria disciplina específica para esses temas, incentivaria as pessoas a estudar esse tema, mudaria alguns professores que são preconceituosos também.

Dados de identificação (D⁵)

Idade: 42 anos Cor: parda Religião: católica

Experiência com docência- Sou professora concursada na minha cidade, estou de licença, durante 22 anos, 18 anos na escola formal, mais 4 no PETI ações educativas de convivência uma estrada ai, uma boa caminhada na escola, depois de tantos desafios, tomei a decisão de ir para a Universidade fazer meu curso, que durante 20 anos estava na minha cabeça, alimentando sem ter a possibilidade, chegou uma hora que tinha que colocar a loucura em ação, me deixa fazer meu curso, tinha que ser pedagogia, tinha que ser na UEFS, e eu botei isso na cabeça e pronto deu certo.

1. O que você pensa sobre as famílias homoafetivas na relação com a escola?

Assim, eu acho natural que essas famílias existam, que sejam respeitadas, então, eu acho que isso me ajudou a aprofundar essas questões e a perceber, não que eu tenha centrado nele com esse olhar de que “Ai, meu Deus”, não nada disso, a minha convivência com mulheres homoafetivas me ajudou bastante a conhecer e a compreender e entender que isso é natural, então assim tem uma briga ferrenha contra aquelas babaquices que se bota de que a família é um homem + mulher + amor = família. A gente tem tido lá no trabalho uma crítica ferrenha a essas questões e outras que aparece também, mas acho natural, inclusive tendo debatido isso com professores por conta de algumas situações que tem acontecido em escolas, que são crianças de famílias que são homoafetivas, então a mãe deixa a criança, ou a companheira pega criança né, então tem tido questões assim, mas é um desafio pra escola, mas do ponto de vista pessoal eu compreendo isso como naturalidade. Em relação a minha experiência em escola, com professores que tem lidado com essa situação que eu tenho percebido é que, ai eu fico voltando muito pro meu. porque eu acabei de sair da minha pesquisa, eu trabalhei muito com essas questões mas assim, ainda há um grande preconceito atribuído à concepção da família, então tipo assim como é que a escola vê um menino que é homossexual, ai agora eles falam assim a família não aceita que a gente aceite, eu ouvi um professor dizer isso, a família não aceita que a gente aceite como natural ai eu fiquei assim poxa, como é que a família não aceita? É porque a escola precisa respeitar a cultura da família e na cultura familiar eles não aceita que tenha inclusive meninos brincando com meninas né, porque segundo eles a família diz que o menino que brinca com as meninas tem a tendência de ficar afeminado e as meninas que brincam com os meninos tem uma tendência a ficarem muito ousadas iguais aos meninos, como se ousadia e peraltice fosse apenas uma características dos meninos, então é muito forte quando trata essas questões, então o que eu percebo é que a escola, mas pra mim é um discurso de defesa, é um discurso de conformação, então como mexer com isso dá um trabalho danado né, e aí agora eu tenho percebido discutir a questão do gênero e da sexualidade na escola tem sido temas tidos como melindrosos e aí a formação docente também não quer problematizar isso né, ai fica todo mundo achando que vai botar, a gente

