

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LUCIENE CELINA CRISTINA MOCHI

Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica

MARINGÁ
2016

LUCIENE CELINA CRISTINA MOCHI

Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Wânia Rezende Silva.

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M688a Mochi, Luciene Celina Cristina
Afinal, do que é feita uma família? Famílias
homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às
percepções hétero/naturalizadas de profissionais da
educação básica / Luciene Celina Cristina Mochi. --
Maringá, 2016.
132 f. : il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Wânia Rezende da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.

1. Famílias homoafetivas femininas. 2 Famílias
femeafetivas. 3. Percepção - Profissionais -
Educação básica - Gênero. 5. Identidades. I. Silva,
Wânia Rezende, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III.
Título.

CDD 21.ed.306.85

LUCIENE CELINA CRISTINA MOCHI

Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Wânia Rezende Silva
Universidade Estadual de Maringá - PR (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio
Universidade Estadual de Maringá - PR

Prof^a. Dr^a. Daniela Auad
Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

Aprovada em: 19 de fevereiro de 2016.

Local de defesa: Bloco H-12, sala 014 *campus* da Universidade Estadual de Maringá.

DEDICO ESTE TRABALHO ÀQUELAS QUE
CORAJOSAMENTE ROMPERAM COM OS
TRATADOS E CONTRIBUEM PARA UM MUNDO
QUE, DE FATO, RESPEITE TODAS AS FORMAS
DE FAMÍLIA. ESTA PESQUISA É FRUTA
COLHIDA NO PÉ.

AGRADECIMENTOS

Tão difícil quanto o trabalho acadêmico é fazer todos os agradecimentos necessários. Há sempre a sensação de que algo ou alguém ficou sem a devida menção. Início externando ao/s Universo/s toda a minha profunda gratidão aos laços, nós, arremates e solturas que tive a oportunidade de ter com pessoas, que por minha vida estão e/ou passaram. Nada fiz ou faço sozinha. O sentimento de gratidão é com a Vida!

Agradeço à minha família, em particular aos meus irmãos Paulo Mochi e Marcos Mochi (meu parceiro), às cunhadas Elaine Mochi, Sirley Mochi e ao meu pai Nelson Mochi, que mesmo não estando aqui, tem me ajudado nos dois últimos meses desta escrita, com a mesa simples e pequena, para que eu pudesse terminar a dissertação. Obrigada!

Às mulheres da minha vida: o amor é para além da ciência. Minha mãe, Darci Mochi, minha primeira professora, hoje meu mais sublime anjo da guarda. Laura Beckert, minha psicóloga, presença viva em minha vida. Laura, você sempre me incentivou, me apoiou. Sei que sou seu xodó. Francieli Muller, irmã que o mestrado me trouxe, suas palavras sempre me motivaram, caminhamos juntas todo esse percurso da escrita, choramos, rimos muito e compreendemos que a amizade é valor inteligível. Edyane Silva de Lima, amiga que sempre motivou e auxiliou com suas proposições, ajudou a pensar na dinâmica deste trabalho. Aline Cruz, amiga e consultora financeira que passou horas me aturando ao telefone. Jhenifer Mochi, sobrinha, desejo que este trabalho possa lhe servir de inspiração por um mundo mais justo, em paz e humano. Agradeço minha tia Jenny Pereira, por ter me dado colo quente, abraço confortável e a disposição de estar sempre ao meu lado quando precisei. Dessa forma, estendo meus agradecimentos a todas as tias, mulheres incríveis que trazem a marca da força e da beleza firme de propósitos. Maria Madalena (minha Madá), cada folha colocada no lugar, cada livro reorganizado na estante, cada cantinho da minha casa arrumado por você. Seus cuidados comigo e com o meu lar foram imprescindíveis para que eu conseguisse chegar até aqui.

Professora Dr^a. Eliane Rose Maio, por ter me aberto portas e me ensinado tanto. Desde que te encontrei, tudo mudou, transformou-se. Seu entusiasmo, sua dedicação e bravura me proporcionaram tecer minha história, em um processo e caminhar científico. Obrigada Eliane! Obrigada, também, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual/NUDISEX/UEM, cujo é coordenadora.

Professora Dr^a. Daniela Auad, inspiração provocante intelectual e, principalmente, de luta. Peço licença para dizer que este trabalho “abraça” carinhosamente sua família, assim como você nos “acolhe” em nossas inquietações.

Renata Feldman, advogada especializada em Registro Civil no nome das duas mães. Obrigada por ter me recebido em São Paulo e ter contribuído com a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/PGC/UEM, às/aos professoras/es que proporcionaram provocações em suas aulas e sempre me atenderam, em especial, deixo dívidas intelectuais como signo de gratidão às professoras: Ana Lúcia Rodrigues; Marivânia Conceição Araújo e Simone Dourado.

Às/aos amigas/os da turma de mestrado do ano de 2014, pelos diálogos com muito café no *campus* e fora dele.

À Capes, pela bolsa concedida para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR, pela possibilidade na realização da pesquisa e, especialmente, pelo acolhimento da pesquisadora. Em especial, à Secretária Municipal de Educação Adriana Palmieri e ao Diretor de Ensino Erick Bucioli, mais que chefes, meus amigos.

À minha orientadora Dr^a. Wânia Rezende Silva, pelo diálogo no estilo mineiro, pelo incentivo, pela acolhida, por seus direcionamentos, conselhos valiosos e pelo aprendizado único. Obrigada Wânia!

Por fim, ao amor que cresce em botão entre as araucárias da capital e os ipês do interior, trazendo o frescor e a temperança que precisava para concluir esta etapa.

*Jurei mentiras
E sigo sozinho
Assumo os pecados*

*Os ventos do norte
Não movem moinhos
E o que me resta
É só um gemido*

*Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu Sangue Latino
Minh'alma cativa*

*Rompi tratados
Traí os ritos
Quebrei a lança
Lancei no espaço
Um grito, um desabafo*

*E o que me importa
É não estar vencido
Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu Sangue Latino
Minh'alma cativa*

*Sangue Latino
(Ney Matogrosso, 2004)*

Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de mestrado é apresentar reflexões preocupadas sobre as percepções de professoras/es e pedagogas em relação as famílias de mulheres das/os alunas/os do ensino fundamental, com destaque para suas interações sociais na escola nas séries iniciais da educação básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva das Ciências Sociais e que se insere nos estudos de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar. Os resultados da investigação mostram de que modo as famílias de mulheres estabelecem um complexo debate no espaço escolar, que ainda é imperado pelo viés dos modelos de famílias heteronormativas e das identidades binárias. Por meio da análise dos dados coletados, foi possível compreender que prevalecem os resquícios, nos discursos dessas/es operadoras/es educacionais, de normas sexistas e regulação dos corpos e a naturalização das identidades e comportamentos sociais, que se reproduzem e perpetuam a estigmatização das crianças que possuem famílias homoafetivas. Buscou-se compreender o processo excludente que alunas/os sofrem no contexto da escola básica, que ainda mantém e reproduz padrões gestados na influência religiosa de suas/eus docentes. Por meio da construção teórica, o texto se aproxima dos campos de verificação dos estudos culturais na perspectiva pós-estruturalista. A pesquisa caminha no sentido do desvelo da relação efetiva entre Estado - religião - escola e famílias, operando sob a égide dos processos simbólicos de representações de papéis socialmente construídos no campo escolar, como o parentesco heterocentrado. Como instrumentos de pesquisa, entrevistamos uma/um professora/or e uma pedagoga de cada unidade de ensino do município de Sarandi-PR, perfazendo um total de 33 pessoas entrevistadas em 17 escolas municipais. Espera-se, assim, contribuir para o repensar a respeito dos impactos decorrentes da imposição do modelo de família heteronormativa sob a prerrogativa da aceitação escolar de novos arranjos familiares, sobretudo os arranjos familiares compostos por duas mulheres.

Palavras-chave: Famílias femeafetivas. Educação básica. Gênero. Identidades.

After all, what is a family made of? Female homoafetive Families: from the (in)visibility to hetero/naturalized perceptions of basic education professionals

ABSTRACT

The purpose of this master's research is to present reflections concerned with the perceptions of teachers and pedagogues about families of women from elementary school students, especially about their social interactions at school in the early grades of basic education. It is a qualitative research from the perspective of the social sciences and which fall within the studies of gender and sexual diversity in schools. The research results show how families of women establish a complex debate within the school, which is still commanded by the bias of the models of heteronormative families and binary identities. By analyzing the collected data, it was possible to understand that, in the speeches of these educational operators, the remnants of sexist and body regulation standards and the naturalization of social identities and behaviors prevail, which are reproduced and perpetuate stigmatization of children who have homoafetive families. It was sought to understand the exclusionary process that students suffer in the context of the elementary school, which still retains and reproduces standards gestated in religious influence of its teachers. Through theoretical construct, the text approaches the verification fields of cultural studies in post-structuralist perspective. The research goes towards caring of the marital relationship between State - religion - school and families, operating under the aegis of symbolic processes of socially constructed roles of representation in the school field, such as the heterocentered kinship. As research tools, one teacher and a pedagogue of each teaching unit of the city of Sarandi-PR were interviewed, making up a total of 33 people surveyed in 17 municipal schools. Thus, it is hoped to contribute to rethink about the impact from the imposition of heteronormative family model under the prerogative of school acceptance of new family structures, especially family arrangements composed of two women.

Keywords: Femeafetive families. Basic education. Genre. Identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa do Município de Sarandi-PR.....	28
Figura 2:	Bilhete - Convite à Homenagem aos Pais. Escola Municipal Tulipa.....	34
Figura 3:	Mural de Homenagem aos Pais. Escola Municipal Amarflis.....	34
Figura 4:	Configurações Familiares.....	64
Figura 5:	Construção Cíclica da Dissertação.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Escolas identificadas.....	56
Tabela 2:	Atende ou já atendeu alguma família de mulheres nesta ou em outra escola do município?.....	56
Tabela 3:	Análise o quadro e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter como sua/eu vizinha/o.....	64
Tabela 4:	Análise o quadro e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter na sua família.....	65
Tabela 5:	Qual o papel que sua religião tem sobre a sua vida?.....	75
Tabela 6:	Sexo/Gênero.....	84
Tabela 7:	Orientação Sexual.....	84
Tabela 8:	Cargo, Tempo de Trabalho e Renda mensal.....	85
Tabela 9:	O que considera Educação?.....	86
Tabela 10:	Acompanha as diretrizes do Ministério da Educação para a Educação básica?.....	88
Tabela 11:	Conhece o Parecer Nº 8/2012 Do Conselho Nacional De Educação?.....	89
Tabela 12:	Definição de família.....	89
Tabela 13:	Identifica preconceito contra mulher na sociedade brasileira?.....	91
Tabela 14:	Existem diferenças emocionais constatadas na escola em relação à aprendizagem de crianças filhas/os de mães lésbicas?.....	91
Tabela 15:	Você acredita que ser filha/o de mães lésbicas pode influenciar o desenvolvimento educacional das crianças?.....	91
Tabela 16:	Já presenciou alguma criança ser discriminada por outras crianças por possuírem duas mães ou dois pais?.....	92
Tabela 17:	A escola está preparada para receber famílias femeafetivas nas reuniões de responsáveis?.....	93
Tabela 18:	Em sua opinião, a homossexualidade na sociedade deve ser.....	93
Tabela 19:	As formas de preconceito em razão da orientação sexual no Brasil.....	94
Tabela 20:	Religião.....	97

Tabela 21:	A religião influencia a orientação sexual das pessoas?.....	97
Tabela 22:	Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância?.....	99
Tabela 23:	Com que frequência participa da sua igreja?.....	99
Tabela 24:	Em sua opinião, deve haver ensino religioso nas escolas?.....	100
Tabela 25:	Já participou de cursos de formação sobre Gênero e Diversidade Sexual?.....	101
Tabela 26:	Tem interesse em participar se forem ofertados?.....	101
Tabela 27:	Nomes das Escolas e das entrevistadas.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	–	Educação em Direitos Humanos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuados/as e Aliados/as
LGBTTTQIA	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queers, Intersexos e Assexuais
NUDISEX	–	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGC	–	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
PME	–	Planos Municipais de Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação – Sarandi/PR
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
1	INTRODUÇÃO.....	15
2	AS TRAMAS DO CAMPO E O ARTESANATO DA METODOLOGIA QUALITATIVA.....	22
2.1	CAMINHOS DA PESQUISA: DESENVOLVENDO O ARTESANATO DA METODOLOGIA.....	22
2.2	AS TRAMAS DO CAMPO.....	27
2.3	PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	30
2.4	APROXIMAÇÕES E REFLEXÕES ANTROPO-METODOLÓGICAS: TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO.....	31
2.5	METÁFORA DO ESPELHO: O QUE SERÁ QUE ELA QUER QUE EU DIGA?.....	36
3	GÊNERO: REFLEXÃO TEÓRICA E POLÍTICA DE IDENTIDADES	39
3.1	IDENTIDADE E GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA SOB FRONTEIRAS.....	39
3.2	IDENTIDADE(S): DEFINIÇÕES SOB RASURAS.....	44
3.3	IDENTIDADE E ESCOLA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO.....	51
3.4	PARENTALIDADES, HOMOPARENTALIDADES E CONJUGALIDADES FEMININAS: A FAMÍLIA CONJUGADA NO PLURAL.....	58
4	A ESCOLA ESTÁ PREPARADA PARA RECEBER AS FAMÍLIAS FEMEAFETIVAS? ANÁLISE SOBRE A ESCOLA E A VONTADE DE SABER.....	67
4.1	A ESCOLA E A VONTADE DE SABER.....	67
4.2	ENTRE AFETOS, CADERNOS E FÉ: O DISCURSO RELIGIOSO E A LEGITIMAÇÃO DA LESBOFOBIA.....	74
5	ANÁLISES, PERCEPÇÕES E HIPÓTESES: TRAJETÓRIAS ENTRE AS LINHAS E O AVESSO DO BORDADO.....	82
5.1	ANÁLISE DA CATEGORIA I - QUEM SÃO AS INTERLOCUTORAS?..	84
5.2	ANÁLISE DA CATEGORIA II - RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E DIRETRIZES NACIONAIS.....	85
5.3	FAMÍLIA E ESCOLA: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	89
5.4	EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: A CATEGORIA INDIVISÍVEL.....	97
5.5	FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	100
6	REFLEXÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICES.....	118
	ANEXOS.....	126

APRESENTAÇÃO

Apresento¹ o meu lugar e minha identidade, informando o seu caráter dialógico, mutável e em construção. Sou graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Escolar, graduada em Artes Cênicas com Licenciatura em Teatro e Especialista em Educação Especial com ênfase nas áreas de Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Atuo na docência da Educação básica pública há 24 anos e na docência *Lato Sensu* há cinco anos. Reconheço-me como mulher lésbica cisgênera. Divido minha trajetória em dois momentos: antes e depois do encontro com os Estudos de Gênero e Sexualidade, que ocorreu em 2012 por meio do convite feito pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR para professoras/es cursarem uma formação que foi ofertada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (NUDISEX-UEM), que chegou até mim por intermédio do Colégio Estadual em que trabalhava.

A proposta do curso oferecido foi de discutir gênero e sexualidade no contexto escolar pelo viés da formação de professoras/es. Antes mesmo de ter concluído toda a etapa dessa formação, já no terceiro encontro, minhas percepções como docente, mulher e o conceito que tinha do corpo como estrutura material imanente, que até então me cerceavam, foram (des)construídos social e educacionalmente. A naturalização das relações, da afetividade, do gênero, do sexo e do modelo de famílias, a partir desse primeiro encontro com pesquisadores/as, lançou luz sobre meu trabalho como professora, fazendo com que avançasse em um verdadeiro descortinamento sobre normas, discursos, padrões e comportamentos humanos.

Destaco, nesse sentido, o efeito de estranhamento por meio do referencial de Bertolt Brecht (1995), que para as coisas consideradas naturais precisamos sempre desconfiar, fazendo perguntas começando pelo que é mais comum: “[...] estranhem o que não for estranho, tomem por inexplicável o habitual, sintam-se perplexos ante o cotidiano [...]” (BRECHT, 1995, p. 129). Tive, portanto, motivos que passam pela minha própria subjetividade, localizada na alteridade, em primeira pessoa, e que me impulsionaram para descobrir o campo e, assim, dar início à pesquisa.

¹ A trajetória da autora para escrita desta dissertação, assim como alguns momentos da pesquisa de campo serão escritos em primeira pessoa do singular. Em outros momentos, a primeira pessoa do plural será adotada.

1 INTRODUÇÃO

A família homoafetiva parece ter ficado do lado de fora da escola. Essa é uma impressão que nos é permitida por meio da observação das relações existentes entre a escola e às famílias que não são heterossexuais. Trago, portanto, à baila meus estranhamentos: o modo como as conjugalidades homossexuais, a homoparentalidade², a heterossexualidade compulsória³ e as novas configurações familiares abarcam uma trama que desconstrói padrões sobre a relação escolar com famílias de suas/eus alunas/os. Pretendo, como objetivo central desta dissertação, saber como professoras/es e pedagogas/os do município de Sarandi-PR lidam com as famílias femeafetivas⁴ de suas/eus alunas/os, se estas/es agentes atribuem diferenças nas crianças que possuem esse tipo de arranjo familiar e, principalmente, se acreditam que elas possam apresentar dificuldades emocionais e/ou educacionais por possuírem famílias femeparentais.

O recorte feito para a pesquisa com famílias de mulheres aconteceu pela relevância e imperatividade que existe por meio dos estabelecimentos normativos sociais sobre o papel da mulher, tanto na representatividade familiar, quanto na educação básica. Dentro dos sistemas familiares temos duas características constantes preestabelecidas socialmente: o conceito de família como uma unidade de coabitação e a criação de filhas/os na responsabilidade tônica da mulher para manutenção do lar. Sem ingenuidades, sabemos que houve mudanças nos modos de participação das mulheres no espaço público, principalmente no mercado de trabalho a partir do século XX.

Apesar de essas mudanças estarem ocorrendo gradativamente, ainda é perceptível que essa demanda sobre as responsabilidades do papel da mulher com a instituição familiar parece não ter sofrido significativas comutações no que se refere à naturalização materna e a responsabilidade com o cuidado, uma vez que, “[...] as pesquisas envolvendo homens gays, por um lado, privilegiam a conjugalidade. Já os estudos sobre mulheres lésbicas têm seguidamente a conjugalidade atrelada à maternidade [...]” (GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007, p. 10).

² São famílias formadas por duas mães ou dois pais (UZIEL, 2007).

³ Apresentado por Adrienne Rich (1980), o conceito de “heterossexualidade compulsória” surgiu para sinalizar a imposição de um modelo de relacionamento entre homens e mulheres que define as relações sociais marcadas pela diferença naturalizada dos sexos.

⁴ Durante o exame de qualificação, a professora Dr^a Eliane Rose Maio sugeriu a troca dos termos homoafetivas por femeafetivas e homoparentalidades por femeparentalidades, ao fazerem referência às famílias compostas por mulheres.

Discutir a conjugalidade das famílias compostas e/ou recompostas por duas mulheres e a relação dos agentes educacionais com as crianças que vêm dessa família é tornar visível uma luta política importante, que lida com reprodução de normas e padrões de gênero e a dificuldade em dar visibilidade a esses arranjos no espaço das escolas – legitimando, pois, a importância desse trabalho, tanto no aspecto acadêmico, quanto na relevância sociológica; é pôr em pauta “[...] situações diversas que precisam ser vistas em sua singularidade, ao mesmo tempo precisam ser reconhecidas como fenômeno social típico das sociedades contemporâneas [...]” (GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007, p. 11).

Por outro lado, o magistério é um setor predominantemente feminino⁵ e ao trazer essas discussões a partir dos atributos possíveis existentes no interior da escola, desde o início da formação escolar de alunas/os que vêm desse arranjo, é, também, descortinar o exercício da atividade da docência, que, socialmente, é ainda indicado às mulheres como signo de função feminizada, ligada à divisão do trabalho perpetuada na escola como a função do cuidado, a extensão da casa e um ofício da mulher. O foco também recai enquanto estratégia metodológica, para compreender, por meio dos discursos, o que as/os entrevistadas/os pensam da combinação entre lesbianidade e maternidade, trazendo a possibilidade de enfrentamento e mudança de preconceitos hegemônicos androcêntricos⁶, sexistas e misóginos, rompendo com o silêncio dentro da escola. Como esclarece Patrícia Lessa (2003, p. 5) “[...] o silêncio marca uma existência abjeta, indesejável, por isso quando se proíbem certas palavras de circularem proíbem-se junto a elas certos sentidos.”

Marco essa pesquisa, portanto, a partir do início de uma trajetória de esboços e descobrimentos por meio dos Estudos de Gênero e Sexualidade. Nesse período, tenho me deparado com questões plurais sendo discutidas e pesquisadas por teóricos e teóricas das Ciências Humanas, particularmente aquelas/es que se nutrem do campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade e das Teorias Feministas (BIROLI; MIGUEL, 2014; BUTLER, 2003; GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007; LESSA, 2003; LOURO, 2013; SILVA, 2013), que tem por objetivo acadêmico a diminuição dos preconceitos e dos estereótipos criados em torno de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queers, intersexos e assexuais (LGBTTTQIA).

⁵ No Brasil, há 1.753.870 mulheres na função de docência na Educação Básica e 436.873 homens (BRASIL, 2014).

⁶ A visão androcêntrica é caracterizada pela perspectiva de que todas as análises, narrativas, investigações e os estudos são construídos a partir da ótica masculina e, além disto, são posturas tomadas como válidas para a generalização dos seres humanos, tanto homens quanto mulheres (FACIO; CAMACHO, 1996 apud OLIVEIRA, 2008).

Emprenhei-me, portanto, de forma nada natural, a construir e desconstruir os “saberes” sobre identidade(s) e identidades sexuais. Os diferentes e plurais Arranjos Familiares de famílias compostas e (re)compostas por casais feme/homoafetivas/os e as mudanças nas práticas matrimoniais, tema que será discutido adiante.

As diferentes conjugações familiares perpassam por alguns questionamentos. O primeiro deles é sobre serem novos. Alguns estudos (UZIÉL 2007; ZAULI, 2011; AMORIM, 2013; BIROLI, 2014) apontam para as possibilidades de lares familiares com arranjos plurais, ampliando o debate sobre mulheres e homens terem filhas/os em suas configurações conjugais, por meio das relações afetivas que permitem a criação e o cuidado de crianças e/ou adolescentes por *lésbicas* e *gays* sozinhas/os ou em relações homoafetivas, filhas/os biológicos de relações heterossexuais anteriores e filhas/os adotivos ou gestadas/os por meio da reprodução assistida, o que desestabiliza a ordem parental do conceito de família centrado em mãe, pai e filhas/os. Como diz Anna Amorim (2013, p. 15), “[...] este campo é entendido por alguns como campo de desorganização das antigas representações sociais e simbólicas sobre família e filiação na sociedade brasileira [...]”.

Acrescento que o percurso trilhado até aqui para a realização deste trabalho foi feito com o sentimento imperante de possibilitar um lugar aos muitos caminhos percorridos para a produção dessa dissertação, que é feita por meio de um esboço que tem por ordem a (des)ordem, o desvelo e a (des)construção do meu próprio lugar como pedagoga, professora e pesquisadora.

As diferenças e desigualdades que me perturbavam não estavam apenas ‘lá fora’, distantes, mas estavam se fazendo e refazendo constantemente, próximas, no cotidiano tinham a ver com minhas/nossas práticas sociais imediatas (LOURO, 2014, p. 13-14).

Partindo da minha própria problemática como docente, na relação íntima com o objeto/sujeito a ser pesquisado, alguns questionamentos me inquietavam: como professoras/es e pedagogas/os recebem e atendem as/os alunas/os que possuem famílias femeafetivas? A escola é lugar onde se estabelecem padrões hegemônicos? O que pensam e como agem as/os operantes da educação básica em relação às famílias femeparentais? De que maneira a escola pode operar modelos/padrões a serem seguidos?

Essas reflexões foram valiosas, pois atrás de cada resposta para as perguntas que me fazia outras tantas problematizações emergiam. Assim como Louro (2014, p. 17) também acredito que fazer perguntas é mais importante do que as responder, pois “[...] não serão as perguntas que nos permitem dar sentido às nossas práticas, aos nossos livros e às nossas

vidas?”. O ambiente escolar me pareceu, desde sempre, um local com regras e valores, cheio de códigos, hábitos e limites, um espaço institucional familiarizado com o feminino. Desse modo, os arranjos familiares, em especial as famílias compostas por duas mulheres, deram o contorno necessário para a pesquisa.

Com o aporte teórico e político dos Estudos Culturais e Estudos Feministas, a relação social do gênero feminino em detrimento do masculino, nas lutas de poder – de colocação social e papéis historicamente definidos – e na observação da docência, percebi a escola como um local definidor de atribuições distintas entre meninas e meninos. Como relata Daniela Auad (2015, p. 43) “[...] a observação de situações e atividades escolares pode informar onde e como aparecem diferenças, polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar”.

Desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos cinco anos de idade, a criança já é induzida às divisões binárias do que é próprio de meninas e meninos, como, por exemplo, os jogos escolares e as representações de personagens em danças, teatros e jogos. Nas brincadeiras de pátio ficam nítidas tais definições, meninos correm e jogam bola e meninas pulam amarelinha, brincam com bambolês etc. Como docente, presenciei, inúmeras vezes, falas como: – “menino não chora!”, ou: – “toda menina tem letra bonita”. Isto vai ao encontro do que Auad (2015, p. 45) observou em sua pesquisa, que

Para entrar e sair da classe, as filas de todas as séries eram divididas em ‘fila dos meninos’ e ‘fila das meninas’ [...] os jogos e as brincadeiras dos quais participavam a maioria de meninas e meninos, no pátio, também são expressivos. Eles podem revelar como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, fabricam meninas, meninos, homens e mulheres.

Outra observação decorrente é a de crianças que não possuem rendimento escolar ou comportamento desejado pela escola. O comum nesses casos é atribuir à mãe a responsabilidade de resolver essa questão, como se fosse a única capaz de deter a responsabilidade pelo que não sai adequado em relação às crianças. Diante de tais observações no campo escolar, passei a refletir sobre as datas tradicionais comemoradas na escola, como o dia dos pais e das mães, assim como sobre a burocratização dos documentos oficiais de matrícula⁷ que englobam a filiação – pai e mãe – e os bilhetes enviados às famílias com o seguinte título: “Senhores pais, e/ou responsáveis”. Diante disto é possível refletir: como se sentem as crianças que não possuem tal composição familiar? Como são recebidas

⁷ Vide Anexo A: Documento de Solicitação Acadêmica.

pela escola as famílias homossexuais? Qual a importância da escola frente aos novos arranjos familiares?

Além das situações cotidianas de sala de aula, de construção do saber e de transmissão de conteúdos, os espaços de sociabilidade, as comemorações de datas festivas e as reuniões sobre aproveitamento das turmas são momentos privilegiados para a escola ensinar e oferecer acolhimento à diversidade. A participação de professores nas conversas de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos e formas de organização de suas famílias pode ter um peso grande na compreensão de que normalidade e anormalidade não são categorias de sentido nem para a sexualidade, nem para os arranjos familiares que a nossa sociedade abriga (MELLO; GROSSI; UZIEL, 2009, p. 174).

A escola é, então, uma arena de tensões que possibilita a reflexão sobre os contextos sociais que sofrem transformações cotidianas e, exatamente por ter essa característica, é lugar para se estudar e efetivar ações que afirmem atendimentos igualitários às alunas e aos alunos, principalmente sobre seus arranjos familiares.

Antes de finalizar a introdução, algumas observações sobre o desenvolvimento da escrita se fazem necessárias. Por se tratar de um trabalho que busca a emancipação e visibilidade da (des)naturalização do gênero masculino como sendo genérico, não poderíamos deixar de tratar da língua portuguesa, mais especificadamente de suas flexões masculinas tidas como comum para ambos os gêneros, o que passa despercebido e esconde a discriminação por meio de palavras, ou seja, este uso corriqueiro da língua também contribui para a desigualdade de gênero. Essa compreensão segue na esteira da proposição elaborada por Calero (1999, p. 6), ao conceituar o silêncio da linguagem,

[...] las lenguas no se limitan a ser un simple espejo que nos devuelve la realidad de nuestro rostro: como cualquier otro modelo idealizado, como cualquier otra invención cultural, las lenguas pueden llevarnos a conformar nuestra percepción del mundo e incluso a que nuestra actuación se oriente de una determinada manera⁸.

Implicadas, portanto, com a produção teórica política e feminista e incomodada como os modos pelos quais a regula, organiza e define o que é visível/físico em relação aos sujeitos sociais, elegemos a flexão de gênero como recurso de escrita e não subordinação feminina aos estereótipos linguísticos. Utilizaremos, portanto, as desinências nominais “a(s)” e “o(s)” na

⁸ As línguas não se limitam a ser um simples espelho que reflete a realidade de nossa cara: como qualquer modelo idealizado, como qualquer outra invenção cultural, as línguas podem levar-nos a conformar a nossa percepção do mundo e, até mesmo, nossas ações sejam orientadas por uma determinada maneira (CALERO, 1999, p. 6, tradução nossa).

perspectiva da igualdade de gênero, tornando manifesto o gênero feminino como dimensão política e emancipadora.

Outra observação é sobre a transcrição das falas das/os interlocutoras/es. Tendo em vista que das 33 pessoas entrevistadas, 32 são do gênero feminino, ao nos referirmos a elas, optamos pelo uso não sexista da linguagem, ou seja, ao nos referirmos a elas, escrever-se-á no gênero feminino. Ademais, as entrevistas serão descritas como as informantes falaram, mas recebendo o tratamento de análise e interpretação por parte da entrevistadora, não havendo nenhuma identificação pessoal/nominal, vícios e dificuldades linguísticas, evitando, assim, colocar as pessoas que contribuíram para esse processo em situação de desprestígio.

Conforme lembra Duarte (2004, p. 221),

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições.

Assim, as transcrições das falas durante a escrita serão apresentadas com a identificação da/do profissão/cargo que ocupa na escola – professora, pedagoga – e a idade das entrevistadas. Adotamos, como cuidado, a nomeação fictícia, valendo-nos dos nomes de mulheres que fizeram e fazem parte da nossa história de emancipação política e feminista, a fim de homenageá-las e para que as/os leitoras/os possam analisar o tempo de atuação profissional na docência da educação básica. As escolas municipais estão identificadas com nomes de flores⁹, primando pela discrição destes espaços.

Identificado o objetivo central e o recorte desta pesquisa, o caminho para chegar a esse objetivo se estabelecerá, nas seções que seguem, da seguinte maneira: na primeira seção, traçamos as tramas do campo e o processo metodológico pelo qual essa dissertação passou e passa. Fica explícito o sabor da antropologia que vem sendo uma descoberta. Tecemos a metodologia como quem faz um bordado, que precisa de ajustes para que o artesanato da pesquisa aconteça.

Na segunda seção, conceituamos com o embasamento teórico as reflexões sobre o tema geral dessa dissertação. Trazemos as principais discussões sobre gênero e identidade(s) e a caracterização da homoparentalidade feminina e a pluralidade das relações familiares.

⁹ A tabela completa desses dados está no Anexo E: Documento de Autorização Emitido pela Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR.

Na terceira seção, iniciamos a descrição dos dados como suporte para a demanda sobre o lugar da família e as construções plurais familiares no terreno de tensão sociopolítico da escola – como a escola vem entendendo e atribuindo significados para esse arranjo familiar específico? – chamando para o diálogo o desvelo das interconexões entre o feminismo e a história das famílias contemporâneas, com destaque para aquelas constituídas entre duas mulheres. Aqui também foi destinada uma subseção para aprofundar a estreita relação existente, e que foi confirmada com esta pesquisa, entre os espaços escolares e as pedagogias baseadas nos dogmas religiosos a respeito da normatização do comportamento e das sexualidades, sem o criterioso embasamento científico, apoiando a discriminação e o preconceito contra as famílias compostas por duas mulheres, legitimando a lesbofobia em detrimento do estereótipo da normalidade.

A quarta e quinta seção foi reservada para a análise dos discursos das entrevistadas à efetiva contribuição para a mudança de paradigmas, mirando à garantia de uma escola pública que verse pelos direitos reservados a todas as pessoas, sobretudo às crianças que possuem famílias lésbicas para além das fronteiras do preconceito e das fobias, transformando os interditos em ditos, em visíveis, para que, assim, os modelos sociais de família e parentesco possam ser considerados como afirmativas positivas de um lugar onde as crianças possam se sentir seguras. Ainda nesta quarta seção, há a indicação de que a formação nos cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento para professoras/es em Gênero e Diversidade Sexual também pode ser o caminho para que essas profissionais se sintam seguras diante de uma educação que busca problematizar e incluir outras formas familiares em suas salas de aulas e suas atividades com a comunidade, para além das comemorações do dia das mães e do dia dos pais.

2 AS TRAMAS DO CAMPO E O ARTESANATO DA METODOLOGIA QUALITATIVA

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente (PERRENOUD, 2000 apud JUNQUEIRA, 2010, p. 205).

2.1 CAMINHOS DA PESQUISA: DESENVOLVENDO O “ARTESANATO” DA METODOLOGIA

É com Junqueira (2010) em sua retomada do autor Perrenoud (2000) que detalharemos as inserções das escolhas na metodologia e caracterização do campo. As primeiras implicações pela busca teórica e metodológica vieram da prática como professora da educação básica e o principal impasse foi o distanciamento da “escola” para poder estudar seu campo, que teve início no ano de 2014 no programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PGC/UEM). Através de questões no campo educacional que buscavam por respostas, foi necessário se apropriar da literatura dessa ciência antes mesmo que a pesquisa tomasse corpo, por meio do cumprimento dos créditos das disciplinas, no primeiro e segundo semestre do mesmo ano. Esse desafio foi sustentado pela metodologia qualitativa, por meio de um processo cíclico entre teoria e campo, que salvaguardou, simultaneamente, a aproximação aos sujeitos estudados e a estranheza necessária a um campo já familiar para pesquisadora.

Essa metodologia permitiu encontrar as respostas para o objetivo da pesquisa, que pode ser justificada pelo interesse ao acesso às experiências, interações e aos documentos no contexto escolar, por meio do olhar e das particularidades sobre a percepção das/os informantes a respeito da homoparentalidade feminina – “[...] a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face [...]” (MAY, 2004, p. 207). Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é o estabelecimento da interação da/o pesquisadora/or com suas/seus entrevistadas/os diretamente no seu contexto sociocultural. Esse tipo de abordagem considera que o ser humano é melhor compreendido dentro de uma determinada situação cultural, que nesse caso é a escola.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto,

zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Assim, por intermédio da pesquisa qualitativa, temos como oportunidade, nos afastar de conceitos definidos, acabados e assim surgem novas possibilidades, novas hipóteses, que vão se transformando ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois “[...] se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidas” (FLICK, 2009, p. 9). A pesquisa qualitativa permite produzir ideias e avançar por meio de expectativas comuns, ao referir-se sobre as expectativas que impulsionam a ida a campo. Flick (2009, p. 157) escreve que

[...] ela deve ter uma pergunta de pesquisa relevante e um planejamento claro, que possibilite que essa pergunta seja respondida, e deve ser feita de tal maneira que se possa acreditar nos resultados ou eles sejam confiáveis para que as intervenções baseadas neles sejam justificadas.

Concordando com Flick (2009), ir a campo com uma questão previamente formulada, uma pergunta que gera certa expectativa é o que nos move e justifica por meio de uma questão. Sem ela não teríamos a motivação necessária para a pesquisa. Tomando formas textuais originais e recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, temos por meio da pesquisa qualitativa um excitante universo de possibilidades, como nos aponta Chizzotti (2003, p. 223):

A pesquisa qualitativa abriga deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam fenomenológica, construtivistas, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista e pós-modernista.

Dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, optamos pela entrevista semiestruturada, para ter a possibilidade de direcionar melhor o tema pesquisado, intervindo sempre que necessário para que os objetivos possam ser alcançados, uma vez que a entrevista semiestruturada possui como diferença central “[...] o seu caráter aberto [...]” (MAY, 2004, p. 149). Trata-se de uma pesquisa social, caracterizada pela entrevista que nos ajuda a coletar informações que possam resolver nosso problema de pesquisa, “[...] é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com objetivos de obtenção dos dados que lhe interessem a investigação [...]” (GIL, 1999, p. 117).

O método da entrevista pode ser também “[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON, 1999, p. 207). Como técnica qualitativa de coleta de dados, as entrevistas são adequadas para a obtenção de informações acerca do que os sujeitos sabem, creem, pretendem fazer, fazem ou fizeram sobre a situação investigada. Os questionários são um apoio às entrevistas na medida em que permitem focar pontos mais específicos e diretos sobre o tema investigado. De acordo com Gil (1999), eles complementam e auxiliam no conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses e expectativas em relação a uma situação ou assunto vivenciado; já a análise de dados permite a investigação de documentos que são fontes ricas de informações sobre determinados contextos – na análise documental há a explicitação do conteúdo das fontes de uma maneira mais sistematizada e organizada (GIL, 1999).

Como instrumento da pesquisa qualitativa a entrevista semiestruturada foi inspiradora, baseada no contato com cada uma das dezessete instituições de educação básica do município de Sarandi-PR, possibilitou a ida a campo, procurando, como objetivo geral, verificar de que forma professoras e pedagogas lidam e interpretam as famílias femeafetivas femininas de suas/seus alunas e alunos, figurando nessa interpretação um papel político importante perante essas famílias e o desenvolvimento educacional das crianças, pautado na diminuição dos preconceitos estabelecidos pelas formas conjugais de suas parentelas. Pautamos, portanto, no pressuposto da entrevista semiestruturada, envolvendo levantamento bibliográfico para nortear a investigação, com o intuito de saber a concepção das professoras e pedagogas sobre as famílias femeafetivas de suas/seus alunas/os e como essa percepção é revelada nas ações educacionais, sociais e culturais da escola.

Conforme Fonseca (1999, p. 59), a pesquisa qualitativa

Permite-nos fluir e transitar entre a investigação, possibilitando incluir, resinificar a investigação a partir do contato, da vivência entre e com os entrevistados. O método etnográfico ‘além de ser um instrumento importante para a compreensão intelectual do nosso mundo, também pode ter uma utilidade prática’.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as percepções e interpretações da escola perante as famílias femeafetivas, temos como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Descrever sobre arranjos familiares presentes na sociedade contemporânea;
- b) Verificar a validação das identidades binárias no modelo heterossexista; e
- c) Analisar as relações simbólicas subjetivas (re)produzidas no ambiente da escola, com ênfase nas turmas de ensino fundamental I.

Com embasamento na pesquisa de campo, recorremos a técnicas e instrumentos cedidos por esta modalidade: a aplicação de questionário como roteiro para entrevista semiestruturada.

Conforme Oliveira (2008, p. 13),

[...] provavelmente, a entrevista semi-estruturada dê uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Diante desses recursos metodológicos, buscamos compreender o objeto de pesquisa, a percepção de professoras e pedagogas sobre as famílias femeafetivas da educação básica municipal. Utilizamos de documentos que atestam a realização do estudo por meio de autorização da Secretaria Municipal de Educação e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹⁰, assinado pelas participantes da pesquisa. As entrevistas foram feitas nas escolas com agendamento prévio de data e horário por instituição. Utilizamos o gravador com aquelas que autorizaram para melhor compreender e apreender os dados coletados.

O desdobramento da pesquisa pode ser fracionado em três momentos. Primeiramente, a elaboração do projeto de pesquisa, onde estabelecemos o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e realizamos conversas com essa Secretaria para fazer a listagem sobre dados acerca do número de unidades de ensino, o quantitativo de profissionais da educação municipal para se apropriar do universo de pesquisa, obtendo, então, autorização formal, por meio de documento¹¹ da Secretária Municipal de Educação, para entrada no campo das escolas e coleta dos dados.

Em um segundo momento, aproximamo-nos do público-alvo da pesquisa, visando à explicação da proposta investigativa, a adesão e o agendamento de dia e horário para a realização das entrevistas nas unidades de ensino. Delimitamos para a realização da pesquisa, um/a professor/a e um/a pedagogo/a por escola para o projeto de investigação, totalizando: 17 professoras e 16 pedagogas.

Por fim, o terceiro momento dessa pesquisa é dado com a análise descritiva e interpretativa dos dados coletados e entrelaçados com o referencial teórico adotado, focando nas ações do atendimento às famílias femeafetivas femininas e a relação da escola com as

¹⁰ Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹¹ Anexo B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

crianças que possuem esse arranjo familiar, fazendo o contraponto com documentos analisados.

No campo, durante o processo das entrevistas e observação um professor solicitou a participação na entrevista por própria vontade a falar sobre o assunto, sendo, portanto, entrevistado/ouvido, e uma escola não se dispôs a realizar a pesquisa, manifestando não ter tempo para participar. Destaco que diversas tentativas foram feitas como contatos telefônicos, agendamentos das entrevistas e solicitação para poder entrevistar pelo menos uma/um professora/or desta escola, porém, não houve possibilidade de realização. Fui até esta escola pessoalmente por três vezes. As idas à escola eram sempre agendadas por telefone, mas ao chegar no dia e hora marcada, ou a gestora não estava ou a pedagoga não poderia me atender. Em um desses dias, a pedagoga foi até o portão e alegou que não haveria possibilidade para que entrasse, pois o pátio da escola estava sendo lavado. Na última visita, a diretora me recebeu em sua sala, disse que a escola tem um caso de uma família com duas mães e dois filhos e que na opinião dela “*aparentemente são bem cuidados, os professores nunca reclamaram de nada*” (Diretora, Escola do cravo). Alegou que a pedagoga responsável não poderia participar da entrevista por estar atarefada. Perguntei da possibilidade de entrevistar uma professora, mas ela também negou esse pedido, disse que não precisaria consultar o grupo de docentes, pois todas/os estavam muito ocupadas/os com as atividades escolares. Pediu para ler o roteiro de entrevista, falou sobre suas impressões a respeito da diversidade na escola, mas solicitou que eu não registrasse como pesquisa. Disse que a escola é aberta para todas/os, mas que “*precisa haver diálogo e preparar o psicológico das crianças*” (Diretora, Escola do cravo). Finalizou o atendimento dizendo “*Precisamos preparar as pessoas para viverem sem preconceitos*”. Neste dia, a pedagoga também solicitou o roteiro para a leitura, ao término, afirmou: “*Não tenho interesse em participar desse tipo de pesquisa*” (Pedagoga, Escola do Cravo). Enfatizo essa situação, pois a ‘não permissão’ para a realização da entrevista na Escola do Cravo, tanto a gestora, quanto a pedagoga, deixam implícito por meio do discurso o receio a uma nova realidade, que chega pelo politicamente correto, que ainda não se faz compreensível e respeitada, demonstrando pré-conceito.

Destacamos, nesse sentido, a importância do olhar de quem pesquisa. Ao não permitir a realização na Escola do Cravo em que são responsáveis, tanto a gestora, quanto a pedagoga, demonstram, por meio do discurso, a contradição existente entre o Sujeito e o Poder, sobre a objetivação do sujeito e ao que Foucault (1988) denominou de “práticas divisoras”. O sujeito é ou dividido no interior dele mesmo, ou dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto. “A separação entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo em boa

saúde, o crimino e o “rapaz gentil” ilustra essa tendência” (FOUCAULT, 1988, p. 118). A contrariedade entre a prática e o discurso é reveladora para a pesquisa, pois nos remete compreender a distância que existe entre o que pensam, como agem e o que de fato priorizam essas professoras em relação às diferentes famílias atendidas por suas escolas. Sobretudo, é relevante pensarmos nesta ‘contrariedade’ não apenas como um dado desfavorável, mas sim, como um processo em construção por meio de conflitos, dos quais, a contradição é importante elemento para a estruturação de novas práticas e saberes.

O período da pesquisa ocorreu entre outubro e dezembro de 2014 e a média das entrevistas foi de 35 minutos a 1h45 minutos de duração – menor e o maior tempo respectivamente. Os áudios foram transcritos na íntegra para trabalhar no preparo das informações, análise dos dados e enfoque sobre a abordagem da análise do discurso, enquanto técnica de análise. A análise discursiva não se limitou apenas no que foi dito pelas interlocutoras, mas, principalmente, nas possíveis relações entre a fala e o que já foi anunciado anteriormente. Conforme Gregolin (2003, p. 27),

[...] o sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

O estudo discursivo considera que a pessoa não expressa a sua consciência totalmente livre de interferências, mas, ao contrário, ela discursa o resultado de vivências anteriores interiorizadas por meio da exposição sócio histórica a que foi mergulhada e que a partir daí constroem representações discursivas a respeito do social.

Definidos os caminhos metodológicos da pesquisa e uma primeira questão – as escolas identificam em seus espaços as crianças que possuem lares femeafetivos? –, foi preciso, então, descrever o campo.

2.2 AS TRAMAS DO CAMPO

O território escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o município de Sarandi, localizado ao norte do Estado do Paraná, região metropolitana de Maringá, com uma população estimada em 90.376 mil habitantes (IBGE, 2014).

Figura 1: Mapa do Município de Sarandi-PR

Fonte: IBGE (2014).

Caracterizada por uma ocupação residencial de baixa renda e por se constituir em uma “cidade periférica” e dependente economicamente do polo maringaense, Sarandi tem passado, nas últimas décadas, por processos de empobrecimento e diferentes possibilidades.

Essa diferença de possibilidades de acesso a bens e serviços dá origem a uma ocupação urbana também balizada pelas distinções econômicas. Essa dinâmica flexiona a hierarquização do espaço ocupado na cidade e tornam precários muitos serviços sociais como saúde, moradia, infraestrutura e educação (RODRIGUES, 2004).

A decisão pela cidade de Sarandi aconteceu pelo fato de ser funcionária pública do quadro de docentes desta cidade e, assim, possuir acesso às unidades de ensino. Outro fator relevante para o desenvolvimento da pesquisa neste município foi a abertura que a Secretaria Municipal de Educação demonstrou (demonstra) para pesquisas ligadas aos Estudos de gênero e sexualidade.

Sarandi possui 17 escolas municipais com 7.571 alunas/os matriculadas/os no ensino fundamental e um corpo docente de 484 professoras/es¹² e 49 coordenadoras/es pedagógicas/os. Para compreender como as escolas de educação básica do município de Sarandi lidavam com as crianças vindas de lares homoafetivos femininos, foi preciso estabelecer um caminho a ser percorrido no campo. Se o intuito era o de analisar o que pensam e se atribuem significados de diferenciação entre as crianças com arranjos familiares distintos, a localização das escolas nesse município precisou ser traçada. Inicialmente, obteve-se, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, a autorização necessária para entrar

¹² Dados informados pela Secretaria Municipal de Educação em 08 de junho de 2015.

nos espaços escolares. O diretor de ensino da SMED informou oficialmente as gestoras das 17 escolas avisando do início da pesquisa, que, conforme descrito anteriormente, aconteceu entre 02 de outubro e 12 de dezembro de 2014.

Para obter uma análise do município, optamos por entrevistar uma/um professora/or e pedagoga/o por escola, totalizando 34 entrevistadas/os. A escolha por pesquisar docentes e pedagogas/os se fundamenta por compreender o papel dessas/es profissionais diante dos desafios da aprendizagem e sociabilidade, tanto das crianças, quanto do corpo escolar, sendo parte das práticas políticas e sociais como observa Libâneo (2006, p. 886)

É disto que trata a pedagogia: a mediação de saberes e modos de agir que promovam mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas objetivando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorarem sua capacidade de ação e suas competências para viver e agir na sociedade e na comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atribui à docência o desenvolvimento do fazer pedagógico que ultrapassa a sala de aula. Como exemplo temos os projetos políticos pedagógicos que são elaborados por essas/es profissionais pensando em uma dimensão que vai além dos muros da escola, estabelecendo o contato e o conhecimento sobre a realidade da vida social das/os alunas/os pela comunidade escolar. As/os professoras/os são chamadas/os a assumir o importante ofício de mediadoras/es nos processos da cidadania de suas/eus alunas/os, propondo novas formas para resolução e atendimentos de questões sociais (BRASIL, 1996b).

Para Bourdieu (1999, p. 21) o espaço da escola “[...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...]”. O autor observa que a escola lida pelo viés das desigualdades de seleção e por possuir a característica da insistência na homogeneidade entre as/os alunas/os, ao mesmo tempo em que legitima e contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Partindo de o pressuposto explicitado sobre o porquê pesquisar professoras/es e pedagogas/os, 33 profissionais foram selecionadas nas 17 unidades de ensino. O critério de quem seria entrevistada/o ficou sob a deliberação das gestoras das escolas que disponibilizaram as/os profissionais de acordo com as horas atividades no dia da entrevista para não prejudicar o desenvolvimento escolar. Essa opção de deixar à escolha das diretoras se deu por entender que assim não haveria, por parte da pesquisadora, influência preliminar nas/os participantes da pesquisa e também por ser uma metodologia que vai além das

respostas ditas. Pode trazer, ainda, uma observação por parte da pesquisadora sobre as/os profissionais que a escola disponibilizaria em suas horas/atividades¹³.

2.3 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

A definição por uma profissional por categoria pedagógica se justifica pela disponibilidade em realizar as entrevistas nos locais de trabalho e durante a hora atividade. Ao chegar na escola, fez-se prévia apresentação da proposta de pesquisa e caso houvesse disposição em participar, a profissional seria selecionada, contemplando o critério de professora ou pedagoga.

As entrevistadas possuem idades entre 25 e 62 anos, distribuídas em 33 profissionais. Desse total, 17 são professoras e 16 são pedagogas. Quanto à formação, 24 possuem pós-graduação *Lato Sensu*, 8 Ensino Superior e 1 pós-graduação *Stricto Sensu*.

A aplicação da entrevista teve como base um roteiro de perguntas com 34 questões abertas e fechadas com categorias centrais mais amplas e subcategorias, contendo questões mais específicas da abrangência do tema. Esse método permitiu significações ampliadas que subsidiaram posteriormente a análise das respostas em sua totalidade. O tratamento dado às questões abertas foi pautado na multiplicidade de respostas das 33 entrevistadas, fazendo o reconhecimento e identificações das respostas que estabeleciam semelhanças entre elas e as respostas que não se assemelhavam¹⁴. O roteiro de entrevista semiestruturado foi baseado nos estudos de Camargo e Libório (2006 apud LIMA; MAIO, 2014) pautados nos seguintes critérios: a) Perfil das entrevistadas; b) Conhecimento sobre legislação que estabelecem em forma de Lei as diretrizes para o enfrentamento dos preconceitos de raça, etnia, religião e diversidade; e c) Questões que abarcam a diversidade sexual, diferenças familiares e aprendizagens.

Para garantir o sigilo da identidade das entrevistadas na apresentação e análise dos dados, optamos por identificar apenas a categoria profissional e a idade, já para pontuar as escolas que participaram das entrevistas, atribuímos nomes fictícios, visando a assegurar ética e respeito necessários para a pesquisa científica. Com o intento de dar mais nitidez na

¹³ “Constitui-se no tempo que reservado aos professores em exercício da docência para os estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino onde o profissional esteja suprido, em horário normal das aulas a ele atribuído” (PARANÁ, 2015, p. 2).

¹⁴ Para maiores explicações sobre técnicas de análise das comunicações, ver trabalho de (BARDIN, 2009 apud LIMA; MAIO, 2014).

apresentação dos dados, decidimos desenvolver quadros, mapa e tabelas, assim como trazer fragmentos do discurso das informantes para dar sustentação aos resultados obtidos neste processo de investigação.

2.4 APROXIMAÇÕES E REFLEXÕES ANTROPO-METODOLÓGICAS: TRAJETÓRIAS EM MOVIMENTO

A pesquisa de campo é uma trajetória em movimento, que se modifica a partir do momento em que a pesquisadora inicia seu trabalho de coleta de informações e percebe que o parâmetro para as pessoas ou quantidade de pessoas a serem entrevistadas se modifica entre as que decidem não participar e também aquelas/es que solicitam sua participação. Durante sua realização, percebemos que “[...] o problema enfocado sofre uma transformação radical em função de preocupações que só vêm à tona mediante a pesquisa de campo [...]” (FONSECA, 1999, p. 60) – é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes. A pesquisa possibilita compreender o que estão querendo dizer as entrevistadas e ao compreender que as duas partes do processo da entrevista são comunicativas, haverá mais chances de entendimento e compreensão do que estão dizendo as pessoas da nossa pesquisa.

A respeito da pesquisa de campo, Fonseca (1999, p. 59) nos informa

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores. É possível que, em certas situações, as duas partes do processo comunicativo falem exatamente a mesma linguagem propiciando um entendimento perfeito. No caso da intervenção educativa, por falar em geral a mesma língua pátria (nesse caso, português) que seus ‘clientes’, o educador nutre a ilusão de estar se comunicando bem. Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim — que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capazes de jogar areia no diálogo.

Corroborando com a análise de transformação que a pesquisa passa quando vai a campo e durante a primeira análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi possível descobrir que, das/os 33 entrevistadas/os, 32 são mulheres que se denominaram heterossexuais e 1 professor que se denominou como sendo homossexual.

Essa constatação permite voltar à reflexão inicial dessa dissertação sobre a predominância feminina da docência na instituição escolar, fato que ocorreu no Brasil, durante o século XIX, com as denominadas “escolas de improvisado”, que se intensificaram com as escolas seriadas Pós-República e com o aumento das escolas públicas no século XX

(FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Na educação básica, o universo docente, segundo pesquisa da UNESCO realizada em 2009 em Brasília-DF, mostra que “[...] se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925).” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 29).

Sobre a feminização da docência, Guacira Lopes Louro (2013, p. 92) diz que a escola é uma instituição atravessada pelos gêneros, “[...] de certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da escola?”. Tal constatação se faz interessante tendo em vista à problemática da pesquisa, pois ao conceber a escola como uma instituição tomada majoritariamente por mulheres, há uma discussão relevante sobre padrões e comportamentos designados distintos para homens e mulheres. Seguindo esse modelo predominante de mulheres na educação básica, relacionando a mulher ao estereótipo da cuidadora, da figura materna, foi possível vislumbrar que as obrigações das famílias e suas relações entre sexo - poder - estrutura familiar e social são profundamente afetadas com a mudança do modelo da sociedade tradicional, estabelecendo as bases econômicas para os arranjos familiares baseados na hierarquia pai – mãe – filha/o.