chama lá de panos quentes pra poder. É como se fosse assim, eu me lembro do depoimento do professor, “a família pensa assim e a escola não pode ir de encontro”, aí é uma verdade, eu como pedagoga não disse nada pra ele, mas o meu retorno lá nos chamou todos a pensar, como é que a gente a escola age, como é que a escola faz uma intervenção nessa postura da família, como é que a escola está dialogando com a família que pensa que a questão da homossexualidade é um problema de saúde, que não é normal né, e aí agora é um medo, tem um medo muito grande de debater e de trazer essas questões, de botar isso, é como se na escola não tivesse cotidianamente, todos os dias essas crianças lá sendo discriminadas, sendo tratadas com indiferença, sendo, ou mesmo pela própria escola, ou pelos próprios colegas, porque também eu acho que a forma que escola encara essas questões, o professor vai ajudando que as outras colegas vá também vendo isso, não discriminando, vendo isso com naturalidade, então há um resquício cultural muito forte na questão daquilo que é normatividade, então a heterossexualidade é o que é normal, então há uma concepção muito equivocada nesse sentido, isso eu sinto nos corredores da escola, na fila, nas salas, nas paredes, muitas vezes no próprio material didático né, há muito “foete” na normatividade, o que é normal, então normal é o discurso de que o homem + mulher + amor + filho = família, é isso que é normal, esse modelo, então eu acho que é um modelo que a escola tem que discutir, porque eu e a minha filha nós somos uma família, eu não convivo mais com o pai dela, não deu pra ser feliz nos separamos, e agora não sou mais nada agora? Quer dizer, é um modelo de família que a escola tem que rever porque não tem esse modelo padrão, normal e não pode pensar que tem, tem modelos e famílias né, isso mesmo tem modelos, e a escola insiste em trabalhar com um modelo de família, eu acho que esse é o grande problema e isso gera grandes conflitos quem nem sempre é encarado de frente, é debatido na escola. Eu faço uma relação entre formação e esse impacto na escola, eu sinto que na verdade o abafamento, o silenciamento dessa questão ela também emerge da formação, embora eu acredite que o professor ele não é um ser isolado na estratosfera, ele é um sujeito também resultante, resultado do seu processo, da sua cultura, da sua convivência, das suas relações estabelecidas com o meio, com os outros, consigo mesmo, mas só que a formação do professor e da professora ela ajuda, a formação quando ela não nega esses problemas, esse processo de formação ajuda a problematizar questões e a fazer reflexões que ajuda nessa mudança de postura, porque ninguém é, nasceu assim, cresceu assim, vai morrer assim, não! As pessoas vão mudando, mas vão mudando a partir de processos, de reflexões que eles vão fazendo, de formação, então eu acredito muito no processo de formação dos professores e que esse processo ele pode e ele implica muito na prática e essa prática vai disseminando as idéias, as concepções que as pessoas tem de família, de divisão sexual do trabalho, relação de poder entre homens e mulheres, a formação ajuda e muito, agora não pode ser uma disciplina, isso não é um debate de uma disciplina na formação, isso não é um debate de um cursinho de 16 horas de 8 horas

2. Em quais disciplinas, quais conteúdos programáticos foram tratados e como os assuntos referentes à diversidade sexual e famílias homoafetivas?

Não teve nenhuma assim... A disciplina Educação Para as relações Étno- Raciais, nessa disciplina nós abordamos esses marcadores sociais, na universidade no meu curso de graduação em pedagogia foi à única disciplina que trouxe, que abordou essas questões da diversidade, obvio também que a disciplina não dá conta, então às vezes passa assim, ai é um conjunto de seminários, onde cada questão foi abordada, então ela trouxe essas reflexões, mas também não dá conta, a gente não pode pensar que na universidade uma disciplina de 60 horas dá conta. Ela é obrigatória, mas já foi optativa, então assim, teve duas disciplinas na universidade que talvez do lugar que eu venho elas tenham sido significativa pra mim, que foi a Educação do Campo e aí a gente traz um conjunto de reflexões dessa diversidade que se tem no campo da educação e também a Educação Para relações etno-Raciais, a gente fez a abordagem de questões ambas obrigatórias, Eu não tive muito direito de fazer opção nas disciplinas optativas, porque assim olha vou te contar, estudante, trabalhadora, operária, militante, mãe, dona de casa, eu não tinha muita opção e tinha que estudar e aí eu optei muito por horário mesmo, é isso aí, vou ter que levar essa tristeza, porque eu não fiz; então, as optativas que eu fiz, eu peguei Ciência Política, peguei algumas coisas assim que eu fiquei pensando ver se eu ia conseguir com as minhas discussões no meu cotidiano, mas eu não tive... Não me lembro de conteúdo programático em relação a essa questão, eu posso fazer a trajetória de quando eu entrei na universidade e da minha saída. Eu entrei em 2005.2 Eu fui à primeira turma do currículo novo, daquela mudança curricular, inclusive nesse novo quadro Educação Etno- Raciais e Educação do Campo passou a ser obrigatória que era antes optativa. A disciplina de inclusão que eu estudei, foi muito mais no campo da inclusão de crianças com necessidades especiais, onde eu estudei a questão de Salamanca, sabe, foi muito nesse campo, não teve muito esse aprofundamento, sobre a inclusão dessa diversidade de gênero, de sexualidade, não teve. Trabalhou muito mais com a inclusão de crianças com necessidades especiais, foi muito nesse campo, e teve essa disciplina que ela é obrigatória no curso de Pedagogia, mas os debates e essas outras questões da diversidade ela foi muito no calor de alguns debates provocados pela turma em alguns momentos e no campo da pesquisa foi muito voltada por interesses que as pessoa tinham, de onde emergia, do lugar aonde essa pessoa vinha, que a pessoa, e aí foi como eu fiz também, eu fiz porque eu vim de um lugar de luta, que precisava visibilizar questões, se desnaturalizar questões que estava muito no silêncio vista como “é assim mesmo”, mas assim, em termo de conteúdo e de disciplina não teve.