Assim, destacamos que a ida ao campo fez com que alguns posicionamentos perante a instituição escolar viessem à tona. Possuir contato educativo depende do estabelecimento do diálogo que nem sempre é possível ter, mas que pode servir como auxílio na relação entre a/o entrevistada/o e a pesquisadora. Nesse sentido, cada vez mais nos valem do método qualitativo como auxílio para essa relação. Como esclarece Fonseca (1999, p. 58):

[...] o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação.

É possível dizer que a pesquisa qualitativa possibilita o estudo da subjetividade “[...] por envolver em geral um número pequeno de informantes e por insistir na importância do contato pessoal do antropólogo com seu ‘objeto’ [...]” (FONSECA, 1999, p. 63). Sentimentos e emoções não são apenas da ordem da psicologia individual. Ao falarem o que pensam as professoras e pedagogas a respeito das famílias das/os alunas/os, demonstram suas próprias percepções e vivências coletivas sociais, impressas em suas histórias de vida e na maneira que denotaram seu percurso profissional.

A alegria, a dor, o desgosto, o ódio são fenômenos que carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico. É esta dimensão social que parece frequentemente esquecida quando os pesquisadores reduzem a pesquisa qualitativa a um encontro de psyches individuais, e quando o agente social afirma que ‘cada caso é um caso’ (FONSECA, 1999, p. 63).

Professoras/es não podem ser tratadas/os como casos isolados, pois são formadas/os por cursos de licenciatura que balizam (ou não), por meio das ementas das disciplinas, o que é relevante para o processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, podemos observar e ampliar a discussão acadêmica que insiste em atribuir culpa na escola pelas mazelas e atendimentos classificatórios e excludentes, esquecendo-nos de que essas/es profissionais passaram pela universidade e são formadas/os pelos cursos de licenciatura, em especial, neste estudo, pelo curso de Pedagogia.

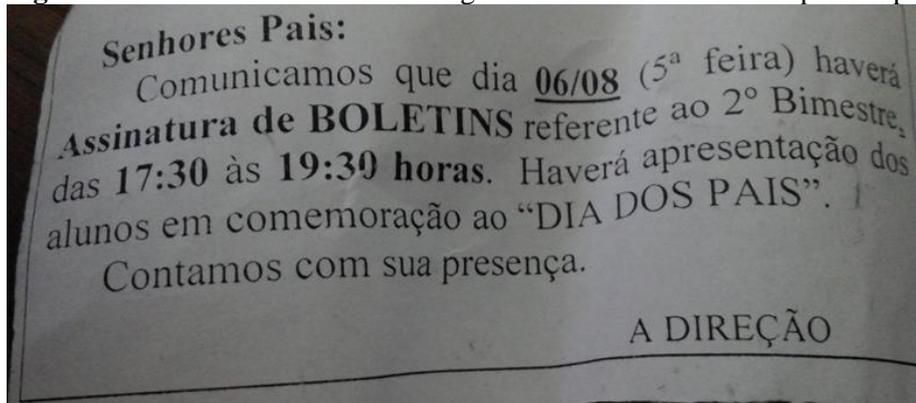
Estar no campo, ir e voltar, ir novamente, mais de uma e/ou mais de três vezes na mesma escola, em todas as escolas e em cada uma das 17 instituições de ensino fundamental, foram tentativas de romper com a técnica rendilhada, para captar a dimensão social das percepções, das emoções e crenças de um grupo de profissionais sobre como e o que pensam a respeito das famílias homoafetivas de suas/eus alunas/os, transportando para além do discurso velado/revelado das/os informantes, rompendo com a anotação fiel às respostas prontas, meramente individuais e de prontidão.

Com a pesquisa de campo, temos por possibilidades ir além do discurso, podendo comparar as respostas com o comportamento da diretora que se posiciona ao lado da entrevista para manter o controle do discurso; como a professora que se desculpa entre risos ao término da entrevista, lembrando que, sim, já havia atendido uma criança que possui duas mães; e as piadas de professoras e pedagogas sobre a tia transexual de um aluno que era recebida com pedras por um grupo de crianças, quando o vinha buscar no portão da escola na hora da saída. Sobre esse último exemplo, a professora Hélene, explica a providência que tomaram:

– A gente o chamou (ela) e disse: - se você vem buscar o seu sobrinho tem que vir com roupas adequadas e nós não podemos tomar nenhuma atitude com o que acontece do portão pra fora da escola (HÉLENE, professora, 56 anos).

A observação dos discursos, os cartazes binários com demarcações do que é ser menino e o que é ser menina, convites e bilhetes de comemorações do dia das mães e dia dos pais, fazem parte, ou melhor, compõem os múltiplos atos cotidianos que vão além da fronteira das respostas dadas no questionário.

Figura 2: Bilhete - Convite a Homenagem aos Pais. Escola Municipal Tulipa



Fonte: acervo da autora (2015).

Figura 3: Mural de Homenagem aos Pais. Escola Municipal Amarílis



Fonte: acervo da autora (2015).

A essa visão da observação durante a pesquisa como fator central Fonseca (1999, p. 64) argumenta que

[...] ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes

recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo ‘falso’ ou ‘verdadeiro’. Quando existe uma empatia entre os dois, o pesquisador chega a quase entregar ao seu interlocutor a tarefa analítica. Transcreve as palavras deste como sendo a versão definitiva da realidade (FONSECA, 1999, p. 64).

A antropóloga alerta, ainda, que ao cruzarmos dados, compará-los com os diferentes tipos de discursos e fazermos o confronto com as respostas das/dos profissionais a respeito de um mesmo tema, construímos a tessitura da “[...] vida social em que todo valor, emoção ou atitude esta inscrita [...]” (FONSECA, 1999, p. 64). De acordo com a autora, sem esses recursos podemos recair ao erro da visão simplificada dos sujeitos, tomando as/os informantes como versão definitiva da realidade e entregando a elas/es o papel da tarefa analítica¹⁵.

Uns dos momentos que serviram de conotação diante do controle e poder vigentes na escola foram às intervenções feitas por parte das gestoras escolares. A título de exemplo, em uma das escolas em que a diretora disponibilizou uma professora da educação especial para ser entrevistada, aquela disse que não poderíamos sentar, pois a entrevista deveria ser rápida e nos deixou em pé durante toda a entrevista. A possibilidade de ir além das fronteiras pré-determinadas nas entrevistas semiestruturadas permitiu que se pudesse perguntar sobre a possibilidade de usarmos uma sala da escola para sentarmos durante a realização da entrevista, porém a diretora respondeu negativamente à solicitação, conforme transcrição:

Não. Pode ser em pé mesmo e aqui na secretaria. É rápido, não é?
(Diretora, Escola das Flores).

Nesse caso específico, a gestora dessa escola se sentou do lado de dentro do balcão de atendimento da secretaria, lado oposto a nós. Ela foi convidada a participar, uma vez que estava presente ouvindo a entrevista e, em certos momentos, respondia antes da professora. Após o convite ela respondeu:

Não, eu não posso participar, pois tenho muita coisa aqui pra fazer aqui
(Diretora, Escola das Flores).

E assim ela permaneceu até o final da entrevista. Logo, pude notar por meio desta experiência as relações de controle e poder existentes no espaço escolar. Tomando emprestado o pensamento de Bourdieu (1999),

¹⁵ “Quando ocorre esse tipo de entrega à ‘verdade’ do nativo, falamos que o pesquisador está ‘comendo pela boca do informante’ [...]” (FONSECA, 1999, p. 64).

[...] se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Pensando, ainda, nas formas de controle, retomamos a recusa de uma escola em participar da pesquisa, mesmo com a autorização documentada pela Secretaria Municipal de Educação. Uma das primeiras negações veio da impossibilidade de entrar na escola porque o pátio estava sendo lavado. Em outro momento, após a autorização, pediram que a entrada fosse feita pelos fundos, todavia ao chegar à gestora, ela negou participar da pesquisa, tanto para entrevistar a pedagoga quanto a professora. Esse dado contribui para compreendermos que a escola ainda está perpetuada por relações que visam à manutenção do controle.

Salientamos que esses momentos serviram para pensar além da família e suas possíveis conjugalidades, mas, principalmente, a negociação que existe dentro do espaço político da escola, cheio de múltiplos significados entre os sujeitos que não desejaram o diálogo e também não permitiram que outras/os o fizesse. De acordo com Mariza Peirano (1992, p. 7),

Ao fim de um século de pesquisa de campo, parece haver hoje certo consenso de que os dados de pesquisa não são apenas ‘observados’. Eles oferecem a possibilidade de que se possa revelar, não ao pesquisador, mas no pesquisador, aquele ‘resíduo’ incompreensível, mas potencialmente significativo [...].

Tendo em vista o campo analisado, é importante explorar os Estudos de Gênero que são fundamentais para a compreensão/interpretação mais profunda e/ou a análise da vivência e dos relatos da pesquisa feita em campo. A necessidade da teorização dos Estudos Feministas e de gênero amplia para as/os leitoras/es o debate contemporâneo sobre a marcação da diferença política e social presentes na construção da homoconjugalidade feminina e os saberes reproduzidos pelos atores da escola, propondo um rompimento nas representações sociais e culturais de desigualdades.

2.5 METÁFORA DO ESPELHO: O QUE SERÁ QUE ELA QUER QUE EU DIGA?

Durante a estada no campo das escolas, ao chegar, professoras e pedagogas cumprimentavam com um ar de amizade. Ao iniciarmos as entrevistas era perceptível nas respostas o tom ora de sarcasmo ora de complacência com o tema estudado. Algumas

entrevistadas, por exemplo, diziam que família é local de quem se ama independentemente dos gêneros das pessoas envolvidas. Uma pedagoga, em especial, teceu preposições sobre o quanto ela gostava dos amigos gays e o quanto ela achava – apontando diretamente para mim, como se denunciasse minha sexualidade lésbica – essas pessoas divertidas, alegres e festivas (FRIDA, pedagoga, 42 anos). Na mesma entrevista, ao ser questionada sobre quais arranjos familiares não gostaria de ter em sua família, apontou prontamente para o casal composto por duas mulheres, mas justificou não ter nada contra, apenas entendia não ser qualitativo para a criança a ausência de figura masculina:

Independente se essas duas mães são boas, a criança sentirá a falta de um pai (FRIDA, pedagoga, 42 anos).

Em outra escola, a pedagoga disse, antes de iniciar a entrevista, que não tinha interesse em participar da pesquisa e ao solicitar uma explicação sobre o assunto a ser trabalhado, ela respondeu:

Quando você chegou aqui, eu já sabia do que se tratava e não tempo para isso (NÍSIA, pedagoga, 51 anos).

Outros casos de aceitação percebida ocorreram ao tratarem o tema com sentimento de resposta que fosse agradar a pesquisadora. Essas situações encontradas no campo proporcionaram constrangimento, como se ao entrar na escola a minha sexualidade de mulher lésbica fosse denunciada e posta em questão, antes mesmo do cumprimento inicial. Senti muitas vezes insegurança e confusão não sabendo se estava falando no momento certo, perguntando de maneira assertiva ou tendo atitudes corporais que denunciavam minha orientação sexual em campo. A esse respeito, tomo por fôlego a análise da antropóloga Fonseca (1999, p. 65),

[...] é justamente aqui, quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar. Quando nossos ‘nativos’ começam finalmente a sentir-se em casa na nossa presença, zombam de nós ou até nos ignoram, aí passamos além dos diálogos ‘para inglês ver’. Ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos. Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser ‘neutro’. A reação do ‘nativo’ diante de nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação. Mas seria um engano igualmente ingênuo reduzir a realidade àquela dimensão que diz respeito à nossa presença.

Ousamos imaginar que existe vida social além da situação pesquisador-pesquisado e – quem sabe – além da relação dominante-dominado (ou, pelo menos, algo que não se explica só em função dela). A relação entre iguais também nos interessa [...] (FONSECA, 1999, p. 65).

Desse modo, tenta-se aqui trazer o bordado das muitas tramas deste trabalho que contribuíram para a compreensão dos meandros dessa pesquisa. A relação com o assunto pesquisado, a relação com os informantes e os pátios das escolas refletem como em um espelho a necessidade do engajamento teórico e político com os estudos feministas e de gênero. O desenvolvimento desta pesquisa tem que ser compreendido ao lado do debate político e epistemológico, amparado na objetividade científica descorporificada e sob a escrita e representação da alteridade. O reflexo da imagem no espelho de uma pesquisadora que se autoconstrói e se descobre durante a pesquisa, como antropóloga, questionando e sendo questionada, traz uma questão central, a saber: a localização da sua parcialidade em campo e de seu lugar político como aportes para o conhecimento localizado produzido até aqui.

3 GÊNERO: REFLEXÃO TEÓRICA E POLÍTICA DE IDENTIDADES

3.1 IDENTIDADE E GÊNERO: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA SOB FRONTEIRAS

O objetivo desta seção é, ao estabelecer um diálogo com as teorias políticas feministas, entender o que pensam as/os profissionais da educação básica a respeito das famílias compostas por duas mulheres e as atribuições no desenvolvimento das/os alunas/os, que é o foco desta dissertação. Compreender gênero a partir da teoria feminista é, antes de tudo, entrar no terreno da política repleta de contradições e enredamentos, como nos explica a pesquisadora Maria Ligia Elias, – “[...] tratar de teoria política feminista é tratar de um campo complexo, plural e por vezes contraditório em si mesmo [...]” (ELIAS, 2014, p. 67). Portanto, não seria possível discutir gênero e identidade sem a fronteira dos Estudos Feministas¹⁶, que no âmbito das relações familiares, por exemplo, denunciam e colocam em discussão a hegemonia de distribuições desiguais entre mulheres e homens, lutando em defesa das divisões e participações igualitárias com maior exercício de autonomia, sem deixar no silêncio as múltiplas identidades.

Proposições como essas desafiam a própria crítica aos Estudos Feministas de que não existe um conjunto de questões teórico-metodológicas fixadas, estáveis e acabadas. Trata-se, pois, de uma contínua ideação: “[...] a proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico em construção [...]” (LOURO, 2014, p. 149).

Os Estudos Feministas trazem à tona a análise das relações de poder e dominação, “[...] evidenciam-se assim também limites das teorias políticas tradicionais, que tendem a aceitar sem questionamentos a distinção entre a esfera pública e a esfera privada e que são cegas à relevância política da desigualdade de gênero [...]” (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 7). O conceito de gênero não é apenas uma ferramenta discursiva, mas, principalmente, política. A exemplo disso temos os debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2015. Vereadoras/es sancionaram a retirada da palavra gênero dos Planos Municipais de Educação sob o julgo do que chamaram de “ideologia de gênero”¹⁷, pautados na alegação binária, centralizada na dicotomia macho x fêmea, homem x mulher, mesmo estando previsto

¹⁶ Chamamos de Estudos Feministas, a construção do saber a partir desta perspectiva, como compromisso com a epistemologia feminista.

¹⁷ “[...] O termo “ideologia de gênero” **não está presente**, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma **interpretação, equivocada e confusa**, que não reflete o entendimento de “Gênero” presente na Educação e na escolarização brasileira, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as” (FURLANI, 2015, p. 2, grifo da autora).

em Lei – no Art. 2º (PNE), no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1998) – a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 1).

Com o movimento feminista, a partir do século XX, teóricas/os questionaram (e ainda questionam), as disparidades entre homens e mulheres, o que reverbera o processo de separação entre espaço público e privado, desejando mais visibilidade e autonomia, não apenas em um desses dois espaços, mas uma representação igualitária que não subjugasse a esfera privada como mundo doméstico, sendo o verdadeiro universo da mulher, mas sim uma participação paritária entre mulheres e homens na atividade pública.

A exemplo disto, temos o que aconteceu no ano de 2015 com os debates para aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de educação, que votaram na separação entre público e privado quando trouxeram para a discussão do termo gênero os enfoques religiosos, tendo como base a Bíblia. Dividiu-se, assim, o que é da ordem do Estado e o que é da ordem da família fazendo com que as inspirações religiosas, com base na crença cristã, pudessem imperar e decidir sobre o documento de lei que assegurava, nestes planos de educação, o enfrentamento à violência de gênero nas escolas públicas, “[...] ligada à crítica às fronteiras convencionais entre público e privado [...]” (BIROLI, 2014, p. 34).

Câmaras de Vereadoras/es e Assembleias Legislativas do país selaram interferência pautada no pensamento religioso conservador a respeito das políticas públicas de educação, não só rompendo com o princípio constitucional da Lei Federal de 1998, mas, principalmente, com o princípio constitucional da laicidade do Estado.

Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de evocação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada lei (BRASIL, 1988, p. 5).

No Brasil, durante a votação dos Planos de Educação, houve uma articulação bastante organizada das igrejas e das/os representantes políticas/os ligadas/os a elas, para retirada das Diretrizes Educacionais de qualquer compromisso que viabilize o combate das desigualdades de gênero e de sexualidade.

Admitiu-se em todo país que o combate às formas de preconceito e discriminação já davam conta de combater a lesbofobia, bifobia, transfobia, homofobia¹⁸, sem ao menos compreender a visibilidade necessária para a busca de soluções a essas violências. O

¹⁸ Violência emocional, física e social contra lésbicas, bissexuais, transexuais e gays (ver Daniel Borrillo, 2010).

argumento utilizado para empenhar essa batalha fundamentalista contra a inserção do debate de gênero e sexualidade na escola foi o de denotar que se criaria uma “ideologia de gênero”, com o objetivo de acabar com/desfigurar a família tradicional brasileira e, assim, negar a biologia dos sexos, desconsiderando a natureza dada por Deus. A esse respeito, Furlani (2015, p. 2) pontua que

[...] o termo ‘ideologia de gênero’ tem sido disseminado como se os Estudos de Gênero fossem uma ameaça à sociedade brasileira. Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito as diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão a as formas muitas de preconceito.

É possível explicar essa atual discussão sobre os Planos Municipais de Educação¹⁹ (PME) nas palavras de Flávia Biroli (2014 apud BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 34):

Quando a organização das relações na vida privada constitui barreira à participação paritária de mulheres e homens na vida pública, fica reduzida a possibilidade de que as questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos.

Ao trabalharmos com o conceito de gênero, não estamos ignorando o aspecto biológico, mas, sobretudo, enfatizando a construção histórica, social, produzida sobre estas características, “[...] no gênero, a prática social se dirige aos corpos [...]” (CONNELL, 1995, p. 189). Por isso esse debate é colocado no campo social, pois é nele que se constroem e se (re)produzem as relações desiguais entre as pessoas, “[...] as justificativas para essa desigualdade deveriam ser buscadas não nas ferramentas biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação [...]” (LOURO, 2014, p. 26). Gênero é “[...] caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo [...]” (SCOTT, 1995, p. 72). As relações de gênero perpassam a sociedade e essa discussão não é apenas direcionada às mulheres, mas como observam Biroli e Miguel (2014, p. 8),

[...] o gênero é, assim um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social. Onde há desigualdades que atendem a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e de homens – ainda que o gênero não o faça isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade.

¹⁹ A retirada definitiva do termo gênero do Plano Nacional da Educação será trabalhada na terceira seção.

Desse modo, se por um lado contextualizamos o que se supõe ou se afirma sobre os gêneros e tentamos escapar de conceitos fixos e generalizados, precisamos compreender também os lugares de mulheres e homens e inseridas/os na sociedade para além do sexo biológico, além de “[...] tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos [...]” (LOURO, 2014, p. 25). Contudo, ao compreendermos as pessoas por “[...] aquilo que se diz ou pensa sobre elas é o que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico [...]” (LOURO, 2014, p. 25).

Na medida em que levamos em consideração as relações distintas na sociedade e os diferentes tempos históricos, afastamos também as proposições essencialistas sobre gênero, pois “[...] o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos [...]” (LOURO, 2014, p. 27). A autora ainda articula as diversas concepções de gênero com os diferentes momentos sociais, em que

[...] observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2014, p. 27).

Um cuidado que devemos ter ao utilizar o conceito de gênero é ao se referir a um constructo de papéis femininos e masculinos, pois essas aferições são regras e rótulos que, ao serem determinados pela sociedade estabelecem para as pessoas demarcações de comportamentos, desde suas indumentárias, até o modo de falar, agir e com quem ou qual gênero se relacionar. Se pensarmos em atribuições, pensaremos também no que é considerado adequado e, em contrapartida, teremos as/os inadequadas/os. Louro (2014, p. 28) propõe entender o gênero como um “constituente da identidade dos sujeitos”:

Ficaram sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as ‘masculinidades’ e as ‘feminilidades’, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 2014, p. 28).

Nesse sentido, é fundamental estarmos atentas/os para compreender que as vivências de submissão feminina são gestadas em uma longa trajetória de relações sociais, sendo a escola um cenário forte dessas representações.

A simbologia e demarcação da qual nos fala Louro, é imposta a meninos e meninas e interferem em suas escolhas laborais e sociais, lhes causando

sofrimento ante o dilema de ser o que socialmente lhes são atribuídos/as (MOCHI; MAIO, 2014, p. 9).

Hábitos, regras de relacionamento e percursos intelectuais, como a própria escolha da profissão, suscitam estudos investigativos dos processos pelos quais mulheres e homens internalizam atitudes de valores e comportamentos correspondentes às expectativas de um determinado gênero.

Trata-se, portanto, de uma discussão complexa que, por vezes, é atravessada por estereótipos de gênero. A divisão sexual do trabalho e os estereótipos do que é ser feminino e/ou masculino mobilizam modelos a serem seguidos na socialização das crianças, favorecendo a desigualdade futura sob a perspectiva do gênero.

A escola vem ao longo do tempo tentando manter a separação entre a instituição escola e a instituição família. No decorrer da pesquisa de campo ficou nítida a percepção, nos discursos das professoras e pedagogas, de que diante de uma família composta por duas mulheres, as crianças poderão ter menor sofrimento social e emocional se essa relação familiar for trabalhada dentro de casa, como podemos ver nos seguintes relatos:

Eu acho que assim como existem diferenças emocionais em pais tradicionais, em pai e a mãe separados, eu acho sim, que pode haver, mas eu acho que aí vai da orientação que essa criança tem em casa (LEOLINDA, professora, 27 anos).

Os comportamentos e ações dos pais configuram o mais importante modelo da educação sexual dos filhos, também acredito que o desempenho escolar de uma criança, tem a ver sim, com a orientação sexual de seus pais (AUDRY, pedagoga, 44 anos).

Desde que a mãe explique e não deixe a criança interpretar o errado fora de casa, eu acho que se a família trabalhar bem essa criança, não haverá problema não (MARGUERITE, pedagoga, 62 anos).

Separa-se, assim, o que é da escola e o que é da família, denotando nítida ruptura social entre as duas instituições. De acordo com a pesquisa, foi possível compreender que a separação entre público e privado ainda é uma constante, como se fosse possível as entender como lugares e tempos diferentes na vida das pessoas, “[...] como um complexo diferenciado de relações, de práticas e de direitos – incluídos os direitos à publicidade e à privacidade [...]” (BIROLI, 2014, p. 33).

Ressalta-se que a escola, para além do contexto social, é lugar de aprendizagens e, como tal, essa delegação de responsabilidades sobre as configurações familiares podem afetar diretamente os processos ensino-aprendizagem. O discurso de que a relação da criança com

duas mães tem que ser trabalhada dentro de casa revela a interiorização domiciliar das emoções e sentimentos, em que não se percebe que questões sociais refletem dentro e fora de sala da aula e que não é apenas responsabilidade da família instruir e lidar no campo das sexualidades, assim como afirma Biroli (2014, p. 34), “[...] o mundo dos afetos é também aquele em que muitos abusos puderam ser perpetuados em nome da privacidade e da autonomia da entidade familiar em relação às normas aplicáveis ao espaço público.”.

A escola está intimamente ligada às normas de reprodução social. É, por excelência, espaço socializador que possui, entre outras atribuições, a tarefa de mediar práticas pedagógicas que serão capazes de lidar com as pluralidades familiares. O gênero na perspectiva da autora Joan Scott (1995), é compreendido nas diferentes formas de construções linguísticas e sociais, o que implica em processos que diferenciam a naturalização do que é ser homem e o que é ser mulher, incluindo, assim, “[...] os processos que produzem seus corpos [...]” (MEYER, 2013, p. 12), logo, “[...] não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados [...]” (LOURO, 2008, p. 22).

As construções de gênero pertencem ao conjunto social, portanto

Falar de sexo, como característica fisiológica e anatômica significa sempre falar de dois grupos de indivíduos determinados pela Biologia: macho ou fêmea. Entretanto, a estes dois subgrupos são “coladas” progressivamente características, comportamentos e significados culturais a respeito do que é ser feminino ou ser masculino, o que se denomina gênero (SILVA et al., 2006, p. 114).

Devemos compreender, então, que gênero, além de ser uma categoria política (SCOTT, 1995), é uma aprendizagem social e é constituído de diferentes identidades e discursos, que podem ser mutáveis de acordo com a cultura e o tempo histórico. O sexo tomado como verdade da natureza não é capaz de dar conta da sexualidade, pois nenhum dos dois, sexo-sexualidade, são verdades absolutas, mas construtos sociais fundados no discurso e seu imperativo poder.

3.2 IDENTIDADE(S): DEFINIÇÕES SOB RASURAS

Definir identidade é um processo em curso, pois a identidade pode ser mutável, fluente e dialógica. Elas não são fixas e permanentes, mas instâncias dinâmicas, móveis, que são alteradas a medida das experiências vividas cotidianamente. Identidades são, portanto, identificações em trânsito.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir ‘identidade’. A identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma possibilidade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘jato’ autônomo (SILVA, 2013, p. 74).

Existe, entretanto, uma infinidade de outros processos que traduzem essa diferenciação. A demarcação de uma identidade socialmente aceita opera afirmativas que ao mesmo tempo incluem e excluem na mesma proporção. Isto significa dizer que ao afirmamos quem somos, estamos imediatamente afirmando o que ou quem não somos. Podemos dizer que a inclusão/exclusão coexiste, uma vez que as afirmações apenas fazem sentido a partir da diferença

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando eu digo ‘sou brasileiro’ parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. ‘Sou brasileiro’ – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (SILVA, 2013, p. 75).

Desse modo, consideramos a diferença como efeito decorrente da identidade. Os Estudos Culturais propostos por Stuart Hall (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2013) estabelecem a correlação existente entre identidade(s) e diferença(s). “As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades” (SILVA, 2013, p. 75).

Com o intuito de respaldar os estudos de gênero e diversidade sexual, tomamos como recorte a reflexão da produção das diferenças contemporâneas, no que diz respeito às liberdades de escolhas, principalmente das famílias femeafetivas. A maternidade pode ser um exemplo no qual a identidade fundamenta o discurso do biologismo natural, que baseia sua teoria em definições de corpos: feminino/masculino, como se fosse possível estabelecer uma identidade física baseada na biologia, tendo a maternidade como uma certeza essencialista. Por meio dos significados produzidos por representações, vamos dando sentido à nossa experiência e àquilo que somos/fomos – chamamos isto de sistemas simbólicos.