3 Quais documentos oficiais sobre diversidade sexual e famílias homoafetivas você teve conhecimento ao longo do seu curso? (PCNs, Brasil sem homofobia e Escola sem homofobia).

Ao longo do meu curso o único documento, muito mais discutindo a questão da inclusão foi à declaração de Salamanca, no meu curso eu tive que correr atrás muito

mais, porque meu campo de pesquisa de graduação buscou problematizar essas questões de gênero e sexualidade, mas o acesso que eu tive foi por autonomia minha porque eu quis estudar, peguei a declaração de Pequim, violência contra a mulher, à lei Maria da Penha, programa Brasil sem homofobia, peguei esses documentos para poder aprofundar muito as questões relativas à diversidade de gêneros, raça, etnia e de sexualidade. Eu tive contato com os PCNs ainda na minha fase de docência, porque eu participei do projeto PCNs em ação, mas agora eu aprofundei me baseando nele pra poder fazer o meu estudo, os PCNs também foram um dos instrumentos que eu utilizei. Unicamente o de Ciências e o de Matemática, por orientação do currículo, os outros eu tive acesso porque eu precisava aprofundar questões e eles me ajudavam a pensar ou repensar, mas Ciências e Matemática e também o de Língua Portuguesa a gente teve acesso por orientação do curso, os outros quem teve acesso teve porque quis, porque queria, porque precisou para aprofundar, e aí então foi que eu peguei o de Diversidade Cultural, a questão de gênero de sexualidade e aí eu fui pegando isso para poder embasar um pouco os meus estudos e trazer marcas legais que tratavam dessas questões. Cheguei a ver o projeto escola sem homofobia porque eu quis estudar sobre isso. Tanto o Projeto Escola sem Homofobia como o Projeto Brasil sem Homofobia foram projetos meus, pessoais, dos meus interesses acadêmicos. Eu faço uma crítica, eu trago isso como uma questão que me inquieta dentro do processo de formação inicial dos professores, porque eu percebi que isso implica muito na prática docente, não ter aprofundamento nessas questões, não ter esse marcos, pra embasar, pra fazer refletir a prática, vai começando uma ação muito que sexista nas escolas, e aí eu chego a essa conclusão em alguns achados da minha pesquisa. Durante o curso, documentos relacionados à diversidade sexual e discussões sobre o assunto em sala de aula não aconteceram. Se eu dependesse apenas da minha trajetória acadêmica, eu passaria pela universidade sem tocar nesse assunto, agora como paralelo a trajetória acadêmica eu tenho uma trajetória de militância nos movimentos sociais, nos movimentos de mulheres, nos movimentos que buscam mesmo, que luta, que luta pelos direitos da minoria, pelo menos a minoria, não em quantidade, a minoria nos dar acesso aos direitos, isso foi que me instigou a fazer esses estudos, porque se dependesse do currículo da formação que a universidade tem passaria num pulo, porque inclusive as minhas colegas estranhavam o meu interesse na pesquisa. Porque que eu fui por esse caminho? Eu digo, porque eu preciso ir por esse caminho! Ah, é complicado, eu sei que é complicado por isso que ele está tão silencioso, está tão difícil, porque ele é complicado mesmo, problematizar questões que parecem naturalizadas é um desafio mesmo. Eu sinto que se dependesse da instigação da universidade passaria “pum”, aí eu ia discutir qualquer coisa que fosse mais fácil, mais tranquilo, então eu devo muito isso, claro que eu juntei esse acúmulo que eu já trago na minha vida desde criança, várias questões me interpela desde criança lá no campo e isso foi cada vez mais aumentando, então agora eu estou afundada em dar mais visibilidade a isso e a universidade, a minha pesquisa na universidade e a minha formação inicial me permitiu a dar visibilidade a essa questão.

4. Quais desses documentos você considera importantes para embasar a sua atuação como futura (o) profissional em relação à diversidade sexual e famílias homoafetivas no cotidiano da escola?