Os sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar (WOODWARD, 2013). Nossas representações compreendidas como um processo cultural apontam identidades individuais e coletivas e também os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam. Um exemplo disto são as narrativas com apelo de identidades de

gênero que a publicidade incentiva por meio do discurso da mãe cuidadora e a/o trabalhadora/or que pode ter ascensão ao se dedicar no que faz. Os processos simbólicos de representações de papéis socialmente construídos apenas terão terreno fértil se no caso da mídia, por exemplo, houver identificação. Como nos afirma a autora,

[...] os anúncios só serão ‘eficazes’ no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornecerem imagens com as quais eles possam se identificar. É claro, pois que a produção de significados e produção das identidades que são posicionadas no (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. O deslocamento, aqui, para uma ênfase na identidade é um deslocamento de ênfase – um deslocamento que muda o foco: da representação para as identidades (WOODWARD, 2013, p. 18).

Destacamos o poder vicioso e de sucesso das telenovelas brasileiras, que além de serem um folhetim, ditam comportamentos, vestuários e opções de compra e, com alto poder, abusam do discurso normativo, transformando as práticas de significação em signos preferidos relativamente a outros. A formação da identidade não acontece apenas na arena política, mas, principalmente, nas mudanças de estrutura de classe social. As identidades, portanto, não são completas, acabadas em si, são sustentadas em nós e elas são fabricadas por meio da marcação da diferença, que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por formas de exclusão social (WOODWARD, 2013).

Compreendemos, portanto, que a identidade não é o contrário da diferença. Os processos identitários dependem da diferença, do contorno de demarcação social. As relações sociais, por exemplo, definem as formas de diferença por meio dos sistemas classificatórios, aplicando diferenças entre a população, podendo, assim, dividir essa população em, pelo menos, dois grupos opostos: eu/tu – nós/elas/eles.

À medida que nos classificamos como nós, paralelamente apontamos elas/es como negativas do que nós não somos. Os sistemas classificatórios para existirem precisam do princípio da diferença. Isto é o que Durkheim (1996) observou nos rituais simbólicos da religião que classificam objetos em sagrados e profanos. O sociólogo argumentou que a demarcação entre o sagrado nas coisas são artefatos e/ou ideias sagradas porque simbolizam e representam o sagrado como tal, porque “[...] corporificam as normas e os valores da sociedade na tentativa de unificá-la culturalmente [...]” (DURKHEIM, 1996, p. 32).

Os sistemas sociais simbólicos produzem as estruturas classificatórias que causam certa ordem às diferenças fundamentais da vida social entre nós e eles, fora e dentro, certo e errado, moral e imoral, masculino e feminino, heterossexual e homossexual, que estão no

cerne dos sistemas identitários de significação de cultura. E o que dizer sobre a identidade(s) de gênero?

Se pensarmos historicamente, existe uma pluralidade de questionamentos em relação à diferença de gêneros. Foucault (1988) discorre sobre essa incitação aos discursos acerca do sexo, da sexualidade e do gênero. O autor faz uma digressão sobre a história dos interditos e dos discursos em relação à sexualidade desde o século XVII, em que havia mutismo e pudores em relação ao gênero atribuídos pela burguesia da época. Ele aprofunda sua explicação contextualizando os saberes sobre a sexualidade a partir do estabelecimento de controles, vigílias, preconceitos e proibições que se cristalizaram nos séculos XIX e XX e, mais especificamente, dentro das instituições sociais, entre elas a escola.

Atualmente, alguns debates feministas discorrem sobre os signos e os significados da conceituação de gênero, transportando a problemática da repressão crítica, da discursividade, do estabelecimento de papéis socialmente demarcados para a quebra dos padrões previamente estabelecidos, tanto nos meios culturais, quanto no espaço escolar, que sofrem com a pressão de legislações, muitas vezes sexistas e dominantes, que impelem e cerceiam a igualdade entre gêneros.

Judith Butler (2003) aponta para a preocupação com o embotamento dos problemas ligados às questões de gênero, afirmando uma observação sobre as problematizações que poderiam exprimir incognoscibilidade eufemística de uma cultura preponderante masculinista. Para esse sujeito masculino do desejo, o problema se tornou escândalo com a intrusão repentina – a intervenção não antecipada – de um objeto feminino que retomava inexplicavelmente o olhar, revertia a mirada e contestava o lugar e a autoridade da posição masculina. A dependência radical do sujeito masculino diante do outro feminino expôs repentinamente o caráter ilusório de sua autonomia.

Para Brunetto e Araújo (2009), temos no interior das escolas trilhos repressivos que nos atrelam à normatividade imposta na sociedade contemporânea. Para as autoras seria fundamental uma abordagem pedagógica mais crítica realizada nas escolas, pensando, especialmente, no tratamento dado à construção do sujeito social (e sexuado) para problematizarmos preconceitos e atitudes discriminatórias. Partindo da contribuição citada, poderíamos ter na escola um lugar de referência para o enfrentamento dos preconceitos estigmatizados pela diferença. Ao retratarmos o modelo de família embasado na família patriarcal, anulamos outras e distintas possibilidades de arranjos familiares existentes no

contexto da escola, fazendo, assim, uma discriminação entre modelos desejantes como certos e repugnantes como errados. A discriminação pode estar diluída em muitas ações e intenções sociais.

Entretanto, conforme apontam os estudos de gênero e sexualidade, como seres sexuados e assexuais²⁰, não nascemos prontas/os e nem permanecemos as/os mesmas/os a vida toda. Construimo-nos, cognitiva, sexual e subjetivamente nas relações sociais. A nossa identidade é mutável, variável e dialógica. Conforme Silva (2013, p. 83) “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças [...]”.

O poder cultural da construção do gênero e de suas manifestações heterossexistas é a observação de professoras/es e pedagogas/os da escola para diminuição dos estigmas em relação às famílias compostas por casais femeafetivas e homoafetivos, principalmente porque o princípio norteador da escola pública é o de democratização do ensino de qualidade, em que a fase escolar é “[...] considerada não como um período estritamente limitado da vida do indivíduo, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência” (MÉZÁROS, 2014, p. 79).

Nesse sentido, o processo de reconhecimento identitário traz em seu bojo muito mais do que apenas garantir o acesso à escolarização, mas, principalmente, a abertura de espaços para que possamos humanizar os saberes eruditos e proporcionar às mulheres e aos homens o direito a serem o que são e da maneira que são. Para Brunetto e Araújo (2009, p. 15), depreende-se disso que o ambiente escolar se constitui em um contexto propício não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, mas também das ali produzidas, que muitas vezes promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais.

A Constituição Federal do Brasil garante o “[...] acesso ao ensino obrigatório e gratuito [...]” (BRASIL, 1988), o que é reiterado, de maneira evidente, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que explica como devem ser os atendimentos educacionais, ou seja, eles devem respeitar a individualização de cada aluna/o nos contextos escolares.

Mais amparos advêm das leis organizacionais do nosso país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, determina que “[...] nenhuma criança ou adolescente

²⁰ “Minha vida de Ameba”: os *scripts* sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola (OLIVEIRA, 2014).

será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais [...]” (BRASIL, 1990).

Apesar dos amparos legais coíberem a negligência e a discriminação entre alunas/os, protegendo-as/os contra a violência e opressão, onde estariam as causas do preconceito e a dificuldade para estabelecer a inclusão de pessoas e pensarmos estratégias contra as violências sutis e simbólicas sobre identidade de gênero?

Os papéis sociais são construídos a partir de antigas e novas concepções, dentro de ideologias e culturas que justificam a dominação e a discriminação entre os gêneros. Em relação à condição da mulher, esses processos são naturalizados na sociedade. Dessa forma, o sistema capitalista nutre a ideologia patriarcal dentro das instituições sociais, contribuindo, também, para disseminar de estereótipos sexistas e fazer valer as relações de subalternidade de um gênero em detrimento ao outro.

Hábitos, regras de relacionamento e percursos intelectuais, como a própria escolha da profissão, da/o parceira/o e do desejo suscitam estudos investigativos dos processos pelos quais mulheres e homens internalizam atitudes de valores e comportamentos correspondentes às expectativas de um determinado grupo. Esses processos são constituídos na educação formal, nas inspirações da família que educam de acordo com o que caberia a cada sexo biológico. Ao limitar as possibilidades intelectuais, esses preconceitos também colocaram o sexo como discurso (FOUCAULT, 1988).

Desde a década de 1980, vivenciamos uma ânsia em tratar os problemas de diferença de gênero na escola, restringindo-os, entretanto, aos limites do discurso científico e das modalidades biológicas, fazendo com que o tema sexualidade seja abordado por profissionais da saúde, tais como professoras/es de ciências dentro da escola. A esse respeito, Martins (2009, p. 95) nos adverte em relação a essas práticas escolares, destacando que

[...] desta forma, a problematização do sexo nas escolas acaba por reproduzir o ideal normalizador dos papéis sexuais, a restringir o sexo e a sexualidade ao domínio de uma pedagogia dos corpos, de corpos que precisam ser educados a partir de certa concepção de normalidade e de desvio.

Assim sendo, o domínio disciplinar perpassa a formação feminina, reforçando os preconceitos de inferioridade da mulher em relação ao homem que são divulgados e construídos por meio dos Aparelhos do Estado (família e escola). Esses valores morais, na divisão dos papéis sociais de meninas e meninos, servem para autenticar a maneira adequada de ser mulher.

[...] tanto na educação familiar quanto na educação escolar os valores associados à feminilidade e à masculinidade continuam a ser reproduzidos como se homens e mulheres pertencessem a mundos separados, porém complementares, cabendo às mulheres se preparar para serem merecedoras da atenção, dos cuidados e do amor dos homens. Apesar das conquistas das mulheres no plano dos direitos de cidadania ou dos direitos formais, há ainda muito a se transformar nas relações de gênero, especialmente no plano de valores e do imaginário (MARTINS, 2009, p. 93).

Incorporada na sociedade e na família, a criança aprende desde a mais tenra idade que existem diferenças autoritárias e colossais que a define e a subordina a uma condição de gêneros. Essas diferenças são visíveis na distribuição por filas, nas brincadeiras sugestionadas e nas decorações das portas das salas de aula – em que meninas aparecem representadas por lacinhos e vestidos e meninos com carrinhos, bolas. Desse modo, “[...] meninos e meninas estão inseridos/as no ambiente, mas ocupando espaços, posições e funções de modo não polarizado [...]” (AUAD; SALVADOR, 2015, p. 51). Reiteramos, portanto, que essas atitudes patriarcais, normativas e preconceituosas de uma educação engessada causam danos para as pessoas e para o conjunto de valores organizados socialmente.

O peso simbólico e o peso existencial impostos às meninas e aos meninos sobre padrões ditos normais de uniões familiares podem causar sofrimentos violentos diante do dilema de não possuir a configuração familiar e de identidade desejada socialmente. Para Louro (1997), essa demarcação prévia de persona – como figura ou imagem que se apresenta – impele o crescimento tecnológico científico de uma sociedade inteira, uma vez que restringe e aprisiona o ser humano em demarcações agressivas do ponto de vista subjetivo do ser.

Mulheres e homens certamente não constroem suas identidades apenas por mecanismos de repressão ou censura, elas/es o fazem, também, por meio de práticas e areações que instituem gestos, modos de ser e de estarem no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas – e, usualmente, diversas. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997, p. 41).

Ainda, são aplicadas às mulheres e aos homens as amarras culturais de relacionamentos que podem subordinar, também, suas produções intelectuais. Pelo interdito biológico, com diferenças anatômicas entre elas/es, justificavam-se – ou ainda justificam – as restrições ao acesso pleno à cidadania (CARRARA; GREGORI; PISCITELLI, 2004). Na mesma linha desses processos discriminatórios, a educação vem de um caminhar progressivo de inclusão, embora ainda lute contra as diferenças interpessoais de gênero e contra os estereótipos.

3.3 IDENTIDADE E ESCOLA: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

A promoção do bem-estar de todas/os, o não preconceito de raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação é prescrito no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1998, p. 3):

Art. 5º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O respeito à individualidade e a condição pessoal de cada pessoa (identidade) são contempladas nos objetivos da Constituição. Mas se por um lado a Lei assegura a proteção em relação às condições pessoais individuais, culturais, na prática não percebemos a mesma seguridade, pois a violência e suas diversas variantes ainda repercutem no contexto escolar e necessitam de intervenções, ainda que no campo teórico, para a garantia da possibilidade de “ser”²¹, seja necessário “[...] um entendimento de direitos e de sujeitos merecedores desses direitos [...]” (FURLANI, 2011, p. 15).

Assim como uma instituição social, a escola tem papel fundamental na exteriorização dos comportamentos binários determinados como certo/errado e aceito/não aceito, estabelecendo em múltiplos e distintos sentidos meios de categorizar as pessoas e atribuir o que considera comum e natural – por meio da (re)produção do feminino/masculino, heterossexual/homossexual, “[...] os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas [...]” (GOFFMAN, 2013, p. 11).

É por esse prisma que o ambiente escolar possui papel imperativo de comportamentos e por meio deles conseguimos reconhecer um importante espaço socializador que, imbuído de signos de diferentes culturas, etnias, sexualidades, raças, divide diariamente o processo do conhecimento científico atrelado a normas culturais. Assim, “[...] é indispensável observar que, hoje, multiplicam-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade [...]” (LOURO, 2008, p. 19).

Na escola, educadoras/es e pedagogas/os participam do conjunto de processos dos quais indivíduos são transformados por meio de situações formais e não formais estabelecidos dentro de uma rotina de relação social, e “[...] estes ambientes estabelecidos nos permitem um

²¹ Foi em relação à ideia de identificação que Freud desenvolveu a importante distinção entre “ser” e “ter” o outro (HALL, 2013).

relacionamento com pessoas ‘previstas’ [...]” (GOFFMAN, 2013, p. 12). Para o autor, ao sermos apresentadas/os a pessoas desconhecidas, os primeiros aspectos visuais nos permitem prever suas categorias e sua “identidade social”²². Partindo deste pressuposto identificado por Goffman (2013), explicamos o que acontece logo que percebemos símbolos, estigmas e sexualidades diferentes dos comportamentos erótico-afetivos socialmente preestabelecidos, dessa forma, uma pessoa pode ser identificada pela sua indumentária, ao traçarmos esquemas, ainda que mentais, sobre como ela se comporta social e sexualmente²³.

Partindo desse contexto social, as escolas, de modo geral, recebem por meio das expressões de suas/eus alunas/os um universo distinto de uniões familiares, que possuem diferentes formas de relações conjugais e/ou parentais/maternais, tornando possível reverberarmos sobre novas e diferentes identidades familiares e de gênero, transgredindo categorias e fronteiras sexuais. Os novos arranjos familiares desestabilizam antigas e sólidas certezas sobre uniões de parentesco e especificamente sobre identidade de gênero que, nas palavras de Louro (2008, p. 19), “[...] subverteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. [...] relações que desprezam dimensões de espaço, de tempo, de gênero, de sexualidade, de classe ou de raça”.

Como parte de todas essas questões, uma nova política cultural vem se afirmando cada vez mais, trazendo para o jogo das relações humanas a política de identidades.

Muito especialmente a partir dos anos 1960, jovens, estudantes, negros, mulheres, as chamadas ‘minorias’ sexuais e étnicas passaram a falar mais alto, denunciando sua inconformidade e seu desencanto, questionando teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais (LOURO, 2008, p. 20).

A luta dentro do terreno cultural fez emergir continuamente marcas das diferenças de gênero que são inscritas e escritas por meio de inúmeras práticas sociais e pedagogias culturais. Classificar gêneros e continuar a trilhar os caminhos do binarismo heterossexual/homossexual não tornarão as mediações pedagógicas capazes de dar conta das possibilidades de práticas e de identidades, pois uma pluralidade de formas de se relacionar está cada vez mais emergindo dentro e fora dos portões da escola. É certo que não se versa possibilitar o livre trânsito de alunas/os no território das identidades, mas, sim, refletir sobre o processo de inscrição dessas diferentes marcas – “[...] não se trata de negar a materialidade

²² Termo utilizado por Erving Goffman (2013) para substituir ao “status social” e, assim, diferenciar atributos como “honestidade” e “ocupação”.

²³ “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuados e Aliados – LGBTQIA” (SCHULMAN, 2013).

dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados [...]” (LOURO, 2008, p. 22).

Diante desse cenário, é inegável que a educação possui a possibilidade de construir e desconstruir saberes e práticas. Dentro do ambiente Escola, é possível se (re)pensar os significados do feixe de valores morais e conservadores que determinam práticas excludentes e violentas, por meio da pluralização das relações de poder. Para Foucault (1987, p. 11), o poder apresenta um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos, que tem como “[...] questão central a conduta do outro ou dos outros e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ele se desenvolve dos grupos sociais ou das épocas”. A diferença “[...] é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ‘ensinada’ [...]” (LOURO, 2008, p. 22).

Portanto, faz-se necessário tecer caminhos ao trabalho de uma educação inclusiva de acolhimento, que seja pautada no respeito às diferenças pessoais de suas/eus personagens para a superação das diferentes identidades de gênero, de raça, de etnia e sociais, traçando, de modo científico, o desvelo sobre o que é tolerância, palavra que é mal utilizada pela maioria da sociedade e toda a violência que existe por detrás desse discurso e também pela sua omissão.

É necessário, portanto, transversalizar uma escola para que professoras/es e pedagogas/os sejam capazes de superar o curso dos signos preestabelecidos de recusa e mutismo, associados à sexualidade humana que é construída historicamente. Desse modo será possível pensarmos em uma escola que promova a convivência e o respeito às individualidades de alunas/os, realizando uma nova forma de construir discursos pautados em um sujeito de direito e com participação de processos emancipatórios, tendo como base um currículo capaz de trazer, para o meio da roda, outras possibilidades de construções sociais.

Nessa perspectiva e pensando em uma educação com intuitos inclusivos para todas/os, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) não só promove o espaço da escola como um lugar em que as diferenças pessoais sejam valorizadas em suas diversas manifestações, mas, principalmente, suscita o trabalho para a frequência, manutenção e permanência das/os alunas/os na escola. A escola precisa estar atrelada não apenas às necessidades de mercado, mas, principalmente, à qualidade do atendimento educacional de suas meninas e meninos. O grande desafio atual da escola diante das diferenças pessoais, individuais, familiares, culturais e sociais está em saber como trabalhar a capacidade das pessoas em construir suas próprias histórias, diante dos fins históricos que a sociedade humana reproduz.

Os conhecimentos devem estar atrelados à qualidade formal e política dos indivíduos, pois “[...] não há como se chegar à qualidade sem a educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico, crítico e criativo [...]” (DEMO, 1993, p. 16). Para este autor, a escola da atualidade precisa estar preparada para ir além dos aspectos econômicos e capitalistas e saber compreender as/os alunas/os em suas necessidades individuais, criativas, autônomas e com professoras/os e pedagogas/os que vão além do dia a dia em sala de aula, para se tornarem profissionais transformadoras/es e que se preocupem em buscar novas práticas escolares,

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1993, p. 13).

As relações humanas perpassam a esfera da função reprodutiva de conhecimento científico elaborado. Existe, na contemporaneidade, a necessidade do contato entre pessoas que são diferentes, sendo imprescindível o reconhecimento recíproco de respeito entre os indivíduos e suas singularidades, sejam elas pessoais ou familiares. A escola – por intermédio dos livros didáticos, dos materiais trabalhados em sala, das comemorações tradicionais como dia dos pais e dia das mães – faz com que aquelas/es que não possuem o modelo de família apresentado como certo/aceito se sintam à margem do esperado socialmente. Em um contraponto, Praxedes (2005, p. 110) nos alerta que

[...] desse ponto de vista, pode-se adiantar que um dos pressupostos das reflexões que fazemos é que o respeito à diversidade ‘não deve ser combinado com a indiferença’ quanto as causas que geram as desigualdades social, econômica e de acesso as instâncias de poder e aos bens culturais.

As relações estabelecidas em forma de preconceitos são construídas cotidianamente nos espaços escolares com base na avaliação e percepção dos símbolos, linguagens, comportamentos e ideias de valores que são expressas no mundo à nossa volta, permitindo “[...] construir juízos sobre tudo que percebemos formar pré-juízos ou preconceitos que orientam as nossas ações [...]” (PRAXEDES, 2005, p. 110).

Partindo do pressuposto de que a escola é local social de interações múltiplas que ultrapassam os saberes escritos e apreendidos do conhecimento elaborado, compreendemos que nos é dada a responsabilidade enquanto docentes na formação do respeito que a diversidade humana possui, levando em consideração que existem inúmeras formas de se

relacionar e que as crianças possuem diversos arranjos familiares que, em sua maioria, não atingem o modelo patriarcal de família ensinado na sociedade e conseqüentemente, na escola. Para que as crianças possam se sentir seguras para aprender e se desenvolver cognitivamente, afetiva e socialmente, precisamos vencer as barreiras estagnadas de reprodução sexista como sendo a maneira ‘correta’ de se relacionar e a essa compreensão a escola tem papel determinante.

A formação das identidades é um processo social que depende do contato e das características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos seres humanos envolvidos nas situações educativas. Assim, as diferenças expressam-se nos contatos entre identidades distintas umas das outras em circunstâncias sociais determinadas (PRAXEDES, 2005, p. 120).

É indispensável, pois, o questionamento não apenas do que se ensina na escola, mas como se ensina e quais os sentidos que nossas/os alunas/os dão ao que aprendem, estabelecendo inquirições acerca do que e como o currículo está formatado e se este atende as múltiplas demandas humanas. Como nos diz Louro (2014, p. 65), “[...] temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui [...]”.

Pensando no poder da linguagem existente dentro da escola, tomamos, por exemplo, o recorte para as famílias femininas. Ao entrar na escola, desde o primeiro ano escolar, as meninas já aprendem cedo que todas as vezes que a professora ou pedagoga falar: “Atenção alunos!”, elas, as meninas, estarão incluídas. Ao colocar o genérico como masculino, ensinamos que a regra gramatical superior é a masculina e essa norma é aprendida e internalizada (LOURO, 2014). Se adotamos a regra gramatical que conceitua a totalidade como masculina, mesmo que tenhamos apenas um homem na sala de aula, acabamos por aceitar que a hegemonia masculina é natural, assim como também “natural” a invisibilidade feminina. Como assegura Louro (2014, p. 72),

[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejar-los/as.

O silêncio e a ausência de falas a respeito das famílias formadas por duas mulheres na escola envergam o pensamento de que o que não é falado pode não existir. O fato é que durante a pesquisa encontramos oficialmente 13 famílias femeparentais, ou seja, elas existem. Durante a entrevista semiestruturada, tanto pedagogas quanto professoras apontaram essas 13 famílias nas escolas municipais de Sarandi-PR:

Tabela 1: Escolas identificadas

ESCOLAS	F
Escola Municipal Acácia	2
Escola Municipal Begônia	2
Escola Municipal Gerâneo	1
Escola Municipal Hortência	3
Escola Municipal Cravos	1
Escola Municipal Orquídeas	1
Escola Municipal Narciso	1
Escola Municipal Lírios	1
Escola Municipal Tulipa	1
Total	13

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Tabela 2: Atende ou já atendeu alguma família de mulheres nesta ou em outra escola do município?

Sim	13
Não	9
Não sabe se atende ou já atendeu	11
Total	33

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Portanto, elas existem enquanto famílias e as crianças vindas de lares compostos pela homoparentalidade existem também, o que torna mais denunciador o silêncio e a invisibilidade, legitimando que desse modo “[...] jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos [...]” (LOURO, 2014, p. 72).

Então, como se sentem as crianças que possuem mães lésbicas? De que maneira essas crianças se sentem seguras no ambiente escolar para aprenderem, fazerem relações sociais e confiantes, se sua configuração familiar é atravessada pelo divergente? Para superarmos essas e tantas outras questões precisamos compreender que muito do que é ensinado atualmente na escola se baseia em processos dicotomizados, que definem homens e mulheres em capacidades físicas, intelectuais e comportamentais destoantes.

A matriz que rege essa dicotomia é proveniente do ponto de vista da sexualidade, que tem como ‘natural’ a heterossexualidade. Partindo dessa dicotomia, tomam-se as mulheres mães, por exemplo, como não emolduradas e, por consequência, subvertem a regra, por isto

na pesquisa feita nas escolas municipais, as mães que possuem relações homoafetivas com outras mulheres foram tidas como ‘problemas’ e com ‘desvios de conduta’, como é possível verificar nos seguintes discursos das interlocutoras:

A criança vai sofrer, porque se descobrem que ela tem duas mães que cuidam dela, que essas duas mães dormem juntas, estão sempre juntas, vão saber que isso é errado porque descobriram que lá são duas mães que cuidam de uma criança. E o pai, onde está? Quem vai fazer o papel de pai? Alguma delas tem que fazer esse papel. Aí eu te pergunto: vai ser a mesma coisa? Não vai. A criança precisa da figura masculina (MADALENA, professora, 42 anos).

Em uma festa ou reunião de pais na escola, essas duas mães podem vir, mas não podem se abraçar ou pegar na mão. Se elas se comportarem como duas amigas, aí pode (MARIA LACERDA, professora, 37 anos).

Por isso que eu falo, nesses casos dos pais homossexuais que as crianças já foram adotadas ele já cresce num lar dessa maneira, agora no caso desse aluno ele dá trabalho por quê? Porque a mãe começou a se relacionar há pouco tempo (GIOCONDA, pedagoga, 32 anos).

Porque a mãe se relaciona com outra mulher, tem que ter os filhos em primeiro lugar, essa é a explicação principal. Porque é fácil você pegar a mulher hoje e trazer pra dentro de casa ou você ir pra casa de outra mulher, mas e como fica a cabeça das crianças? (KATE, professora, 42 anos).

A análise desses discursos se torna ferramenta no entendimento das percepções que as operadoras da escola transmitem às alunas e aos alunos sobre os padrões mantidos socialmente por meio do dispositivo de domínio, que tem, na maternidade, uma condição compulsória – “[...] as conexões entre maternidade e sexualidade têm sido mobilizadas para restringir a autonomia das mulheres [...]” (BIROLI, 2014, p. 124). O prenúncio preconcebido de preconceito que poderão sofrer essas/es alunas/os pelo fato de possuírem uma família femeparental retrata o pensamento conservador vigorado em concepções padronizadas de família, o que “[...] justificaria o controle da sexualidade das mulheres [...]” (BIROLI, 2014, p. 124).

A escola precisa romper com essa dicotomia, compreendendo que as relações sociais e familiares estão intimamente ligadas à aprendizagem escolar, como signo de pertencimento de uma classe dominante que não pode mais extinguir as/os consideradas/os diferentes. Crianças que têm como referência o modelo de família patriarcal precisam construir representações positivas de suas famílias, para não se sentirem excluídas por seus pares, admitindo que todas as formas de sexualidade sejam construídas e por essa razão são legítimas. Isto implica em

empregar atitude vigilante e contínua para desestabilizar as divisões e conformidades ditas e tidas como ‘naturais’.

3.4 PARENTALIDADES, HOMOPARENTALIDADES E CONJUGALIDADES FEMININAS: A FAMÍLIA CONJUGADA NO PLURAL

As obrigações das famílias e suas relações entre sexo, poder, estrutura familiar e social são profundamente afetadas com a mudança do modelo da sociedade tradicional, estabelecendo as bases econômicas para os arranjos familiares baseados na hierarquia pai – mãe – filha/o. Para Foucault (1988), a sociedade industrial do século XIX estruturou a família em função da produtividade, confiscando o sexo dentro da função procriadora e da vida conjugal. Esse dispositivo da sexualidade passa a ditar as regras que resguardam o direito do espaço de socialização e a manifestação das condutas sexuais ao quarto das/os mães/pais.

A ideia de conjugalidade burguesa e o novo corpo familiar acabaram por determinar normas e conceitos para a organização social, estabelecendo a vigília em torno das sexualidades consideradas desviantes e contrárias às famílias: a da mulher histórica e independente; a da criança masturbadora; e, sob o imperativo da medicina, a das lésbicas e dos/as homossexuais, [...] “pois, sendo a família constituída pelo sexo, ela será também uma reguladora da sociedade, impondo as escolhas sexuais dos indivíduos e da coletividade e regulando as relações biológicas e sociais [...]” (THERBORN, 2006, p. 12).

A concepção hierárquica de família adotada em muitas sociedades ocidentais foi, portanto, estruturada no período medieval, porém as relações familiares se modificaram com o passar do tempo, dando origem a novos formatos de agrupamentos sociais que se baseiam, segundo Therborn (2006), na marcação de sexo, poder e estruturação social. Para o autor, o sexo é a força básica de orientação da biologia humana e o poder é um aspecto fundamental da sociologia humana.

[...] Sexo e poder não são mundos distintos um do outro, mas estão entrelaçado um no outro. A família é um espaço cercado de campos de batalha abertos pelo sexo e pelo poder [...]. As relações de poder estão inscritas nos direitos e obrigações dos membros da família. [...] Aqueles a quem privilegia podem, por meio dela, manter seus status porque seus recursos de controle e de sanção coincidem com seus direitos, enquanto aqueles com poucos recursos de poder têm mais obrigações do que direitos (THERBORN, 2006, p. 11-13).

Temos então, a sociedade contemporânea com demarcações diferentes em suas relações preestabelecidas, comparadas com outros momentos vividos na história da humanidade. Entre as estruturas sociais que sofrem modificações, em suas organizações e arranjos, destaca-se a família ou os grupamentos humanos que estabelecem entre si uma relação de parentesco ou afetividade.

Uma vez que o modelo patriarcal e o casamento vêm sendo alterados significativamente, questões como divórcio, adoção, conjugalidade, parentalidades diferenciadas, tecnologias de reprodução assistida, abdicação de ter filhas/os, concubinato²⁴ e arranjos familiares plurais têm emergido em diferentes contingências e exigido das instituições sociais, entre elas a escola, novos tratamentos e abordagens.

Exemplos desses novos arranjos podem ser dados pelas configurações formadas por: a) famílias recompostas, em que homens e mulheres recebem filhos e filhas de uniões conjugais anteriores; b) famílias adotivas, formadas por pessoas ou não querem ou não podem ter filhas/os biológicos e a “[...] o importante é a prática cotidiana da parentalidade [...]” (ZAULI, 2011, p. 54); c) famílias de acolhida, que criam filhas/os que não são adotadas/os legalmente e também não são filhos/as biológicos; e d) famílias monoparentais, formadas por mulheres ou homens que criam sua prole sozinhas/os (ZAULI, 2011). Existem, também, os arranjos compostos por casais homossexuais/homoparentais, femea/femeparentais, que são aqueles decorrentes das uniões entre pessoas do mesmo gênero e que são objetivos do trabalho proposto, por meio do recorte das famílias compostas por duas mulheres.

Apesar do crescimento e da visibilidade dessas categorias, os conceitos de família difundidos pelo Estado, pela igreja e pela legislação e aceitos pelas instituições sociais são pautados pelo casamento ou união estável heterossexual entre homem e mulher, pela ligação consanguínea, pela reunião de pessoas que se agregam em uma mesma residência e pela manutenção do capital privado (BRASIL, 1988; BORGA et al., 2004; GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2013). Essas definições também podem ser entendidas como “enunciados discursivos” (FOUCAULT, 1987, p. 119), que circulam na sociedade e marcam as pessoas por suas alteridades e diferenciações e geram, por consequência, processos de exclusão e segregação das famílias diferenciadas.

Vinculadas a essas questões, estão as condições que interferem na formação das pessoas, tais como: cultura, etnia, linguagem, modos de viver, ser e se relacionar com o

²⁴ União entre duas pessoas, sem o registro em Cartório Civil.

mundo e papéis sexuais que não são compreendidos em sua pluralidade, o que pode levar a muitos dos processos discriminatórios difundidos socialmente.

As experiências que trazemos das nossas relações familiares são sentimentos singulares, íntimos e fundamentais para a percepção de quem somos. Família é a instituição social e política na sua constituição e também nos seus desdobramentos. As famílias são definidas por ordens, normas, práticas e valores que possuem um lugar no tempo e na história, “[...] é uma construção social que vivenciamos [...]” (BIROLI, 2014, p. 7).

Os arranjos familiares ampliam a complexidade da formação de uma família, pois a regulação da sexualidade pelo Estado, a ordem heterossexista, a institucionalização e a valorização do casamento patriarcal monogâmico exercem um confronto de padrões nas relações de trabalho e na organização da vida moderna, conforme nos apresenta Flávia Biroli (2014, p. 7),

As normas e ações que se definem no âmbito do Estado, as relações de produção e as formas de remuneração e controle do trabalho, o âmbito da sexualidade e afetos, as representações dos papéis sociais de mulheres e homens, da infância e das relações entre adultos e crianças, assim como a delimitação do que pessoal e privado por práticas cotidianas, discursos e normas jurídicas, incidem sobre as relações na vida doméstica e dão forma ao que reconhecemos como família.

Para pensarmos a família, precisamos pensar nas relações de gênero. O gênero, como já visto nas seções anteriores, é um construto social, uma construção do que significa ser mulher e o que significa ser homem na sociedade atual, atribuindo-lhes características, funções e habilidades determinadas pelo seu sexo biológico. Ainda de acordo com Biroli (2014, p. 8),

[...] o gênero é uma categoria fundamental para se pensar a família. Permite entendê-la como sistema de relações que define de maneiras muito diferentes as vidas e oportunidades de mulheres e de homens, ainda que tomem parte de um mesmo arranjo familiar. Há uma relação direta entre as formas assumidas pela vida doméstica numa sociedade e os papéis atribuídos a mulheres e homens.

Assim, a produção e reprodução das desigualdades de gênero tomam como suporte os ideais construídos de mulher e de família. O casamento implica nas sociedades heterossexistas como sendo chave para a diferenciação entre a reprodução e a sexualidade para mulheres e homens. Há na vida doméstica uma espécie de fronteira entre a vida de casa, familiar e a vida pública, apoiando-se na divisão do trabalho que organiza essa separação e atribuem, ao mesmo tempo, ocupações, responsabilidades e remunerações.

As transformações nas relações de produção e trabalho no mundo moderno, tanto quanto as formas nele assumidas pelas relações de gênero, devem ser levadas em conta para se compreender a organização dos arranjos familiares sem perder de vista à complexidade dos fatores que a condicionam (BIROLI, 2014, p. 7).

Para a autora, “[...] a vida doméstica e familiar é um artefato social [...]” (BIROLI, 2014, p. 8). Com forte caráter moral, a vida em família é definida historicamente e seu modelo, como as relações pessoais íntimas dentro dela, é tido como definição naturalizada e normalizada, pelas dinâmicas sociais e políticas (BIROLI, 2014). Partindo desse pressuposto da vida moderna em família, passamos a contextualizar os arranjos familiares, em especial as femeparentalidades.

Diante dos chamados novos arranjos familiares, temos as conjugalidades compostas por estabelecimento do relacionamento entre as pessoas do mesmo gênero e as/os filhas/os gestadas/os por novas tecnologias reprodutivas²⁵, a adoção e/ou crianças que esses casais trouxeram de relações heterossexuais anteriores. O reconhecimento do casal homossexual como família é a coabitação entre elas/es e suas/eus filhas/os. Apesar de precisarmos da caracterização do conceito de homoparentalidade a fim de buscarmos visibilidade a esses arranjos, as definições nem sempre contemplam a diversidade das famílias, resumindo a família, na maioria das vezes, em função da orientação sexual das mães e pais, colocando em xeque as múltiplas formas das pessoas se relacionarem. A homoparentalidade,

Ainda que careça de uma definição mais específica, essa noção parece remeter-se à homossexualidade dos pais, mesmo reconhecendo que este é um universo bastante diversificado – pais/mães que se revelam homossexuais, homossexuais que decidem ser pais/mães, casais, pessoas solteiras. O termo tem sido incorporado por vários pesquisadores que se debruçam sobre a temática no Brasil atualmente e está presente também aqui neste Dossiê. Cabe ressaltar ainda que o termo homoparentalidade pode fazer-nos cair em uma armadilha, que é exatamente destacar o que as poucas pesquisas mostram e o que de certo modo é importante combater: a ideia de que há algo de específico no exercício parental, marcado pela orientação sexual dos pais. Por outro lado, pode ser interessante politicamente insistir nesse termo, visto que concede visibilidade à questão (UZIEL; MELLO; GROSSI, 2006, p. 486).

Na Antropologia o termo *relatedness* (ou conexidade) é utilizada para representar “[...] o sentimento de ‘solidariedade difusa e duradoura’ que existe nas mais diversas culturas entre

²⁵ Sobre as novas tecnologias reprodutivas em famílias compostas por mulheres ver a pesquisa intitulada: Nós já somos uma família, da pesquisadora Anna Carolina Horstmann Amorim (2013).

peças que se consideram parentes [...]” (FONSECA, 2008, p. 769). O termo *relatedness* veio de uma desconstrução de categorias clássicas da análise antropológica, para abordar as famílias homoparentais (FONSECA, 2008). No Brasil, há mais de 60 mil casais homossexuais (IBGE, 2010). No mesmo ano, o Censo trouxe a quantidade de casais homossexuais declarados em Sarandi-PR, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: População residente, por situação do domicílio, sexo e idade, segundo a condição no domicílio e compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio

Variável = População residente (Pessoas)	
Situação do domicílio = Total	
Sexo = Total	
Idade = Total	
Condição no domicílio e o compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio = Cônjuge ou companheiro (a) - de mesmo sexo	
Ano = 2010	
Município	
Maringá-PR	120
Paiçandu-PR	7
Sarandi-PR	14

Notas: 1 - Dados do Universo; 2 - A categoria. ‘Pessoa responsável’ inclui as pessoas sem declaração de compartilhamento de responsabilidade pelo domicílio.

Fonte: IBGE (2010 – adaptada).

Em Sarandi, 14 famílias homossexuais declaram a existência de suas relações conjugais e durante a realização da pesquisa, que aconteceu entre os meses de outubro a dezembro de 2014, encontramos nas escolas 13 famílias femeparentais identificadas pelas interlocutoras da pesquisa, entretanto, ressaltamos que não são se trata necessariamente das mesmas famílias, uma vez que o senso denotou a pesquisa com casais homossexuais, o que não nos oferece a distinção para conjugalidade lésbica. A visibilidade estatística tem o desvelo dessas famílias que recebem continuamente uma participação mais visível e real do que o que tínhamos até poucos anos atrás, o que denota não apenas o crescimento desses casais, como também o aparecimento dessa população.

A família femeparental traz consigo a desconstrução sobre o sexo biológico como predominante nas relações de parentelas, “[...] em seu ato, ela transgride as normas de gênero e parentesco [...]” (BUTLER, 2014, p. 24). É nesse tipo de arranjo familiar que percepções como alteridade e diferenças emergem como (des)construtores da norma, da regra binária heterossexual, mostrando que as relações de afeto, parentesco e do desejo são características plurais impossíveis de serem enquadradas em esquemas e padrões preestabelecidos.

Ao tratar de casais homoafetivos femininos, temos outras questões relevantes sobre papéis biológicos que não apenas carregam estigmas sociais de representação sexo/gênero, mas são, principalmente, carregados de simbologia sobre sustentação emocional e virilidade

É impossível descrever o homem sem tanger aspectos relativos à virilidade, nem falar do pai sem tocar na questão da paternidade, por serem temas que ajudam a compor tanto a imagem de pai, a discutirmos, como por exemplo, o ‘lugar’ de uma das mães como sendo representação da figura insubstituível do ‘pai’ (GOMES; RESENDE, 2004, p. 121).

Durante a pesquisa, algumas situações relacionadas a essa figura paterna, viril e provedora, mostraram a relevância para o estudo em questão. O modelo de pai, homem, serve como base às operadoras da escola como sendo referencial de que esta ou aquela família tem mais ou menos condições na estrutura por conta dessa figura, portanto, é uma via para a compreensão das representações sobre a masculinidade – o “[...] pai continua a ocupar, nessas concepções, um lugar de respeito e de autoridade sobre a família [...]” (PERUCCHI; BEIRÃO, 2007, p. 63).

Ao perguntar sobre quais arranjos familiares as professoras e pedagogas não gostariam de ter como vizinhas/os e como família, as falas transcritas apontaram que a “*falta do pai na vida da criança pode gerar grandes dificuldades emocionais*” (CLARICE, professora, 25 anos). A esse exemplo tomamos como emblemática a fala da seguinte professora:

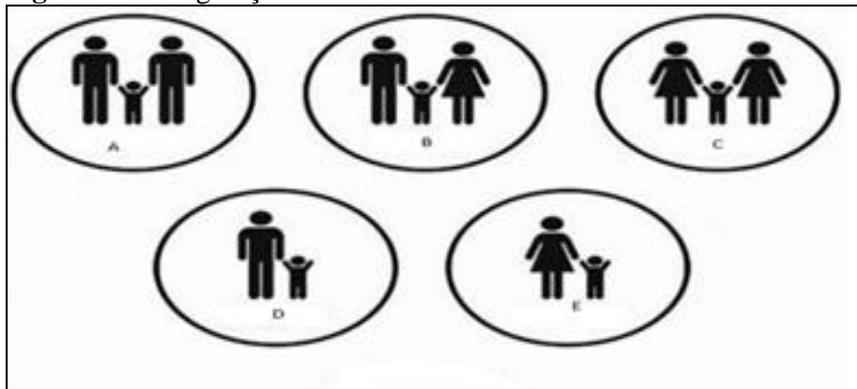
Para mim a figura de um pai pesa muito. A criança precisa muito da figura do pai, porque o pai é o espelho. Ou ela vai crescer e ser ruim, ou ela vai crescer e ser boa. Se ele tiver duas mães que cuidam que não vão para bares, mesmo assim ele vai sentir falta do pai. Pode ter duas mães excelentes, que vão dar muito carinho pra ele e vão ser muito responsáveis, porém ele vai sentir no íntimo aquela falta daquela figura masculina, ele vai sentir falta, com certeza (COLLET, professora, 38 anos).

A autoridade do nome do pai, aqui transparente na ideia de uma professora Collet, da Escola Municipal Margaridas, parece ter como base os princípios de que a participação do pai para a educação é tida como fundamental na formação da personalidade das crianças, por outro lado, a ausência dele vem ligada “[...] ao estereótipo do modelo patriarcal de paternidade [...]” (PERUCCHI; BEIRÃO, 2007, p. 64), naturalizando o respeito e a estabilidade fundada à figura que denota autoridade sobre as/os filhas/os. No relato da professora Collet, percebemos que as mães/mulheres ficam menos autorizadas a dar conta da criação e educação formal, moral e emocional de suas/eus filhas/os, necessitando, assim, da presença masculina, sendo assim “compreender a paternidade nesse contexto é questionar a

produção de conceitos baseados na estabilidade da família e contestar a concepção de papéis fixos e naturalizados” (PERUCCHI; BEIRÃO, 2007, p. 68).

Nas questões: analise o quadro a seguir e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter como vizinho/a e analise o quadro a seguir e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter em sua família,²⁶ as informantes analisaram o quadro que tinha como representação cinco tipos de arranjos familiares diferentes. Somando-se às respostas das duas questões, 12 das entrevistadas responderam preferir não ter um pai (sexo macho), criando a/o filha/o sozinha. Esse número em relação às questões foram respectivamente de 5, quando perguntadas sobre quais desses arranjos não gostariam de possuir como vizinhos e 7, como quais arranjos gostariam de não ter na família, conforme Figura 5 e Tabelas 3 e 4:

Figura 4: Configurações Familiares



Fonte: La Lógica (2013 – adaptado).

Tabela 3: Analise o quadro e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter como sua/eu vizinha/o

A)	Família homoparental	2
B)	Família heterossexual	3
C)	Família femeparental	1
D)	Pai solteiro	5
E)	Mãe solteira	1
F)	As duas famílias femeparental/homoparental	3
G)	Optou por não responder	18
Total		33

Fonte: elaborada pela autora (2015).

²⁶ Roteiro de perguntas no Apêndice B.

Tabela 4: Analise o quadro e aponte quais das configurações familiares você não gostaria de ter na sua família

A)	Família homoparental	5
B)	Família heterossexual	-
C)	Família femeparental	4
D)	Pai solteiro	7
E)	Mãe solteira	2
F)	As duas famílias femeparental/homoparental	3
G)	Optou por não responder	12
Total		33

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Análises dessas duas tabelas suscitam outras questões acerca da femeparentalidade relevante para o objetivo e proposta central deste trabalho. Se observarmos a quantidade de profissionais que optaram por não responder ou disseram “nenhuma das opções” para a escolha de arranjos familiares como ‘vizinhas/os’ temos 18, contrapondo com um número menor de abstenções ao serem questionadas sobre esses mesmos arranjos, agora em suas famílias, em número de 12. Das 33 entrevistadas, 5 preferiram se posicionar e optaram por responder essas mesmas questões, o que leva à análise indicativa de posicionamento ao pensarem, imaginarem seus próprios arranjos familiares. Ainda nessa mesma questão, nove profissionais da educação, disseram não desejar arranjos homoparentais em suas famílias.

Esses números refletem a discussão que nutre toda essa dissertação a respeito da invisibilidade, negação e do silêncio sobre as famílias homoparentais femininas na escola, indicando que as relações de preconceito à lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia estão intimamente ligadas à divisão e reconhecimento entre as minhas, das suas e os meus dos ‘seus’. Como expõe Lessa (2003, p. 5), “A homossexualidade feminina ou lesbiandade, como queiram, está sendo engendrada, seja sob através dos silêncios ou das ideias e práticas que buscam engessá-la em modelos mais atraentes ou quem sabe mais vendáveis [...]”.

Essa observação levou a reflexão a respeito dos pressupostos de parentesco e do conceito de “pluriparentalidade” (CADOLLE, 2007), que embasaram professoras e pedagogas sobre a interpretação que possuem a respeito das famílias homoparentais de suas/eus alunas/os. A pluriparentalidade questiona a exclusividade do modelo da família biológica, rompendo com a ideia de parentesco apenas às/aos que possuem laços autenticados pelo fator sanguíneo. Na pluriparentalidade, duas mulheres – ou dois homens – podem fazer parte da história de vida da criança, assim como ocorrem nas famílias recompostas por casais de mulheres, que trazem para suas relações homoafetivas as/os filhas/os de seus relacionamentos heterossexuais anteriores – como os 13 casos de famílias homoafetivas femininas encontradas

nesta pesquisa no município de Sarandi-PR, por meio da identificação dessas/es profissionais. Isto posto, levantar essa questão e provocar a ruptura da invisibilidade dessas crianças e suas famílias é trazer para o debate os problemas que constituem as relações de gênero na sociedade, indicando a reverberação política, social e educacional.

Na próxima seção, discutiremos sobre as impressões e percepções da escola em relação às crianças que possuem duas mães e a forma com que a escola compreende práticas e ações sociais. Trabalharemos também com o que denominamos de ‘Antecipação do Preconceito’, as atribuições homogeneizadas, ‘hipóteses’ de insucesso escolar que poderão sofrer as crianças que possuem mães lésbicas, colocando em crise os aprendizados.

4 A ESCOLA ESTÁ PREPARADA PARA RECEBER AS FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS FEMININAS? ANÁLISE SOBRE A ESCOLA E A VONTADE DE SABER

4.1 A ESCOLA E A “VONTADE DE SABER”

Se eu acho que a escola está preparada? Não. Nem a escola e nem as próprias famílias homoafetivas estão preparadas ainda para essa inserção. Porque eu acho que eles estão brigando muito pra entrar numa sociedade e eles estão acabando se expondo demais, sem eles perceberem o real dos fatos: que eles na verdade não precisam e as escolas estão apenas começando (MARIA QUITÉRIA, professora, 37 anos).

Destacamos que a narrativa sobre a escola estar ou não preparada para atender as crianças de famílias feme/homoafetivas nos mostram outros tantos aspectos da imposição violenta da heteronormatividade compulsória. Mais do que fugir da função social, democrática da escola, minha interlocutora golpeia os princípios de igualdade e diversidade, rompendo com documentos governamentais, como O Projeto de Formação Docente: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (CNE/MEC, BRASIL, 2015), desautorizando e negando que os arranjos conjugais são e estão na sociedade.

Tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória requer, entre outras coisas, que nela a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e enriquecimento. O respeito, o reconhecimento de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural podem não só humanizar a construção do conhecimento como também se revelar fatores indispensáveis para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico e consciente (JUNQUEIRA, 2010, p. 404).

Imersas nessas contradições sociais, a escola pode, muitas vezes, não levar em consideração os processos de socialização familiar das/os alunas/os e reproduzir os discursos sobre a família padrão – ou normal – nos seus diários de classe, nas fichas cadastrais, nos documentos oficiais e nos formulários de matrícula²⁷ que apresentam e reforçam a família nuclear. Nesses documentos, a categoria de filiação contempla apenas o nome do pai e o

²⁷ Requerimento oficial de matrícula no Anexo C.

nome da mãe, não considerando que possa existir mais de um pai/mãe ou cuidador/cuidadora, ou, ainda, que possa tratar de uma família homossexual, como podemos observar nas falas de algumas informantes:

Os documentos oficiais são registros de pais e mães. Os documentos da escola não possibilitam colocar o nome da companheira da mãe biológica. Inclusive no caso do 'Y', quem ficou responsável foi a mãe, a tia (tia referindo-se à companheira da mãe biológica de 'Y'), não consta (VIRGÍNIA, pedagoga, 51 anos).

Até assim, tanto em questão de documentos que você não vê esse espaço, precisaria de um melhor preparo, até na questão de professores precisaria de mais preparo né de receber famílias assim, precisa de um trabalho muito mais de conscientização de comunidade, de tudo. É como eu te disse, existe muito preconceito até mesmo no ambiente que a gente trabalha né eu diria assim, por parte de professores também né, por exemplo, eu vou até citar um fato não sei se entra aí dentro, mas é... A gente tem caso assim de alunos que já têm uma tendência ao homossexualismo e a gente tem que estar orientando o professor para esse respeito né porque surge esse bullying ali dentro da sala de aula e às vezes ele não tá preparado pra lidar com isso, precisa bastante essa conversa, essa orientação (SUZZANE, pedagoga, 39 anos).

Não, eu acho que não. A escola vem do tradicional né. Apesar das mudanças a escola ainda segue um pouco a linha tradicionalista (GABRIELA, Professora, 36 anos).

Legalmente não, na ficha não. Ela vem pra preencher pai ou mãe. Agora no âmbito escolar a escola não tá preparada para lidar com nenhuma questão, a gente ainda tem bastantes limitações para resolver esses problemas mais é bem limitado (MADELEINE, pedagoga, 29 anos).

Retrato de nossas ações por meio do nosso discurso é estampado pelo depoimento da pedagoga Suzzane de 39 anos, que possui em sua fala o termo “tendência ao homossexualismo”. Esse termo é datado do ano de 1869 e após longos debates científicos e político caiu desuso, pois o radical “-ismo” remete ao estado de doença. A ressalva feita aqui não reveste apenas uma questão de linguagem, mas, principalmente, a conotação negativa que o termo exerce, reverberando o significado de doença e desvio. Além disto, existe um forte apelo ao utilizar o radical “-ismo” para enfatizar a exclusão e fobia das pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, lésbicas e queers.

Butler (2002, p. 334) considera que a homofobia é executada dentro da justificativa de um “[...] gênero prejudicado, abjeto [...]”, que é atribuída às pessoas homossexuais, tendo como base uma espécie de matriz heterossexual alimentada pelas normas de gênero.

A fala da pedagoga Suzzane não é única. Essa fala representa a dificuldade que professoras/es e pedagogas/os possuem em quebrar os estigmas diante à heteronormatividade

compulsória existente no espaço escolar, mesmo que para o discurso escolar, a negação e/ou correlação da pluralidade sexual como um desvio, a norma/tendência aparece na pesquisa ainda com grande voz.

A dificuldade de aplicação das políticas educacionais inclusivas e a perspectiva cultural e religiosa de professoras/es são outros fatores que contribuem para a difusão dos processos de exclusão das famílias homoparentais e para o apagamento e invisibilidade dessa condição da vida e do contexto escolar das/os alunas/os que vêm de arranjos com dois pais ou duas mães. A segregação social da configuração familiar homoafetiva pode, portanto, estar embutida nas dinâmicas escolares e atrelada aos preconceitos de religião, gênero, às reações homofóbicas e às discriminações de pessoas nas escolas. Quando perguntamos se a religião influenciaria na orientação sexual das pessoas, 21 das 34 entrevistadas disseram que sim. Destacamos algumas dessas respostas:

Pode porque não basta ter uma religião, a pessoa tem que crer na bíblia porque placa de igreja não vai salvar ninguém a pessoa tem que acreditar na bíblia. Porque eu conheço várias igrejas que têm homossexuais, tanto católica, quanto crente, quanto protestante de várias. A gente fala bastante né, coloca os ensinamentos mais daí é o coração da pessoa que vai decidir, porque a gente prega o que está dentro da bíblia, porém é de cada um, como eu posso falar... é o coração de cada um que vai falar, não é a religião. Independente do que ele é ele foi criado por Deus, porém o caminho que ele seguiu, porque Deus deu o livre arbítrio, o caminho que ele seguiu é errado. Eles (os gays) serão tratados na igreja como gente, porque eles são seres humanos (MARIA LACERDA, professora, 37 anos).

Ela influencia sim, a religião influencia. Eu penso assim, eh... A religião influencia sim, porque aquelas famílias que são da igreja mesmo e ela segue o que a igreja propõe então o conceito família é homem e mulher para reprodução, então, assim, a religião ela prega todo esse lado (LYGIA, professora, 49 anos).