A princípio, até porque foi logo, bem antes da universidade os PCNs me

inquietavam com algumas questões, mas também não dá conta, então eu acho que o Brasil sem Homofobia, Escola sem Homofobia, ele traz elementos mais emergentes, mais atualizados em alguns aspectos, também a gente sente que não é só as vozes de quem pensa um documento, um instrumento legal, mas também assim, um pouco da sociedade de se ter outra prática de se ter outras questões que devem ser tratadas na escola, então todos eles foram importantes, mas eu penso que o Brasil sem Homofobia e a Escola sem Homofobia ele traz elementos mais atualizados e mais emergentes do que as orientações que os PCNs apontam, embora eu não tire a importância de que naquele momento os PCNs em Ação embora também ali, eles tenham escolhido alguns pra problematizar mais, discutiu-se pouco essa diversidade, discutiu-se pouco essas questões e como isso é citado no cotidiano da escola, mas eu fui também por outros caminhos de pegar esses outros PCNs, mas todos eles deram contribuição, agora eu sinto que esses dois últimos eles foram mais instigantes no sentido de se repensar a prática, de se pensar em novas posturas, de se desnaturalizar coisas que são tidas muito naturalizadas pela cultura, e aí eu percebo que na escola o professor ele é reflexo de conjunto de aprendizado, que eu defendo que deve ser desaprendido, acho que a nova prática pedagógica requer alguns desaprendizados pra escola ser algo mais inclusiva, mais democrática, mais decente pra diversidade que nós temos nela.

5. De que maneira a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia contribuiu para embasar seu trabalho com as questões relativas à diversidade sexual e famílias?

Assim, primeiro que eu achei importante que eu tenho o direito de escolher um caminho específico, eu acho isso extremamente importante e aí o meu insistente diálogo com os professores de projeto de pesquisa, de orientação monográfica, porque às vezes é uma espécie de convencimento, você tem que convencer de que é possível ir por essa estrada e problematizar essa questão, porque a princípio parecia meio complicado né, eu pegar isso como foco de estudo, porque quem é que vai te orientar? Primeira questão, você vai achar quem pra te orientar? Isso, eu tive essa dificuldade de quem ia me orientar, então é quase que fazer um trabalho meio que desorientada, tendo em vista que não é uma questão muito tratada, muito problematizada, e aí a princípio eu tive essa dificuldade, mas eu insisti e acabou tendo mesmo, eu tendo que a minha opção diária de estudo ser respeitada, ser considerada e ser compreendida pelo conjunto de professores que desde o primeiro momento em que eu tinha que pensar numa área de estudo eles respeitarem a minha decisão e aí também acho que sentiram que não era uma decisão acadêmica apenas, era uma decisão de projeto de vida também, então eu acho que isso foi importante pra mim, perceber que mesmo não sendo na universidade, no campo de debate aí eu não consegui também no próprio departamento que estuda a questão de mulheres e de gênero, que é o MULIERIBUS que eu também não consegui muita informação de como é que estava esta temática abordada na universidade, aí eu percebi que tinha um nó, mas eu digo, mas eu não vou desisti! Eu acho que isso foi importante, respeitarem a minha decisão de focar uma área de estudo, então assim teve uns quatro professores e professoras que botaram a mão na roda desde o momento que eu optei pelo tema, o momento de elaborar o projeto, de defender o projeto, de dar orientação na monografia, de encontrar uma pessoa que orientasse, então eu acho que esse respeito com a minha decisão foi

importante. É compreender que pode até ser que algumas pessoas escolham temas de estudo, porque acha bonito, porque está na moda, mas também compreender que algumas pessoas optam para além de um trabalho de academia, mas que dentro disso tem outra coisa implicada que é de rever questões, repensar, refletir, se aprofundar nos estudos. Eu tive uma dificuldade enorme de encontrar material na própria biblioteca sabe, aí assim, por exemplo, eu só encontrei que me ajudasse a pensar sobre isso Guacira Louro por exemplo o único livro, o único que eu encontrei na biblioteca e isso tudo foi desafio que eu fui encontrando pra fazer o meu estudo e pra acreditar que eu tinha que concluir a minha formação ali inicial nesse processo de reflexão, então assim até nisso eu tive essa dificuldade, mas também isso não me desanimou né? Que eu fui buscando, a aí fui encontrando, e fui encontrando nos artigos que eu fui buscando, mas até nisso foi difícil pra mim na universidade, trabalhar com essa temática é de matriz subsídio que a universidade tem na sua biblioteca, no seu acervo bibliotecário, mas fui buscando outras estradas e outras saídas para continuar caminhando e não abri mão.

6. Se você tivesse que reformular o curso de licenciatura em Pedagogia o que você acha que poderia mudar para ampliar a contribuição deste na formação e atuação das (os) futuras (os) professoras (es) na área da diversidade sexual e das famílias homoafetivas?

Olha, eu vou fazer minha as palavras de alguns professores e professoras com quem dialoguei recentemente conversa fresquinha né? De que a preciso que a formação dê um tratamento a esse debate, a formação do professor e da professora tem que trazer essa questão, dentro dos seus conteúdos, dentro da sua perspectiva de trabalho e de formação, e não pode ser apenas numa oficina de poucas horas, é um debate que tem que ser efetivo, então a consolidação de um processo de formação, e aí ele é, ele não pode ser apenas inicial eu acho que tem que, a formação inicial trazer isso muito mais do que na disciplina de etno raciais porque o que tem acontecido esse debate ele tem acontecido na universidade quando o professor ou a professora tem isso na sua história, tem isso como questão que é uma questão que tem que ser problematizada, tem que ser pensada, refletida, aí ele faz isso, independente da disciplina que ele está, muitas vezes acontece isso, é a ousadia de alguns professores e professoras. Então documentos como os PCNs, Brasil e escola sem homofobia documentos oficiais que deveriam ser implementados, que são orientadores, que passam todas as orientações pra prática mesmo assim se não houver uma orientação Pessoal do professor não acontece, passa no silencioso, passa no anonimato esse debate, então eu tenho percebido que dentro da academia ele tem surgido a partir de algumas figuras que se inquietam que traz esse debate, que provoca e as turmas reagem ou não né, também e cada um reage a partir do seu lugar, então tem que pensar, essa formação inicial e aí não pode ser apenas no compromisso de uma pessoa que por alguma razão de militância, de formação traga isso, então tem que ter porque a gente está negando, quando a gente deixar passar isso a gente está negando um problema que existe que é, entendeu? Um problema assim que é um conjunto de aspectos que existe na escola que é nossa diversidade, mas que não se trata isso

dentro da formação, agora a formação inicial não dá conta, por mais que a universidade, por mais que a academia mude a sua grade e traga isso muito mais a atender um chão concreto porque de vez em quando a gente pergunta com base em que as universidades compõem sua grade curricular, é uma grade mesmo trancada, então, baseado em que às vezes é baseada em ideários que não existem, mas também o que é natural para nós? O que é natural para a universidade? Quando também a gente pergunta a quem ela serve, o sistema que a gente vive que está aí, e a gente teimosamente querendo mudar querendo construir uma nova ordem de relações entre homens e mulheres, entre seres humanos hetero, bi, homo, mas o sistema que está posto aí nós temos um estado e a universidade é um braço do estado, o estado que é sexista, racista, que é homofóbico a gente vê isso aí gritante, o povo ainda assume isso publicamente a gente pode vê o que o deputado faz em relação ao *kit* contra a homofobia na escola, é uma postura, combater aquilo tem que ser um mutirão de gente, a gente fica fazendo, botando uma agulha ali no Incêndio como beija flor, mas tem que ter uma vontade política de muita gente, é uma mão na roda dos gestores, coordenadores coordenadoras, professores tem que mexer com as estruturas de currículo, agora a formação inicial não dá conta, agora uma formação continuada pra ser consolidada, estudando esses marcos legais, estudando mesmo pra ver como eu implemento isso, como é que eu vejo meu menino, minha menina, como eu não fico normatizando o que é de um. Como é que eu vejo a masculinidade e a feminilidade na escola um monte de questões que na universidade não dá conta de aprender enquanto processo de formação que se dá para além da parede da universidade, na vida, nos processos de discussão nos grupos de estudos então assim eu acho que tem que acontecer assim, educação continuada que não veja essas questões como algo alheio a escola, tem que estar no cotidiano da escola, as famílias continua lá, os nossos meninos e meninas que são homoafetivos continuam lá, na singularidade deles, na diversidade deles, como sujeitos acho que assim a escola tem que está atenta a isso, não dá para fingir que eles não existem.