Hoje em dia está mudando, mas a religião prega isso, pra reprodução, a base da família é para a reprodução. Como ela influencia? Se você tá lá na igreja e você sabe que é pecado, vê pessoas antigas e sabe que é pecado. Assim como mentir, como roubar, como ver filme pornô, nada disso pode. Então se você sabe que isso não pode que isso é pecado se isso não vai te levar ao bom caminho por que você faz? Então você tem que seguir as formas que têm na igreja entendeu? Agora aí o que acontece com a pessoa? A pessoa às vezes, eu penso assim, têm pessoas que elas são, não é por que elas querem (CHIQUINHA, professora, 33 anos).

Sim porque na religião Deus ensinou a amar todos da mesma maneira e Deus veio para aqueles que pecam e não para aqueles que estão certos. E você sabe como era? Antes na igreja quem cometia o suicídio, era um pecador já estava no inferno. Hoje em dia não, por quê? Porque hoje em dia já foram diagnosticados que 85% 90% das pessoas que cometem suicídio elas têm depressão. E depressão é uma doença e quando você está

depressivo e você está no meio daquela doença e você não é responsável por isso você não sabe o que está fazendo então não é pecado (NINA, professora, 51 anos).

No depoimento da professora Maria Lacerda (Professora, 37 anos) encontramos: “[...] *o querer ser está no coração de cada um [...]*”, que exemplifica o quanto violenta são as práticas normativas de certo e errado dentro do ambiente escolar. Essa violência é repetida ao dizer que Deus ama a todas/os, independentemente de que se o “[...] *caminho que ele seguiu é errado [...]*”.

A condição de vítima não auxilia no processo de visibilidade e autonomia, ao contrário, possibilita a exclusão ao definir como ‘coitadas/os’ aquelas/es que possuem orientação sexual diferente da heteronormatividade. Nesse sentido, “[...] como reivindicar direitos humanos se você não é considerada/o humana/o? [...]” (JUNQUEIRA, 2010, p. 133).

Ancoradas e protegidas pelo Antigo Testamento, professoras e pedagogas reduzem o discurso científico e teórico-pedagógico para a reprodução e procriação como sendo a base da formação da família. Essa família, “[...] *composta por homem e mulher [...]*” (LYGIA, professora, 49 anos) é a negação, retratada e reproduzida diariamente nas salas, corredores, pátios e chão da escola. Desse modo, as falas das interlocutoras expressam

[...] uma negação do dano, uma tentativa de neutralizar a iniquidade de fenômeno, subestimando seus efeitos. A homofobia não é negada diretamente, mas de maneira, digamos, mais implícita (aliás, como as denegações tendem quase sempre a ser). Assim, na negação implícita, são negadas as suas implicações psicológicas, físicas, morais, políticas e, em geral, o interlocutor lança mão de arremedos de justificativas, racionalizações, evasivas, técnicas de fuga ou desvio etc. A tônica é a da banalização auto-apaziguadora (JUNQUEIRA, 2010, p. 129).

Como na música de Caetano Veloso e Gilberto Gil (1969), “[...] é preciso estar atento e forte [...]” para construirmos, dentro e por meio da escola, outras formas de educação que além de emancipadoras estimulem o entendimento das diferentes construções de identidades e de famílias. Para Maio (2011), as manifestações sexuais que surgem no interior da escola demonstram, a todo o momento, as inúmeras dificuldades que as instituições de ensino possuem ao tratar da temática da sexualidade em seu cotidiano, apregoando que uma proposta de educação sexual adequada e consciente tem que ser emancipadora e contribuir para o objetivo de discutir, com toda a comunidade escolar, assuntos relevantes para o discernimento na área da sexualidade.

Constatamos a mesma situação em sala de aula: profissionais da educação presas a um discurso velado, em que ou se emudece diante das diferentes manifestações da sexualidade ou

se limita a manter o assunto interdito. É possível perceber que ao passo que avançamos para uma educação com cidadania e respeito à diversidade humana, também ficamos estáticas/os ou até mesmo retrocedemos. A história da educação sexual no Brasil é marcada por avanços e recuos, que tiveram início a partir do ano de 1920, mas apenas na década de 80 é que realmente passou a se pensar em termos científicos (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Podemos inferir sobre o aceite de castração do desejo justificado por meio do “mutismo” às inúmeras maneiras de sentir e se perceber a pluralidade do sexo e sexualidade. Foucault em sua obra “O uso dos Prazeres” discorre categorias de aceite como as de “[...] ‘paganismo’, de ‘cristianismo’, de ‘moral’ e de ‘moral sexual’ [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 21). Assim, é possível problematizar a respeito da violência moral e silenciosa que fere e causa demarcações significativas no campo das emoções, podendo se transmutar em preconceito, fobia e tantas outras significações negativas.

Para Foucault (2005), o próprio ato sexual teria sido associado ao mal pelo Cristianismo e só seria aceita dentro do casamento monogâmico e com finalidade única para a procriação, como mencionou a maioria das interlocutoras. Já as relações entre indivíduos do mesmo gênero seriam desqualificadas. Sem dúvida, existe no entorno “sexualidade” um alto e rigoroso padrão heterossexista.

Poder-se-ia comprová-lo ressaltando as reproduções diretas e as continuidades muito estreitas que se pode constatar entre as primeiras doutrinas cristãs e a filosofia moral da Antiguidade: o primeiro grande texto cristão dedicado à prática sexual na vida de casado – o capítulo X do livro II do Pedagogo, de Clemente de Alexandria – apoia-se num certo número de referenciais às Escrituras, mas também em um conjunto de princípios e de preceitos diretamente tomados à filosofia pagã (FOUCAULT, 2005, p. 22).

É incontestável que na escola ocorrem, cotidianamente, nos níveis educativos, cenas, eventos, palavras, gestos etc. referentes à sexualidade. Durante a pesquisa, foi possível perceber que na escola além de se falar em sexualidade, vive-se sexualidade. O que observamos ainda é que a comunidade educativa, equipe pedagógica, administrativa e as/os funcionárias/os acabam provocando, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos das/os alunas/os, principalmente em cenas relativas à expressão sexual. Há, assim, uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem e, querendo ou não, “[...] a escola acaba disciplinando e escolarizando corpos [...]” (MAIO, 2011, p. 183).

Para Maio (2011), um corpo escolarizado/disciplinado é treinado no silêncio, o que justifica gestos, ações, palavras. As/os alunas/os devem ser treinadas/os para serem dóceis,

ordeiras/os e isentas/os de sensações mais ousadas, como, por exemplo, predicados sexuais. Partindo do princípio que a violência silenciosa é uma maneira de coibir e ajustar o comportamento humano, compreende-se que existe uma relação estreita com os símbolos e dogmas religiosos, conferindo à família – pai, mãe e filhas/os – o modelo ‘correto’ a ser seguido. Por outro lado, evidenciamos a relevância de buscar, por meio da pesquisa, o enlevo que existe entre discursos de poder e normatização da(s) sexualidade(s) humana.

A família tem fundamental significado para a escola, pois ela é vista como lugar de importante relevância para o desenvolvimento social. A socialização tanto da família quanto da escola, assim como qualquer relação humana, não é neutra, transmitem-se a essas instituições modelos de comportamentos e racionalidades próprios da cultura (VIANNA; RAMIRES, 2009).

O corpo, feminino e masculino, é resultado de construções sociais que possuem movimento, mudam e se transformam de acordo com o tempo e história vividos e as instituições família e escola agem de modo significativo nesse processo educativo. Tanto a escola quanto a família apresentam modelos naturalizados de valores, reproduzindo sujeitos e significações de gênero. Como aponta Lessa (2003, p. 6),

[...] o corpo como uma construção social é então mutável, maleável e embora à mercê do disciplinamento, da docilização, da domesticação, do assujeitamento, é um corpo que pode resistir, não como uma ou outra forma absoluta. É domesticado ou é revolucionário? Não! O que os Feminismos propõem, hoje, é uma mudança radical nestes absolutismos, nesta visão naturalizada e fixa de ler o ser humano.

Os conteúdos curriculares que dispõem a educação formal estão carregados de estigmas, denunciando e justificando desigualdades, alternando as formas de coerção que atuam explícita e implicitamente. A coerção implícita que sugere um único modelo como sendo ideal se utiliza do silêncio e da (in)visibilidade para sua reprodução. Essas instituições socializadoras concorrem em uma verdadeira disputa em relação à educação das crianças, atribuindo fronteiras para determinar o que é da escola e o que é da família. Retomando a função social da escola, que já nos foi intencionalmente ensinada por Saviani (2003, p. 11), vemos que “[...] a educação é fenômeno próprio dos seres humanos [...]” e, sendo assim, a compreensão da natureza da educação passa por meio do nosso entendimento da natureza humana, então, educar é um ato intencional (SAVIANI, 2003).

Ao discutirmos a função social da educação e da escola e a compreendendo como prática social – ações sociais que as pessoas estabelecem entre si –, compreendemos que, por consequência, a escola cria estruturas sociais básicas que se estabelecem limites e rasuras em

uma bipartição: o que é da escola e o que é da família. Esse relevo suscita a naturalização com que a escola atribui significados homogêneos como parâmetro ao lidar com as questões que não são homogêneas, principalmente ao tratar da sexualidade, como é possível notar no relato da professora Olga, 41 anos:

Quando entram no 6º 7º ano, os coleguinhas começam a entender que eles não têm uma família normal, como a dos outros. Dos 12 aos 15 anos, eles têm vergonha e possuir duas mães faz com que eles regridam bastante e se recusam a aprender. O professor que dá atenção para eles, é o primeiro que ele desconta a raiva.

Tais implicações sobre o desenvolvimento emocional e educacional das crianças que possuem famílias femeafetivas são heterocentradas e alvo de densas estigmatizações, como se as informantes fizessem uma espécie de antecipação do preconceito e, concomitantemente, rotulassem e demarcassem o insucesso e insatisfação atribuídos aos arranjos familiares não normatizados, trazendo como categoria natural o engendramento incorporado da heterossexualidade.

Ao fazermos essa reflexão acerca dos limites e delimitações postadas pela escola a respeito das famílias femeafetivas, percebemos que os cuidados pedagógicos precisam se pautar em uma educação que possa (re)pensar sua prática e a intencionalidade de sua formação. Conforme assegura Furlani (2011, p. 70),

[...] resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam, efetivamente, mais felizes. Portanto, o conceito de ‘valores’ pode ser visto como o conjunto de preceitos ou princípios humanos definidos na sociedade e baseados em entendimentos éticos, coletivamente tidos como válidos, bons.

Em uma escola/sociedade que lida com as diferenças como positivas todas/os ganham, por isto, essa pesquisa propõe não se limitar a apresentar dados referentes aos significados que atribuem professoras/es e pedagogas/os sobre a femeparentalidade, mas, sobretudo, contribuir para que exista um movimento, de fato, em relação à opressão e discriminação tão presentes no contexto escolar. A partir de então, pretendem-se gerar possibilidade(s) para se trabalhar as inúmeras formas de ser e de se constituir uma família, principalmente as famílias homoafetivas femininas, gestando a necessidade acerca da visibilidade de mães lésbicas, conscientizando-se de que o espaço escolar seja um espaço político de poder e que possua papel fundamental para práticas humanizadoras, construindo laços de amizade e de afetividades enriquecedoras, priorizando a qualidade no atendimento das crianças desde a

educação básica, a partir da valorização da cidadania, das configurações familiares a que pertencem e do comprometimento com a solidariedade.

4.2 ENTRE AFETOS, CADERNOS E FÉ: O DISCURSO RELIGIOSO E A LEGITIMAÇÃO DA LESBOFOBIA

Na minha religião não é permitido. E se a pessoa se assume tem que se afastar da igreja. A pessoa não tem escolha, ou ela se afasta da igreja ou não vive aquilo (CLARICE, Professora, 25 anos).

No Brasil, a educação é bem público capaz de promover os princípios e valores que são “[...] centrais à democracia, tais como a liberdade de pensamento e crença, a cidadania e a igualdade [...]” (LIONÇO; DINIZ, 2010, p. 11). O ensino religioso no Brasil é previsto pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a separação entre Estado e igreja parecem ser, na prática, algo distante de acontecer – “[...] é possível que uma sociedade seja secular, porém não normativamente laica [...]” (LIONÇO; DINIZ, 2010, p. 11). Não existe em nosso país um consenso sobre a presença do ensino religioso nas escolas públicas, o que ocasiona “[...] um dos espaços em que se atualiza a controvérsia sobre os conteúdos da laicidade [...]” (LIONÇO; DINIZ, 2010, p. 13).

É isto que conseguimos perceber por meio do relato da professora Clarice, anteriormente citado, que quando perguntada sobre a influência da religião na orientação sexual das pessoas, responde: “[...] *na minha religião não é permitido [...]*”. Dentro dessa afirmação muitas outras incursões estão refletidas. Como já trabalhamos nas seções anteriores, existe uma correlação entre o que essas profissionais pensam e a maneira como direcionam o trabalho pedagógico na escola. Ao afirmar que em sua religião não é permitida outra manifestação, a não ser a heterossexual, temos a dupla face do que é ‘certo’ e o que não é. Tomamos como exemplo outra questão. Perguntamos qual a influência que a sua religião tem sobre seus atos e mais uma vez a resposta confirma esse processo de exclusão baseado na religião: “*A minha religião tem total influência sobre meus atos e eu baseio minhas ações com base na minha igreja*” (CLARICE, professora, 25 anos).

Essa relação do que é permitido e o que não é pode, muitas vezes, ser representativa durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças na escola, revelando que, não há neutralidade, mas uma inclinação a seguir conforme a religião que influencia as operadoras da escola. Assim como em um espelho, as práticas e discursos escolares são fortes esquadros que possuem representatividade para as crianças em formação: “[...] o espelho é o lugar em que

descobrimos que temos uma imagem e, ao mesmo tempo, que ela pode ser separada de nós, que a nossa “espécie” ou imago não nos pertence [...]” (AGAMBEN, 2014, p. 53). Partindo desse pressuposto, conseguiriam essas profissionais separar sua fé particular, individual/pessoal das ações cotidianas na escola? Mais que responder à questão levantada, o quadro a seguir mostra o retrato que a crença religiosa exerce nas interlocutoras:

Tabela 5: Qual o papel que sua religião tem sobre a sua vida?

É o que há de mais importante na minha vida	18
Tem relativa importância sobre a minha vida	10
Tem pequena importância sobre minha vida	4
Não têm relevância sobre a minha vida	1
Total	33

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Ao analisar o quadro, temos como suporte que 28 das entrevistadas fundamentam seus atos sob o imperativo da religião, ou seja, mais da maioria de professoras e pedagogas baseiam suas atividades pela imagem da igreja. Por meio das entrevistas foi possível observar que a violência pode ser legitimada, “escondida”, por meio do reflexo dessas ações, em que “[...] a imagem é um ser cuja essência consiste em ser uma espécie, uma visibilidade ou uma aparência [...]” (AGAMBEN, 2014, p. 52).

O modelo de família seguido e trabalhado pela escola constitui um reflexo da família heteronormativa, daí a preocupação na impressão e na forma com que educadoras/es debatem seus saberes e formas, a respeito da homoparentalidade/femeparentalidade, e, principalmente, os seus (não) saberes a respeito da homossexualidade conjugada no plural. Agamben (2014, p. 53) descreve que os modelos pré-determinados podem surpreender no sentido negativo, pois a espécie é fixada na diferença, para assim constituir a identidade e torná-la visível:

A espécie não subdivide o gênero, mas o expõe. Nela, desejando e sendo desejado, o ser se faz espécie, se torna visível. E ser especial não significa o indivíduo, identificado por esta ou aquela qualidade que lhe pertence de modo exclusivo. Significa, pelo contrário, ser qualquer um, a saber, um ser tal que é indiferente e genericamente cada uma de suas qualidades, que adere a elas sem deixar que nenhuma delas o identifique.

Considerando que o contexto educacional é representado como campo de batalhas, não apenas de produção e reprodução das representações/reflexos excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados, a expressão de liberdade e o termo

laicidade, por exemplo, constituem um território de disputas políticas, abarcando não apenas os grupos secularistas, mas, especialmente, religiosos que compõem o parlamento.

Em contraste com a percepção da laicidade como equivalente à modernidade, ao que é avançado, ao que caminha em sintonia com a ciência, estaria, por outro lado, a religião ligada ao que é retrógrado, irrefletido e atrasado. Destarte, o conceito de liberdade de expressão como um certame em que a “[...] laicidade é acionada como recurso político e retórico, tanto por grupos e ideologias secularistas, quanto por grupos e atores religiosos [...]” (VITAL; LOPES, 2012, p. 169).

Dentre os aspectos implicados nesta pesquisa, a sexualidade aparece como um denominador de uma conta negativa, na maioria das vezes, relacionada a falta de religião por parte das famílias. Assim, se uma criança não corresponde satisfatoriamente aos conteúdos acadêmicos e, ainda, possui um lar formado por duas mães ou dois pais, seus resultados são justificados pela falta de crença e frequência a uma igreja. Nesse sentido, questionadas sobre o parecer nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), 31 das entrevistadas disseram não saber do que se trata.

Compreendendo as atuais proclamações sobre diversidade/pluralidade e respeito ao ser humano, em relação ao direito à vida, à saúde, à igualdade e à não discriminação, onde ficam, de fato, resguardadas e protegidas essas famílias e suas/eus filhas/os? A posição de produção e reprodução da exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais, tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o seu papel na aproximação e convergência entre os “direitos humanos”, a “cidadania plena” e a “inclusão social”. Nas palavras de Furlani (2011, p. 23), “[...] o momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulados com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais [...]”.

Portanto, faz-se necessário tecer caminhos ao trabalho de uma educação inclusiva que seja pautada no respeito às diferenças pessoais de suas/eus personagens para a superação das desigualdades sociais/educacionais e traçar, de modo acadêmico, o desvelo sobre as implicações religiosas que deveriam ser da ordem pessoal e que são trazidas para dentro do pátio da escola e permeiam os discursos dessas profissionais sobre o ‘certo’ e o ‘errado’ nas constituições familiares.

Uma primeira questão é o esquecimento da laicidade²⁸ da Educação Pública, prevista em lei. Ao falarmos em laicidade e relacionarmos com as diferenças humanas, temos um duplo modo de averiguação e construção de sujeitos, uma norma que é estabelecida historicamente e que atribui ao modelo do homem branco, heterossexual como referência e parâmetro. Serão os “outros” sujeitos sociais que serão nomeados e se tornarão “marcados”, denominados a partir dessa referência estereotipada. Dessa forma, as mulheres, as lésbicas, os *gays*, as/os transexuais, as travestis e os *queers*²⁹ serão representadas/os como “o segundo sexo”³⁰.

No decorrer da pesquisa, observamos que existe uma correlação tênue entre falar e silenciar – uma atitude corrosiva, uma vez que as crianças são vistas pela conjugação familiar que possuem, ou, da mesma maneira, que não possuem. A percepção das professoras e pedagogas a respeito da homoparentalidade feminina designa para a religião a responsabilidade de se ter ou não ter um relacionamento homoafetivo, traçando como imorais e insertas essas famílias, que poderiam, segundo a lei religiosa do livre arbítrio, ser “curadas”, como podemos observar nos relatos:

Hoje em dia as famílias não têm aquele acompanhamento cristão de não pecar, não roubar, não cometer adultério. Hoje em dia, tanto na igreja católica quanto na evangélica os pais frequentam, mas os filhos não (MARIA QUITÉRIA, professora, 45 anos).

Eu acho que a religião é a base. As regras da igreja podem dificultar sim, uma pessoa ser homossexual. Muitas pessoas não assumem por causa da religião (KATE, pedagoga, 32 anos).

Destacamos essas narrativas para exemplificar toda uma variável de associações feitas entre a sexualidade e a igreja, que consolidam por e entre esses discursos uma espécie de coerção que pode – ou é – gerada por intermédio da fé religiosa. Existe um forte apelo para a possível redenção e até mesmo cura, consertando e normalizando as pessoas dentro do padrão heterossexual. Essa ideia de família estruturada no modelo patriarcal recebe influência do Estado – exemplo do que aconteceu no ano de 2015, com forte apelo por parte de algumas/uns políticas/os que compõem a bancada religiosa do parlamento brasileiro, que envolve a

²⁸ O termo Laicidade baseia-se na separação entre Estado e igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo, respingando diretamente no ensino. O termo laicidade nasceu de um longo processo de emancipação construtiva. “[...] laicidade é a separação entre fé que representa o domínio privado e a instituição igreja representando o domínio público [...]” (DOMINGOS, 2009, p. 47).

²⁹ “Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero [...]” (MISKOLCI, 2009, p. 150).

³⁰ Alusão à obra de Simone de Beauvoir intitulada O Segundo Sexo (BEAUVOIR, 2009).

chamada cura gay, a ideologia de gênero e a aprovação do Estatuto da Família³¹. A título de exemplo, em maio de 2015, o deputado Marco Feliciano fez a seguinte declaração:

[...] ‘desconfiança e discriminação generalizadas contra os ex-LGBTs’ [...] ‘Seus antigos pares homossexuais dizem que eles estavam fingindo. Os heterossexuais dizem, agora, que eles estão dissimulando. Assim, tanto os homossexuais quanto os heterossexuais consideram a população ex-LGBTs como mentirosos, dissimulados e até mesmo doentes mentais’ [...] (LIMA, 2015).³²

Outros parlamentares seguem essa linha de raciocínio, dentre eles Stefano Aguiar (PSB-MG), deputado federal: “Cabe à pessoa querer ser gay ou querer deixar de ser gay, assim como cabe à pessoa procurar ou não um profissional para ajudá-la em suas decisões [...]” (SALCEDO, 2015)³³.

Vale sublinhar que professoras/es e pedagogas/os estão envolvidas socialmente com todo tipo de informação e que a veiculação midiática é reforçadora de opiniões. A respeito da linguagem veiculada, Agamben (2007, p. 76) interpreta como a asseguuração do poder e do controle da comunicação social se serve do sistema de difusão da própria ideologia

Os dispositivos midiáticos têm como objetivo, precisamente, neutralizar esse poder profanatório da linguagem como meio puro, impedir que o mesmo abra a possibilidade de um novo uso, de uma nova experiência da palavra. A igreja, depois dos dois primeiros séculos de esperança e expectativa, já tinha concebido sua função com o objetivo essencial de neutralizar a nova experiência da palavra.

Levando em consideração o peso simbólico cristão, temos um importante modulador de comportamentos e sexualidades. É nesse caminho entre a fé cristã e a produção pedagógica, que as interlocutoras ancoram suas impressões e narram, com efeito, a convergência entre as leis que primam por uma educação igualitária e o ideal de família que consideram ‘normal’. Do ponto de vista da sexualidade como um direito democrático, a esfera privada familiar se converte em um abrigo para o sexismo, o machismo e a exaltação da heterossexualidade, o que demanda a falta de valorização feminina e das crianças, filhas/os, de mães lésbicas. Acentua-se, portanto, a desigualdade familiar, inibindo a autonomia de

³¹ A Comissão Especial do Estatuto da Família aprovou na quinta-feira 24 o Projeto de Lei 6583/13 conforme o relatório do deputado Diego Garcia (PHS-PR), que define a família como o núcleo formado a partir da união entre um homem e uma mulher (CARTA, 2015).

³² Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/feliciano-faz-campanha-em-favor-da-cura-gay/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

³³ Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/checando-stefano-aguiar-e-deixar-de-ser-gay/>>. Acesso em 15 jun. 2015.

igualdade de oportunidades entre elas. Ainda sobre a superação das barreiras que legitimam a superação de estigmas, e a patologização das identidades sexuais, Furlani (2011, p. 19) fundamenta que

[...] uma abordagem que relaciona as diferenças de desejo com ‘causas’ explicativas para experiências sexuais ‘anormais’ e/ou ‘problemas sexuais’, atrelados facilmente em discursos religiosos como ‘cura’, apresentando geralmente teorias simplistas para os fenômenos da vida sexual.

Logo, os espaços escolares e as pedagogias baseadas nas crenças, que também foram ensinadas ao longo da formação de professoras/es, cedem lugar ao preconceito velado e direcionado pelas normas sociais, políticas e religiosas a respeito da normatização do comportamento e dos arranjos familiares, sem o criterioso embasamento científico, apoiando-se nos fundamentos religiosos para justificarem, moralmente o conceito de família padrão heterossexual. Essa argumentação possui justificativas em conceitos doutrinários como, por exemplo, o ‘livre arbítrio’ explícito nos depoimentos que seguem:

Eu não acho que a religião não influencia a sexualidade das pessoas, hoje em dia não, porque ninguém mais tem o princípio religioso. Nossa população se afastou demais do princípio religioso. O meu marido tem. Ele é extremo, ignorante. Ele lida com vendedores e não acompanha as inovações (LOUISE WEISS, pedagoga³⁴, 46 anos).

Para mim a Bíblia condena esse tipo de coisa, mas é livre, cada um escolhe o que quiser (ANGELA, professora, 44 anos).

Assim como personifica o marido como um ser humano extremo/ignorante, Louise Weiss revela o machismo que apregoa, justificando que cada um possui o livre arbítrio, validando a simples escolha, como se a heterossexualidade fosse dada naturalmente, sendo a homossexualidade desviante e voluntária. Ao terem como princípios os comportamentos, desejos e afetos retidos na fonte cristã, essas profissionais embalam em pacotes igualitários os ajustes generificados de pessoas.

Para Furlani (2011), os efeitos de episteme não atingem apenas as sexualidades subordinadas, como a homossexualidade. Para a autora, o uso literal da Bíblia tem sido empregado como investidas pela manutenção da família patriarcal e pela submissão da mulher, assim como era no tempo das escrituras.

³⁴ Essa pedagoga afirmou durante a entrevista que para tentar ajudar a aproximar as crianças da religião, rezam o Pai Nosso todos os dias nas filas antes de entrarem para sala de aula.

O princípio do Estado Laico foi estabelecido na França e propôs a separação entre Estado e Igreja em 1880 (LIONÇO; DINIZ, 2010). Entretanto, as repercussões em diferentes países seguem até os dias de hoje, pois esse princípio aparta a igreja do exercício do poder político e administrativo, inferindo diretamente no ensino. O termo laicidade nasceu de um longo processo de emancipação construtiva. Como afirma Domingos (2009), a laicidade é a separação entre fé que representa o domínio privado e a instituição igreja representando o domínio público,

[...] fruto da separação entre Estado e Igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo e, em particular, do ensino, o Estado laico nasceu de um longo processo de laicização, de uma emancipação e construção progressiva, através de um afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica, ganhando vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos (DOMINGOS, 2009, p. 47).

Os princípios de laicidade, liberdade religiosa e educação gratuita, surgem, no Brasil, com Darcy Ribeiro (1922-1997) e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Na autoridade da LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) abriram precedentes para tratar de alguns tabus e a abordar a sexualidade humana como um tema transversal no ensino das diferentes áreas do conhecimento. A sexualidade passou a ser um tema que deveria ser trabalhado dentro da escola, respaldado pelas linhas e metas a que estabeleceriam as discussões sobre o corpo, sobre os gêneros e sobre a prevenção de doenças e gravidez (MAIO, 2011).

Mesmo com o amparo da Lei, a maioria das informantes permanecem atreladas aos dispositivos de controle e praticam um discurso velado que cerceia as diferentes manifestações da sexualidade. Essas marcas de controle dos corpos são visíveis dentro do processo conflituoso de consolidação das políticas públicas e fundamentos da educação sexual brasileira (BARROSO; BRUSCHINI, 1982).

Na correlação das sexualidades aos dispositivos de poder e saber, Foucault (1988, 1994) discorre sobre o vínculo entre Estado e Religião e sobre as práticas de confissão, vigília e regulação dos comportamentos e das condutas sexuais das pessoas. O filósofo estabelece uma relação entre a castração do desejo e o mutismo nas maneiras de sentir e se perceber a pluralidade do sexo e da sexualidade (FOUCAULT, 1994). Esse processo mantém a violência moral e silenciosa que fere e demarca significativamente as emoções, além de instituir preconceitos, fobias e sentidos negativos para as pessoas.

Os dogmas religiosos validaram o casamento monogâmico com finalidade procriativa e levaram as sexualidades diferenciadas para o nível do patológico e do anormal e as relações entre indivíduos do mesmo gênero foram desqualificadas desde então. As sexualidades, portanto, teriam um histórico de gestão baseado na normalidade e na moralidade e sendo a escola, instituição social, também arrasta os dispositivos da sexualidade ao dificultar a visibilidade da diversidade sexual, ao cercear as diferenças de gênero e ao disseminar práticas e representações assentadas na violência simbólica e moral.

Partindo do princípio que a violência silenciosa é uma maneira de coibir e “ajustar” o comportamento humano, compreende-se que existe uma relação estreita entre os símbolos e dogmas religiosos e os dispositivos de regularização. O matrimônio entre Estado e Igreja influencia esses signos aplicados no terreno da escola, reconhecendo a não ingenuidade de tais instituições sociais – sabemos que a escola é orquestrada sob a influência religiosa e política, o que dificulta a aplicação das propostas educacionais inclusivas. No ambiente escolar, essas formas de discriminação e desvalorização produzem sofrimentos e reduzem o aproveitamento de muitas crianças.

É também no processo de socialização, em que a escola tem um papel fundamental, que podem ser ativadas concepções democráticas da vida ou reforçados preconceitos: “[...] as crianças são objeto de práticas menos ou mais tolerantes e igualitárias, mas são também sujeitos na sua reprodução [...]” (BIROLI, 2015, s.p.). Por outro lado, a bagagem cultural de professores/as e pedagogos/as é outro fator que contribui para a difusão dos processos de exclusão e falta de identificação das famílias femeparentais e, também, para o silenciamento dessa condição da vida e do contexto escolar das/dos alunas/os que vêm de arranjos com dois pais ou duas mães.

5 ANÁLISES, PERCEPÇÕES E HIPÓTESES: TRAJETÓRIAS ENTRE AS LINHAS E O AVESSE DO BORDADO

Nesta seção apresentamos as análises encontradas no campo, divididas em cinco categorias: I) perfil das entrevistadas; II) relação entre educação, família e diretrizes nacionais; III) gênero, famílias e escola; IV) educação e religião; e V) formação continuada em Gênero e Diversidade Sexual. Essa divisão fez-se necessária para possibilitar maior entendimento dos resultados apresentados, possibilitando conexão entre os dados obtidos e suas especificidades.

O roteiro de entrevista serviu como apoio para a pesquisa e o contato com as interlocutoras. A quantidade de questões se justifica por ser necessária para a orientação em campo. As perguntas foram formuladas para auxiliar no avanço da espontaneidade das participantes, em direção aos aspectos que não são falados. Sustentamos a ideia de que falar sobre famílias femeparentais é ponto de tensão, uma vez que na escola “[...] aprende-se também quem pode falar, onde pode falar e sobre o que pode falar [...]” (BRASIL, 2009, p. 98). Desse modo, o roteiro de entrevista foi capaz de dimensionar, por meio das questões, as expressões e posicionamentos daquelas que participaram, diante do cotidiano escolar, relacionadas ao objeto estudado. Sobre o roteiro de entrevista, Silva e Ferreira (2012, p. 611) analisam que,

[...] no que tange ao campo em que se estrutura a representação, ou melhor, quanto ao conteúdo que define a representação, torna-se fundamental que se insiram perguntas suficientemente adequadas para evidenciar os elementos que integram o campo da representação, ou seja, as informações, imagens, opiniões, atitudes.

Fizemos o traçado entre os dados encontrados em campo com a fundamentação teórica sobre o tema estudado/pesquisado. Tratamos de elencar, neste capítulo, os resultados conseguidos com as entrevistas, não podendo deixar de analisar os discursos das professoras e pedagogas a respeito de suas interpretações sobre as famílias de mulheres de suas/eus alunas/os.

Esse debate será embasado pelos Estudos Culturais (BHABHA, 1999; HALL, 1997; HOGGART, 1973; RUTHEFORD, 1996; SAID, 1990), que se preocupa em envolver as diferentes disciplinas acadêmicas com a intenção de relacionar os aspectos culturais da sociedade contemporânea e que podem ser definidos como “uma tradição intelectual e política” (JOHNSON, 2010, p. 19), pois nos interessa o impacto político desses estudos que

dão conta de fazer a crítica social das desigualdades culturais e, sob essa perspectiva, a intencionalidade do alinhamento desta seção com a conclusão, para ir à contramão da culpabilização da escola e de suas/eus operadoras/es, a respeito das bifobias, lesbofobias, homofobias e transfobias, em que as classificações heterossexistas sobre as famílias das/os alunas/os ainda permanecem como imutáveis e naturais.

Ortner (1979, p. 100) entende que a cultura está ligada aos processos simbólicos pelos quais “[...] a humanidade transcende os atributos da existência natural, ligando-as a seus propósitos, controlando-os de acordo com seus interesses [...]”. Nesta seção, portanto, apresentamos os resultados das relações que fizeram as informantes sobre o estabelecimento de relações entre dificuldades de aprendizagem com as famílias femeafetivas que possuem filhas/os, questionando e apontando para a interface escola e formação de professoras/es e analisando o quanto postulamos dessas/es profissionais que estão inteiramente imersas/os e influenciadas/os por alusões, crenças e mitos sobre, corpo, gênero e sexualidades.

Salientamos as influências que pedagogas e professoras sofrem com a precariedade das formações sobre gênero e sexualidade na escola, dos currículos, da política heterossexista e das representações discriminatórias religiosas em que a fé que conjuga o verbo da heteronormatividade está baseada na iconografia da Sagrada Família, destituindo dessas profissionais a responsabilidade pelos processos de exclusão e fobias, não cumprindo com o compromisso profissional e professoral de garantir, por meio da escola, um espaço comprometido com a ética e que elimine as relações de poder sobre qualquer instância.

Revelamos, tanto as tabelas quanto as transcrições dos discursos – respostas que buscamos e encontramos no campo –, assim como a quantidade de famílias homoafetivas que descobrimos nas escolas e as relações que fazem essas/es profissionais com machismo, sexismo, violência contra mulher, homofobia e lesbofobia; os modelos que a escola perpetua; e os dados sobre o que disseram saber ou não e suas impressões a respeito da homossexualidade feminina.

Sublinhamos que, ao longo da escrita, trouxemos alguns das/os tabelas/dados/ /depoimentos analisados, pelo fato da tessitura metodológica de leitura intermitente ter sido desenvolvida como composição indissociável da escrita, denominada Construção Cíclica da Dissertação³⁵.

³⁵ Modelo de Construção Cíclica da Dissertação.

5.1 ANÁLISE DA CATEGORIA I - QUEM SÃO AS INTERLOCUTORAS?

Entrevistamos 33 profissionais da educação básica do município de Sarandi-PR. Desse total, 16 são pedagogas e 17 professoras/es. Das/os 33 entrevistadas/os, 32 se reconhecem na categoria sexo/gênero³⁶ feminino e 1 masculino. O mesmo número se refere à orientação sexual das participantes, 32 se declararam heterossexuais e 1 homossexual, conforme tabelas:

Tabela 6: Sexo/Gênero

	F	%
Homem	1	3%
Mulher	32	97%
Total	33	100

Fonte: elaborada pela autora (2015).

Tabela 7: Orientação Sexual

	F
Heterossexual	32
Homossexual	1
Total	33

Fonte: elaborada pela autora (2015).

O tempo de atuação no exercício do magistério e a renda mensal dessas profissionais reportam para a experiência com a docência na Educação Básica aliada a uma precária remuneração – dois fatores que abrem a discussão a respeito das condições de trabalho. Temos 22 profissionais que trabalham mais de 10 anos na educação pública e apenas 4 recebem mais que 5 salários mínimos por mês. É evidente que a remuneração baixa atinge diretamente as condições de vida e acesso dessas profissionais – “[...] naturalmente, tal desvalorização não se limita à questão salarial, ainda que essa dimensão ocupe lugar de destaque [...]” (MACHADO, 2007, p. 28). Para o autor, a questão salarial é um dos elementos decisivos sobre a valorização das/os professoras/es.

A experiência profissional é outro dado fundamental que aponta para o reconhecimento de sua capacidade docente, maior confiança e domínio das diversas características do trabalho. O tempo de trabalho a partir de uma década de prática é considerado como saber docente, é a chamada estabilização e consolidação do fazer pedagógico: “[...] essa experiência não deve ser confundida com a ideia de experimentação,

³⁶ Utilizo do termo sexo/gênero apropriando-me das contribuições de Beatriz Preciado (2014, p. 25) que compreende o sexo como uma tecnologia biopolítica de “[...] dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros feminino/masculino [...]”.

considerada em uma perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento [...]” (TARDIF, 2007, p. 100). É justamente nesta fase, que pedagogas/os e professoras/es abarcam elementos de apropriação dos condicionantes da escola, uma vez que, “[...] o saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha [...]” (TARDIF, 2007, p. 100).

A respeito do cargo, tempo de trabalho e remuneração, temos o seguinte:

Tabela 8: Cargo, Tempo de Trabalho e Renda Mensal

					Total
Cargo	Pedagoga	16	Professor/a	17	33
Tempo de Trabalho	2 a 10 anos	11	Mais de 10 anos	22	33
Renda Mensal	2 a 5 salários	29	Mais que 5 salários	4	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Na montagem do perfil das participantes da pesquisa, objetivamos trabalhar com as características dessas profissionais que operacionam o Ensino Fundamental I e que estão, portanto, na base da docência, uma área de formação primordial para o desenvolvimento social e educacional das crianças. Nessa perspectiva, analisamos quais as impressões sobre a família femeafetiva trazem implícitas as marcas das experiências dessa trajetória, conforme a concepção dessas profissionais que estão situadas em seus próprios pareceres e saberes.

5.2 ANÁLISE DA CATEGORIA II - RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E DIRETRIZES NACIONAIS

Essa categoria tem por finalidade entender o trânsito existente entre a escola e as famílias das crianças que vêm de femeconjugalidade e como se situam essas operadoras diante das Diretrizes Nacionais que norteiam o atendimento escolar igualitário entre todas as crianças. É de comum acordo que a escola é considerada lugar de difusão do saber e que deveria primar pelo atendimento às/aos alunas/os com paridade. Caberia então à escola “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para práticas culturais que a sociedade considera como os mais nobres [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 62). Mas afinal, o que é de fato educação?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A legislação é lúcida ao definir a educação como um conjunto de processos de formação que incluem a vida familiar, a relação interpessoal e o ensino. A Lei não separa educação e família em dois blocos desprendidos, dicotomizados. A escola é, portanto, uma instituição socializadora, cuja função é promover “[...] novas gerações, para a participação no mundo do trabalho e da vida pública [...]” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13).

Nesse sentido, a educação perpassa pela formação das pessoas, possibilitando que elas possam intervir e transformar sua realidade social. Porém, para que isto de fato se concretize, é preciso ampliar o diálogo com as famílias e, mais do que isto, é inescusável ampliar a relação família-escola, o que significa abandonar essa separação existente entre essas duas esferas sociais.

Ao perguntarmos sobre o que compreendem ser educação, obtivemos as seguintes respostas das professoras e pedagogas:

Tabela 9: O que você considera Educação?

Construção do conhecimento	9
Valorização do/a professor/a	1
Vem da família	23
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Assustadoramente, 23 das 33 entrevistadas apontam como sendo educação a responsabilidade familiar. Esse dado surpreende e denota que ainda responsabilizam a família, comprovando que as interlocutoras postulam uma espécie de fenda que separa a escola e a família. Destacamos as seguintes falas por deixarem explícitas essa conceituação:

Vem da família. Vem do berço. Se não for orientada em casa, a pessoa não vai se interessar pelo estudo (MADALENA, professora, 42 anos).

A educação é aquela que tem que vir de dentro de casa. Bem ou mal, o pai e a mãe são espelhos para a criança (MARIA LACERDA, professora, 37 anos).

A família acaba delegando todas as responsabilidades educacionais para a escola. A dificuldade das pessoas, a condição financeira das famílias é algo que prejudica muito (LEOLINDA, professora, 27 anos).

A educação é o centro, o necessário, o óbvio. Educação vem de casa, hoje os pais transferem a educação para a escola (KATE, pedagoga, 32 anos).

É preparar a pessoa para o mundo lá fora, para a vida. Hoje os pais mandam as crianças para escola para serem educadas na escola (ANGELA, professora, 44 anos).

A família está transferindo a educação para a escola. Os pais são mais jovens, não tem aquela preparação para educar (SIMONE, pedagoga, 35 anos).

É o conhecimento adquirido no dia a dia de cada pessoa, que é transferido de geração para geração (AUDRY, professora, 44 anos).

Primeiro a que vem de casa, a que os pais ensinam, bem sistematizada (GIOCONDA, professora, 42 anos).

Destacamos das falas a expressão “vem da família”, que remete à confirmação de que a educação é destinada a responsabilidade familiar. Das entrevistadas, como vimos na Tabela 6, apenas nove educadoras deram significado ao processo de elaboração do conhecimento acadêmico da educação. Quanto à denominação de família sendo pai e mãe ou apenas pais, Maria Lacerda, Angela, Simone e Gioconda, fazem uso dessa expressão, atribuindo a família heterossexual como discurso normativo e representativo de família.

No depoimento da professora Maria Lacerda, vemos outro fato constatado em campo, o de que pai e mãe são espelhos/reflexos de como as crianças são e/ou serão, dimensionando o modelo a ser seguido. A essa expressão Judith Butler (2014, p. 19), em seu livro *O clamor de Antígona*, afere implicações à política, representada por uma ordem ética de autoridade, culminando na “[...] representação do parentesco como a esfera que condiciona a possibilidade da política sem nunca adentrá-la [...]”.

Compreendemos, portanto, que as interlocutoras reconhecem a educação como sendo algo de fora dos portões da escola, do outro lado da rua, negando assim o caráter sociológico de que escola e família não são esferas em separado e que a criança é parte cíclica e social, não segmentada. No mesmo curso, associamos a contribuição de Auad (2006, p. 15): “[...] como a escola pode ser o lugar no qual se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança [...]”. Esse “aprendizado da separação”³⁷ a que se refere Daniela Auad (2006) é adágio no resultado das questões apresentadas em campo. Para a autora, a escola é só mais um elemento da

³⁷ O conceito “*Aprendizagem da Separação*” foi enunciado por Daniela Auad em sua tese *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação* (AUAD, 2004).

“aprendizagem da separação” (AUAD, 2006). A visão separatista ensina nossas/os alunas/os uma famigerada lição dicotômica, não plural e contraditória.

Pautada na LDB (9.394/96), essas agentes educacionais fogem substancialmente ao que assegura o Art. 2º da Diretriz Educacional Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Para melhor compreender o embasamento legal que possuem as profissionais que participaram da pesquisa, averiguamos que das 33 entrevistadas, 20 disseram que acompanham as Diretrizes Nacionais e, em contrapartida, 23 alegaram desconhecer o parecer nº 8/2012 do que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) (BRASIL, 2012) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Esse parecer se fundamenta como um dos principais eixos do direito à educação, conferindo que a utilização das práticas educativas seja fundamenta pelo viés dos Direitos Humanos e por meio de seu desenvolvimento na proteção e defesa da vida cotidiana, trazendo como finalidade para sua efetivação o Art. 3º:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação (BRASIL, 2012, p. 1).

Desconhecer essa legislação é negar o efeito legal que ela propõe. É o ato falho que Maria Berenice Dias (2014, p. 23) aponta ao se reportar á não efetivação da responsabilidade em conhecer e reconhecer os efeitos legais como prescrição, o que “[...] com certeza, leva a um resultado perverso, pois dá margem a subtração de direitos [...]”. A essa contrariedade no esclarecimento e conhecimento legal, temos, respectivamente, as seguintes tabelas:

Tabela 10: Acompanha as diretrizes do Ministério da Educação para a Educação básica?

Sim	22
Não	1
Às vezes	10
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Tabela 11: Conhece o Parecer nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação?

Sim	2
Não	31
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Esse contrassenso assegura a disparidade e distanciamento que tais profissionais possuem sobre a pluralidade das relações e as possibilidades de arranjos familiares, sendo assim, “[...] a garantia da cidadania passa pela garantia da expressão da sexualidade, e a liberdade de orientação sexual insere-se como afirmação dos direitos humanos em um Estado que se diz Democrático e de Direito” (DIAS, 2014, p. 23). O desconhecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação, bem como seus pareceres, justifica o processo de invisibilidade e, por consequência, de exclusão daquelas/es que derivam de conjugalidades homoafetivas.

5.3 FAMÍLIA E ESCOLA: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Como escopo que direciona todo este trabalho, questionamos as participantes da pesquisa o que elas compreendiam como definição de família:

Tabela 12: Definição de família

Base da formação do sujeito	16
União de pessoas	11
Pai e mãe. Família tradicional	4
Não soube definir	2
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

De acordo com o resultado, afirmamos que o que foi discutido no subitem anterior reverbera como leme para as responsabilidades em relação à formação das crianças, visto que 16 educadoras alegaram como “base da formação do sujeito” a definição de família. Outro dado que chama a atenção é que duas das entrevistadas não se posicionaram a respeito dessa definição. A cautela em evidenciar esse “não soube definir” se faz exatamente por tecer ao longo deste trabalho o poder existente e contido no silêncio que é possível ser averiguado nas/os respostas/dados para questões pertinentes às famílias homoafetivas.

Ainda com base na definição de família, 11 entrevistadas responderam que família é a “união de pessoas” – nesta resposta, não está explícito se essas pessoas são pai e ou mãe. Vejamos alguns depoimentos sobre esta questão:

Família é quem cuida da criança. Independente do sexo ou ligação sanguínea. Família é quem está próximo da criança (BÁRBARA, professora, 29 anos).

Um grupo de duas ou mais pessoas que se cuidam e se protegem (COLLET, pedagoga, 38 anos).

Família são os elementos que convivem um com o outro, os elementos que vivem na mesma casa. Família para mim são os que vivem juntos (LYGIA, professora, 49 anos).

Quando falamos em família é o estar junto. São as pessoas que a gente pode contar, independente de ter uma regra. Não importa de que maneira, família é a base de tudo, é a formação (CAMILE, pedagoga, 45 anos).

Um grupo de pessoas que moram juntas e formam uma família (LOUISE, pedagoga, 46 anos).

Diante dos depoimentos fica nítida a questão já levantada sobre as contradições que apareceram durante a pesquisa. Ao passo que tais profissionais desenham a família heteronormativa como sendo o modelo de ‘família adequado’, ao responderem outras perguntas do roteiro de entrevistas, discursam de maneira diferente/contrastante sobre o mesmo tema. Em relação ao discurso, Gregolin (2003, p. 27) nos diz que,

[...] o sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

Quando realizam o seu discurso, professoras e pedagogas expressam não apenas sua consciência destituída de interseção, mas, principalmente, o resultado de um conjunto discursivo preexistente que foi por elas interiorizado, em razão do processo sócio-histórico a que todas/os nós, humanas/os, estamos imersas/os e ao qual realizamos nossas próprias representações, assim como são interiorizadas e naturalizadas a violência feminina e as obrigações relacionadas à maternidade às mulheres. Apesar dos atuais dados do mapa da violência³⁸ ter apurado que no Brasil a cada 2 minutos cinco mulheres são espancadas; a cada 11 minutos um estupro; a cada 90 minutos um feminicídio; 43 mil mulheres assassinadas em 10 anos – 41% em casa –; e, por dia, 179 relatos de agressões, as interlocutoras afirmaram o seguinte a respeito do preconceito contra mulher no Brasil:

³⁸ Dados compilados no Dossiê Violência contra as Mulheres (2015). Disponível em: <<http://www.agencia.praciagalvao.org.br/dossie/>>.

Tabela 13: Identifica preconceito contra mulher na sociedade brasileira?

Sim, muito	17
Pouco	15
Não	1
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Observamos que quase metade das opiniões dizem haver pouco preconceito contra mulher em nossa sociedade brasileira. Ressaltamos, esse diálogo precisa ocorrer dentro da escola, pois é neste espaço que estas relações de subalternidade e diferenças de papéis são construídas e demarcadas. É no ambiente escolar que fortalecemos a distinção entre meninos e meninas. Auad (2006, p. 139) anuncia como os espaços escolares são capazes de proporcionarem divisões desiguais entre homens e mulheres,

[...] a observação das situações e atividades desempenhadas por meninas e meninos na sala de aula, a atenção aos comportamentos de alunos e alunas e a consideração das interações com professoras informam onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar. Desta forma, são reveladoras tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas, pelas professoras, entre meninas e meninos, nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são expressivos os comportamentos e atividades não tão aceitas entre alunas e alunos.

Levantamos junto às educadoras se existem diferenças emocionais constatadas na escola em crianças que possuem duas mães e quais eram as percepções sobre a aprendizagem de filhas e filhos de mães lésbicas. As duas questões são dados importantes, pois o resultado de uma questão foi exatamente o reverso da outra:

Tabela 14: Existem diferenças emocionais constatadas na escola em relação a aprendizagem de crianças filhas/os de mães lésbicas?

Sim	22
Não	11
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Tabela 15: Você acredita que ser filha/o de mães lésbicas pode influenciar o desenvolvimento educacional das crianças?

Sim	11
Não	22
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Outra questão foi sobre se já haviam presenciado discriminações no interior da escola sofrida por crianças de famílias femparentais por outras crianças, uma vez que a maioria

elencou que o fato das crianças possuírem arranjo familiar destoante das/os demais alunas/os as fariam sofrer emocionalmente algum tipo de hostilidade. A isto chamamos de antecipação do preconceito, pois afirmam que possuir duas mães as afetariam emocionalmente, mas na prática não elencaram tais situações, como observamos na seguinte tabela:

Tabela 16: Já presenciou alguma criança ser discriminada por outras crianças por possuírem duas mães ou dois pais?

Sim	6
Não	27
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Notamos e assinalamos essas respostas permeadas pela incerteza, o que desperta a separação entre o emocional, em que apontaram haver dificuldades, e o aspecto educacional, pois pautam essas duas áreas separadas (emoção x aprendizagem), sustentadas em atribuições que julgam ser da família e a que julgam ser da escola. Sob a ótica das entrevistadas, é o corte cirúrgico que permeia as relações escola e família, como pode ser aferido por meio do seguinte depoimento:

Eu não quero nem saber onde os pais dos meus alunos colocam o pênis. Eu não tenho nada a ver com o local ou lugar que eles preferem enfiar seus órgãos genitais. Aqui o meu trabalho é atender as crianças pedagogicamente. Eu sou só a pedagoga que atende as crianças em suas necessidades escolares (MADELEINE, pedagoga, 27 anos).

A pedagoga Madeleine apresenta o discurso justificando que na escola sua função como pedagoga é restrita ao suprimento das necessidades da aprendizagem de alunas e alunos, não reconhecendo o aspecto biopsicossocial do desenvolvimento humano. Ela continua sua afirmação: “[...] e que ninguém pergunte para mim, qual a minha opinião sobre o homossexualismo [sic]. Eu não faria isso se eu fosse você” (MADELEINE, Pedagoga, 27 anos).

Madeleine apresenta a dimensão da autoridade profissional na escola, seu ato proibitivo verbal pode ser conferido pela posição que ocupa na escola – “[...] de fato, o que confere a esses atos verbais o seu poder é a operação normativa de poder que eles encarnam, mesmo sem se realizar inteiramente [...]” (BUTLER, 2014, p. 29). Ela torna público, por meio da linguagem, seu posicionamento sobre a sexualidade, chamando o homossexualismo de “[...] um desvio de conduta imperfeito entre o bem e o mal.” (MADALEINE, pedagoga, 27 anos).

Relatos como dessa jovem pedagoga são direcionados no campo da escola como espécie de modelo a ser seguido ao “[...] tornar público o próprio ato pela linguagem é de certa forma, a conclusão do ato [...]” (BUTLER, 2014, p. 29). Traduz-se, portanto, na dimensão da heteronormatividade, operando dispositivos engendrados e hierarquizando aos sujeitos. É passível de percepção nesses depoimentos que as operadoras da escola estão ligadas em um molde de moralização em que a família é ancorada em normas da heterossexualidade compulsória. Ao inquirir sobre a preparação da escola para o recebimento das famílias compostas por duas mulheres, os dados foram:

Tabela 17: A escola está preparada para receber famílias femeafetivas nas reuniões de responsáveis?

Sim	8
Não	20
A escola sim, a sociedade não	5
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Assim sendo, como conceber uma escola pública, que segue as leis vigentes para o atendimento a todas as crianças sem distinção e/ou separação entre elas, se as professoras e pedagogas ainda alegam que essa instituição social não está preparada para receber arranjos femeparentais? Algumas professoras nem mesmo reconhecem que na escola são elas as operadoras, como se estivessem à margem, tratando de maneira abjeta não apenas as famílias femeafetivas, mas, professoras e professores também, do lado de fora do muro:

A escola vem do tradicional né. Apesar das mudanças a escola ainda segue um pouco a linha tradicionalista (ANNE, professora, 30 anos).

A escola até pode estar preparada, até pode, não está (MARGUERITE, pedagoga, 62 anos).

Retirar da escola a responsabilidade sobre o enfrentamento às violências de gênero e decorrentes da orientação sexual das mães das/os alunas/os foi recorrente. Apontamos a seguinte tabela:

Tabela 18: Em sua opinião, a homossexualidade na sociedade deve ser:

Aceita pela sociedade	28
Não sabe opinar sobre	5
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Apesar da maioria das entrevistadas reconhecerem que a homossexualidade deve ser aceita pela sociedade, ao analisarmos as respostas anteriores descobrimos que existe contradição, como o exemplo da pedagoga Madeleine ao comentar que não deve ser aceita porque outras prioridades devem ser tratadas pela sociedade, expondo o seguinte:

O homossexualismo [sic] não deve ser aceito pela sociedade porque não se trata de sociedade. O homossexualismo [sic] não é maior do que o sofrimento de uma mãe que tem um filho drogado. Esta mãe não sofre menos pelo seu filho do que uma pessoa homossexual (MADALEINE, pedagoga, 27 anos).

Ao comparar a homossexualidade com a drogadição, a pedagoga não apenas iguala as pluralidades existentes na sexualidade, como as desloca como não prioritária e em menor importância no sentido do trabalho para a diminuição do preconceito e, por conseguinte, das violentas fobias. Reiteramos a escola como espaço de formação e sociabilidade. Esse espaço é utilizado pelas crianças por longo período sob a orientação e direcionamentos pedagógicos. Se tivermos profissionais responsáveis pelos direcionamentos escolares que situam as identidades sexuais como desviantes, temos também a manutenção dos preconceitos homofóbicos, bifóbicos, lesbofóbicos e transfóbicos.

Dessa maneira, conforme expõe Junqueira (2013, p. 192), a escola se torna um local “[...] de preconceitos de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar”. Ao possibilitar certas práticas de violência, esses preconceitos são, na maioria das vezes, silenciados pelas respostas que as/os docentes oferecem às/aos educandas/os. Indagadas se os preconceitos em relação à orientação sexual no Brasil têm diminuído, 30 das 33 entrevistadas disseram que os preconceitos em razão da orientação sexual no Brasil continuam fortes e prevalentes:

Tabela 19: As formas de preconceito em razão da orientação sexual no Brasil

Fortes e prevalentes	30
Não é mais prevalente, o preconceito tem diminuído	2
Quase não há mais preconceito	1
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Durante a pesquisa, ficou nítida a separação que a escola faz entre o público (escola) e o privado (família), como se as situações a que são postas e expostas as crianças não fizessem

parte da escola. Logo, como podem profissionais na educação básica trabalharem positivamente e com ciência as diferentes sexualidades se há um turbilhão de influências diárias dizendo que a heterossexualidade é confessa e genérica? Na concepção de Butler (2014, p. 40) “[...] a sedimentação das práticas sociais, como as alterações radicais no parentesco exigem uma rearticulação dos pressupostos estruturalistas da psicanálise e, portanto, da teoria contemporânea de gênero e sexualidade [...]”.

As estruturas culturais são articuladas a partir de posições binárias na hierarquia de pares que são e se formam opostos como corpo/alma, sagrado/profano, masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual. Contudo, é possível manter a estabilidade da figura da mãe e do pai como símbolos emoldurados de família a ser traduzida, como a melhor forma de se conduzir os encaminhamentos pedagógicos na escola? Tal questão foi levantada e respondida pelo viés de Butler (2014, p. 44):

Num momento em que a família é idealizada de forma nostálgica em diferentes formas culturais, momento em que o Vaticano protesta contra a homossexualidade, acusando-a não só de ser um ataque à família, mas também à noção do humano, onde tornar-se humano significa, para alguns, participar da família em seu sentido normativo.

É possível verificar no depoimento de Elis, uma das interlocutoras, que

Família é à base de tudo. Uma pessoa sem família não é ninguém (ELIS, professora, 39 anos).

Elis apenas representa uma parte da maioria das professoras que expressam como representativo e garantia de felicidade a família nuclear, composta pela mãe, o pai e a criação de suas/eus filhas/os consanguíneos. Porém, a família contemporânea tem se revelado como núcleo bem mais complexo do que supõe as informantes da pesquisa. A complexa união entre as pessoas atualmente não emoldura mais o modelo patriarcal, descrito por Gilberto Freyre (2013) no início dos anos trinta, no âmbito da “casa grande” nordestina. Esse modelo deixou de ser percebido como matriz da família tradicional brasileira para a compreensão da labiríntica realidade familiar que enfrentamos no Brasil contemporâneo, logo, a “família patriarcal” extensa, como nos foi descrita por Freyre (2013), possui relevância limitada.

Nesse sentido, Butler (2014, p. 45) faz uma atual interpretação da família contemporânea,

Num momento em que as crianças, devido ao divórcio e ao segundo casamento, devido à imigração, ao exílio e à condição de refugiado, devido aos vários tipos de deslocamentos globais, passam de uma família para outra, de uma família para nenhuma, de nenhuma família para uma, ou vivem, fisicamente, na encruzilhada da família, ou em situações familiares multifacetadas, em que podem muito bem ter mais de uma mulher atuando como a mãe, mais de um homem atuando como o pai, ou nenhuma mãe, ou nenhum pai, com meios-irmãos que são também amigos – este é um momento em que o parentesco tornou-se frágil, poroso e expansivo. É também um momento em que as famílias heterossexuais e gays por vezes se misturam, ou em que as famílias gays surgem em formas nucleares. Qual será o legado de Édipo àqueles formados nessas situações em que as posições são pouco claras, em que o lugar do pai aparece disperso, em que o lugar da mãe é multiplamente ocupado ou deslocado, em que o simbólico em sua estase já não se sustenta?

O levantamento dessa questão sobre o parentesco feita por Butler (2014) desloca a garantia das condições de inteligibilidade que torna a vida vivível por intermédio de novas formas de famílias e, ao mesmo tempo, a torna condenada, foraclusa. Ainda nas palavras de Butler (2014, p. 46) “[...] quais acordos sociais podem ser reconhecidos como amores legítimos e quais perdas humanas podem ser abertamente lamentadas como verdadeiras e significativas?”

Embora professoras e pedagogas concordem que família é a união de pessoas que se afeiçoam e se protegem, na prática o discurso é outro, permeado por padrões e normas heterosociais que representam o parentesco em sua forma ideal. Butler (2014) evidencia como os sujeitos são marcados pela linha da obediência em que tanto o Estado quanto o parentesco são estruturas questionáveis do ponto de vista dos vínculos que fundamentam a sociedade, principalmente no interior das famílias. No discurso da professora Elis, as pessoas que vivem sozinhas e as crianças em lares públicos, por exemplo, podem ser destituídas da condição de ser humano, nas palavras dela, essas pessoas não são “ninguém”. Entendemos que esta denominação de família paternalista e de tutela sobre as pessoas, são fortes signos que estigmatizam e vão delineando como naturais às estruturas que instituem e legitimam os grupos sociais.

Ousamos dizer que, talvez, a contribuição desta pesquisa seja levantar os desafios e implicações das percepções dessas profissionais que estão enraizadas simbolicamente na naturalização biológica dos vínculos consanguíneos e trazer para a discussão a desconstrução

desses saberes do senso comum, à luz da crítica já levantada pelas feministas, sobre os desafios e as implicações da família contemporânea.

5.4 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO: A CATEGORIA INDIVISÍVEL

Apresentamos, nessa categoria, os dados sobre a relação existente entre a religião³⁹ e as informantes. Das 33 entrevistadas, 31 disseram possuir uma religião que as designa, sendo 24 católicas, 7 evangélicas, 1 atea e 1 agnóstica.

Tabela 20: Religião

	F
Católica/o	24
Evangélica/o	7
Ateia/eu	1
Agnóstica/o	1
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Perguntamos se a religião influenciaria na orientação sexual das pessoas e 21 das 33 entrevistadas disseram que sim. Como, por exemplo, a pedagoga Madeleine e as professoras Chiquinha e Maria Lacerda, que afirmam que o fato de pertencer a uma igreja pode fazer com que a homossexualidade seja inibida. Segue a tabela e, em seguida, os depoimentos:

Tabela 21: A religião influencia a orientação sexual das pessoas?

Sim	21
Não	8
Depende da igreja	4
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

A religião influencia sim na orientação das pessoas, porque a instituição religiosa predomina ainda a família tradicional, constituída em pai, mãe e filhos, sendo eles biológicos ou não (CHIQUINHA, professora, 33 anos).

A religião interfere no entendimento que se tem dos impulsos humanos, influenciando na sua forma de agir no mundo. Todavia, há de se considerar que a intensidade dessa influência está ligada a uma série de fatores difíceis de serem interpretados/tabulados porque envolve não só fatores materiais (referentes ao mundo concreto e a interação do sujeito com o mesmo), mas como também fatores abstratos e metafísicos, relações intrapessoais, consciência e a ideia do divino e espiritual (MADELEINE, pedagoga, 27 anos).

³⁹ A esse respeito ver a subseção 4.2.

Ela influencia sim, a religião influencia. Eu penso assim, eh... A religião influencia sim. Porque aquelas famílias que são da igreja mesmo e elas seguem o que a igreja propõe, então o conceito família é homem e mulher para reprodução, então assim, a religião prega todo esse lado (MARIA LACERDA, professora, 47 anos).

Com base nos depoimentos e no resultado da tabela, fica explícito a influência religiosa existente nas profissionais da educação básica, isso implica o aferimento da família heteronormativa como sendo ‘natural’, retirando o caráter social/cultural construído por meio dos sujeitos em manter ou romper com os vínculos e obrigações impressas pelas regras religiosas que se sustentam nos dogmas e mantém a sacralidade da família. Nas palavras da professora Maria Lacerda, o fato de uma família frequentar a igreja já faz com que essa família seja ou se torne uma família baseada no Antigo Testamento bíblico: “[...] cresci e multipliquei-vos [...]”⁴⁰ (BÍBLIA, 1966).

Outra constatação em campo sobre a influência da religião no controle da sexualidade e perpetuação do padrão heterossexista foi a de que o que a igreja *prega* é o que deve ser incorporado. Maria Lacerda, por exemplo, fala que a igreja prega que o conceito de família é “*o homem e a mulher*”, assim como Chiquinha que afirma que a igreja influencia sim, pois ela prega o conceito de “*família tradicional, constituída em pai, mãe e filhos*”. Notem que a palavra *prega* se repete quando se referem aos mandamentos cristãos. Intencionalmente, permitimos na redação deste texto que a palavra se repetisse, tal como as entrevistadas relataram.

No minidicionário de Silveira Bueno (1989, p. 619) a palavra *pregar* possui como significados de: “[...] pôr pregos em; segurar com pregos; unir; conservar-se por muito tempo; cravar-se; emperrar; mentir; fazer sermões; evangelizar; insuflar”. A esse exemplo de pregação como verdade e naturalizada dos papéis de masculino e feminino e a representação do normal e consequentemente o anormal, apresentamos o seguinte depoimento:

*Por mais que a mulher seja um excelente **pai**, por mais que ela faça o papel do pai⁴¹ muito bem-feito, não substituirá o pai normal. Eu penso assim: Se Deus fez o homem e a mulher é porque ele deve ter algum objetivo com isso (ELIS, professora, 39 anos).*

⁴⁰ Gênesis, 1, 28.

⁴¹ Durante a entrevista, a professora Elis disse que “um casal de duas mulheres, uma delas fará o papel de homem” (ELIS, professora, 39 anos).

Assim como a professora Elis reconhece, existe uma norma que postula as relações de parentesco como uma forma natural. Compreendemos, todavia, que a norma social não é a mesma coisa que colocação simbólica, pois esta é entendida como um ideal sedimentado da norma, a diferença entre ambas não possui sustentabilidade, pois, “[...] a forma ideal ainda é uma norma contingente, cuja contingência, porém, tornou-se necessária, uma forma de reificação com importantes consequências para as relações de gênero [...]” (BUTLER, 2014, p. 42). Desse modo, é conferido ao pai, sexo/gênero masculino, o lugar simbólico de autoridade indispensável, indiscutível e incontestável.

Butler (2014, p. 43) nos interpela se “[...] não seria isso resolver por caminhos teológicos os dilemas concretos dos acordos sexuais humanos que não possuem uma forma normativa definitiva?” Encontramos a resposta, por exemplo, na fala da pedagoga Madeleine, que associa a influência da religião no controle dos impulsos sexuais à divindade celestial, mantendo a (re)produção do espiritual x terreno, sagrado x profano. Com essa forte influência religiosa/teológica que regem as informantes, temos a constatação que todas receberam algum tipo de religião na infância:

Tabela 22: Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância?

Sim	33
Não	-
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Tendo em vista a reverberação dessa influência recebida na infância nas professoras e pedagogas entrevistadas, perguntamos com que frequência participam da igreja, 24 afirmaram frequentar a igreja até três vezes por semana.

Tabela 23: Com que frequência participa da sua igreja?

Até três vezes por semana	24
De 15 em 15 dias	2
Raramente	5
Apenas em datas especiais	1
Nunca	1
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Sobre o ensino religioso nas escolas, as respostas foram bastante divididas, como é possível observar na tabela seguinte:

Tabela 24: Em sua opinião, deve haver ensino religioso nas escolas?

Sim	10
Sim, mas como opcional	6
Não	14
Não tenho opinião formada sobre o assunto	3
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

O que procuramos destacar é que existe, na prática, a correlação entre as influências religiosas e o atendimento às crianças e famílias femeparentais – uma forte relação que precisa ser discutida, trabalhada e retirada do silêncio. Foi possível descobrirmos que não se podem problematizar os arranjos familiares existentes no espaço escolar sem atentar para o jogo, nada secular, da relação religião, famílias e escola pública.

5.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

A formação continuada de professoras/es é o caminho mais assertivo para o enfrentamento das pluralidades das relações afetivas contemporâneas e as variações nas práticas e conceitos sobre gênero e sexualidade. Apesar da educação sexual assegurada por leis⁴², a formação para professoras/es permanece desarticulada das prioridades curriculares. A importância de se formar as/os docentes nessa área é justificada por Miranda e Maio (2011, p. 4),

Partindo do pressuposto que o/a professor/a, antes de se formar como tal, possui em sua maioria, uma formação tanto familiar como educacional constituídas de ideologias e valores de determinado grupo e contexto social e cultural, considera-se que, o/a professor/a de ensino fundamental, possuiu um recurso metodológico obrigatório para a articulação dos conteúdos.

Saliento que é nesta Rainha⁴³ que vemos a aposta para uma educação que seja de fato igualitária, respeitosa com os diferentes arranjos familiares de alunas/os. É sob a luz da formação docente que encontraremos o aporte necessário para que essas/es profissionais em educação atuem de maneira apropriada com a realidade social, familiar que suas/eus alunas/os vivenciam.

⁴² A esse respeito ver a publicação das autoras Auad e Salvador (2015): Políticas Públicas e Coeducação: o Desafio da Democratização a Partir das Relações de Gênero em uma Perspectiva Feminista.

⁴³ Referimo-nos à Rainha, também conhecida como dama. É a peça mais poderosa do jogo de xadrez. Fazemos tal alusão para apontar a formação de professoras/es como resultado importante desta pesquisa.

Sobre esse aspecto, levantamos junto às entrevistadas se já receberam algum tipo de formação em gênero e diversidade sexual e se há interesse em participar de cursos de formações pedagógicas nessa área. Esses questionamentos possuem como intencionalidade propor, como ação, formação científica a essas profissionais pesquisadas, reiterando o compromisso como pesquisadora de não apenas provocar, mas fornecer devolutiva por meio de uma ação propositiva que traga mudança na realidade encontrada no campo. Apresentamos, portanto, as tabelas com os resultados das referidas questões norteadoras:

Tabela 25: Já participou de cursos de formação sobre Gênero e Diversidade Sexual?

Sim	4
Não	29
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Tabela 26: Têm interesse em participar se for ofertado?

Sim	31
Não	2
Total	33

Fonte: elaborado pela autora (2015).

Os dados revelam que apenas quatro investigadas já participaram de formações nesta área, em contrapartida, a maioria delas, 31, possuem interesse em participar. Esse resultado sugere a possibilidade do município em questão oferecer e sistematizar a formação docente. A partir dos dados, evidencia-se que as professoras e pedagogas que atuam na educação básica do Ensino Fundamental I, do município de Sarandi-PR, não têm formação para lidar com a sexualidade e com as famílias femeparentais de suas/eus alunas/os em sala de aula, mas aponta também para uma nova diretriz, capaz de oferecer essa formação, uma vez que a maioria das profissionais pesquisadas afirmaram ter interesse nessa formação.

6 REFLEXÕES FINAIS

Não gosto de palavra acostuada.
 A minha diferença é sempre menos.
 Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo
 para ser séria.
 Não preciso do fim para chegar.
 (BARROS, 1996, p. 71).

Não é possível se acostumar com a ideia de concluir este trabalho, talvez por faltar compreendê-lo como uma feitura que chegou ao fim. A sensação de trabalho concluído dá a impressão de que não há mais nada o que fazer e ponto final. Nesta produção científica que teve por objetivo central discutir como educadoras/es concebem as famílias femeparentais, é possível chegar próximo do termo: continuidade. Assim como são e devem ser nossas formações docentes: contínuas, em movimento. Dessa forma, pode-se assemelhar esta dissertação com o artesanato do bordado. As bordadeiras sabem que para um bom bordado há sempre um arremate a ser feito, uma linha para puxar, acrescentar, cortar e, quem sabe, outro arremate, e mais outro...

A conclusão deste recamo tem, portanto, o objetivo dos arremates teóricos com as possibilidades anunciadas para a promoção de uma escola pública que seja de fato igualitária e que possa fazer dos aprenderes possibilidades que vão além dos estereótipos e estigmas dos modelos, padrões de certo/errado das relações humanas afetivas. Aliás, este trabalho tem por objetivo a continuidade dessa discussão, com o intuito das formações e diálogos docentes que tomem as plurirrelações como positivas/assertivas e que tanto a escola quanto a família possam estar em acordo com a qualidade da aprendizagem das crianças, promovendo mais aproximações e menos diferenças.

Logo, como compromisso social acadêmico, este trabalho tenta falar/romper com o silêncio das relações entre as pessoas, ao convidar as/os profissionais para dialogarem sobre relações homoafetivas e famílias compostas por casais de mulheres e, assim como pontua Lessa (2003, p. 7), “[...] que suas vozes possam ecoar em diferentes campos do saber e ao sabor da irreverência mostrar sua pluralidade no social bem como suas lutas nos campos do desejo e da política [...]”.

As leituras e análises realizadas neste processo apontaram para um quadro recheado de significantes heteronormativos dentro do espaço escolar, que contribuem como campo estratégico de manutenção de moralidades hegemônicas e normativas, regidas e operadas pelo

caráter compulsório da influência religiosa que define as fronteiras entre o direito individual e a preservação de princípios e valores democráticos como liberdade de pensamento e crença, cidadania e igualdade de direitos, onde o reconhecimento das diversidades sociais, culturais e individuais, desconstrói antigas hegemonias e abre espaço por uma política emancipatória.

Assim sendo, procuramos, aqui, denotar alguns dos relevos que germinaram do fim desta investigação. Ao longo de todo este trabalho que se propôs a conversar com as/os profissionais da educação básica sobre suas percepções a respeito da femeparentalidade de suas/eus alunas/os, foi encontrada uma realidade que se desloca, em diferentes âmbitos, mas que são embasadas em um único viés: a norma heterocentrada de gênero. Portanto, devemos ir além da culpabilização da escola somente com base em suas/eus operadoras/es, aliás, é uma forma simplista culpar a escola sob sua própria categoria. Vimos no decorrer do trabalho que a escola está inserida socialmente e recebe influência direta dos poderes políticos, midiáticos e religiosos. É preciso, além disto, compreender que essas/es profissionais passam por uma formação acadêmica universitária que precisa ser urgentemente revista. Colocar a culpa somente na escola e em suas/eus formadoras/es se torna uma solução rudimentar para um assunto de tamanha relevância.

Analisamos ao concluir esta pesquisa que as representações hegemônicas são definidas a partir do contexto social, estabelecendo “[...] hierarquias e qualificação valorativa das identidades [...]” (FURLANI, 2011, p. 81). Existe na prática, uma espécie de separação, um corte cirúrgico que determina o que é próprio da escola e o que é da responsabilidade da família. Se por um lado concebemos a escola como local onde os conhecimentos e a qualidade na formação de sujeitos críticos-históricos se estabelecem, por outro, secciona-se questões relativas ao desenvolvimento emocional, social e convívio familiar.

Pedro Demo (1993) alertou que a escola precisa ir além dos aspectos econômicos e capitalistas para dimensionar uma educação que seja capaz de dar conta das diferenças individuais e afetivo-familiares das crianças. Sendo a escola um local de pluralidades de famílias, as/os alunas/os que a compõe não podem ser emolduradas/os em padrões determinados. O que foi averiguado é uma escola que ainda opera sob comportamentos, ideias de valores e preconceitos “[...] que orientam nossas ações [...]” (PRAXEDES, 2005, p. 110). É no espaço das salas de aulas que múltiplas interações humanas se dão e é de nossa responsabilidade como docentes a construção do respeito à diversidade.

Buscamos compreender como o diálogo entre essas/es profissionais se estabelece quando as famílias das/os alunas/os são compostos pela femeparentalidade, uma vez que esses arranjos ampliam a complexa definição de família e ultrapassam a regulação institucionalizada da sexualidade pela ordem heterossexistas. Para tal feito, os Estudos de Gênero serviram de aporte teórico para o desenvolvimento desta escrita (subseção 3.1). O que foi demonstrado ao longo de todo trabalho foi a existência efetiva dessas famílias e as interações entre as/os profissionais da escola com as crianças que possuem esse arranjo familiar.

A pesquisa em campo possibilitou conversar sobre as experiências que as interlocutoras/es possuem a respeito da maternidade lésbica, que desloca a naturalização do parentesco formado pelo viés heterocentrado. Podemos certamente admitir que a atual legislação ampare e põe sobre a mesa das/os docentes esse desafio, porém, a violência simbólica é operante quando o assunto é sexualidade, principalmente “[...] em termos de relações de parentesco em que várias “posições” são estabelecidas dentro da família [...]” (BUTLER, 2014, p. 39).

A respeito da violência simbólica, trazemos como exemplo a proibição com que essas famílias são tratadas na escola. Codificadas pela lei do silêncio, são ocultas das comemorações e atividades na escola sugerindo “[...] um limite ao social [...]” (BUTLER, 2014, p. 43), como pode ser conferido no Capítulo 4. Esse limite se encontra na aplicabilidade das políticas educacionais inclusivas que versam sob a perspectiva religiosa dessas/es profissionais da educação básica, o que contribui para o apagamento e invisibilidade das/os alunas/os que vêm de conjugalidades lésbicas.

O maior desafio desta pesquisa foi o de entrar pelos portões da escola (em algumas pelas portas do fundo) e se colocar em posição de escuta sobre o que e como interpretam essas/es profissionais a respeito das famílias de mulheres. Destacamos, longe de qualquer pretensão de finitude, que ao concluir este trabalho “[...] o fazer pedagógico e o fazer docente estão, rigorosamente ligados [...]” (FURLANI, 2009, p. 4), assim como estão as impressões sobre a femeparentalidade.

Sabemos que educar não é neutro. A maneira como pensam e agem essas/es profissionais determinam também os modelos a serem seguidos como em um jogo de acertos e erros (seções 4 e 5). Pela observação dos aspectos analisados, percebemos que há um problema de base na formação acadêmica das/os docentes no que se refere aos Estudos de Gênero e Sexualidade.

Como compromisso ético deste projeto, apresentamos como proposta a formação continuada, para a realização de uma prática tanto subjetiva, quanto política. Nas palavras de Louro (2004, p. 65), “[...] há limites para o conhecimento: nessa perspectiva, parece importante indagar o que ou quanto um dado grupo suporta saber [...]”. Sendo assim, é preciso problematizar as práticas sociais de professoras/es na educação básica, articulando o diálogo entre o tratamento pedagógico dos conhecimentos e suas percepções pautadas no senso comum, que disciplinam os corpos, os afetos e as sexualidades.

Nessa perspectiva, ressaltamos o importante compromisso que precisam ter essas/es profissionais da educação básica com o acolhimento e entendimento dos processos de socialização entre as famílias das/os alunas/os, a fim de romper como os discursos moralistas sobre a família padrão. Assim, sopesamos sobre a influência da igreja e seus dogmas que instituem como família, a heterossexual. Conforme análise dos dados, a igreja reflete nessas/es profissionais a educação religiosa que receberam, fazendo do matrimônio Estado-religião, o regulamento para posicionamentos preconceituosos e discriminatórios, mantendo sob vigília os desejos e as identidades sexuais (FOUCAULT, 1994). Ao dificultar a visibilidade da diversidade sexual e cercear as diferenças de gênero, a escola amplia práticas assentadas no preconceito, coibindo e ajustando os comportamentos humanos, em uma estreita relação entre o sagrado e o profano.

É certo que os pontos aqui destacados merecem mais pesquisas. As relações familiares/os laços perpetuados pela via dos afetos constroem um fino artesanato de múltiplos arranjos familiares que a cada final possibilitam um novo começo. Reconhecemos que este trabalho foi uma tentativa primeira de se cercar do universo das famílias femeafetivas e assim como todo bordado inicial, não foi capaz de dar conta de tudo o que já foi publicado e pesquisado sobre o tema. As/aos leitoras/es, informamos que se pretende dar continuidade a este projeto no doutorado, a fim de ampliar os muitos pontos que aqui ficaram sem arremates. Com o intuito de ir além das fronteiras territoriais, continuaremos investigando esse múltiplo universo das famílias e os processos legais que inserem as famílias de mulheres como uma questão central e significativa para o desenvolvimento educacional das/os alunas/os, tanto quanto das teorias de ensino e aprendizagem.

Concluimos tecendo o alinhavo da motivação inicial, valendo-nos do questionamento de Judith Butler (2014, p. 47) “[...] que novos esquemas de inteligibilidade tornam nossos

amores legítimos e reconhecíveis, nossas perdas verdadeiras?”. Essa questão reabre investigações futuras que possam dar conta de uma escola capaz de trabalhar com igualdade as famílias femeafetivas de suas/eus alunas/os sem estigmatizá-las/os por meio da autoridade dos tabus que transformam a estrutura social normativa em uma verdade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **Pilatos e Jesus**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- AMORIM, A. C. H. “**Nós já somos uma família, só faltam os filhos**”: maternidade lésbica e novas tecnologias reprodutivas no Brasil. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106913/317908.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de co-educação. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 51, set./dez. 2006.
- _____. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- AUAD, D.; SALVADOR, R. B. Políticas públicas e coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista. **Org & Demo**, Marília, v. 16, Edição Especial, p. 37-58, 2015.
- BARROS, M. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual**: debate aberto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BHABHA, Homik. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- BÍBLIA. A. T. Gênesis. BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BIROLI, F. **Família**: novos conceitos. São Paulo: Perseu Abramo, 2014.

_____. **A “Ideologia de gênero” e as ameaças à democracia**. Sumarezinho, 26 jun. 2015. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2015/06/26/a-ideologia-de-genero-e-as-ameacas-a-democracia/>> Acesso em: 26 jun. 2015.

BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

BORGA, F. S. et al. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 7 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série Legislação; n. 83). Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 5 de ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº: 2/2015**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRECHT, B. A exceção e a regra. In: _____. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. v. 5. p. 129-160.

BRUNETTO, D. C. S.; ARAÚJO, D. C. de. Sexualidade e gêneros: questões introdutórias. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 13-28.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: LISA, 1989.

BUTLER, J. **Cuerpos que importam**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. **O clamor de antígona**: parentesco entre a vida e a morte. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CADOLLE, S. La place du beau-père dans les familles recomposées: une paternité de substitution? In: SELLENET, C. (Org.). **Les pères en débat**. Ramonville Saint-Agne. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2007. p. 29-47.

CALERO, M. L. Del silencio al lenguaje: perspectivas desde la otra orilla. En femenino y en masculino. **Cuaderno de Educación**, Madrid, Espanha: Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales, n. 8, v. 34, p. 6-11, 1999.

CARRARA, S.; GREGORI, M. F.; PISCITELLI, A. (Org.). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARTA CAPITAL. Comissão aprova conceito de família como união entre homem e mulher. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/comissao-aprova-conceito-de-familia-como-uniao-entre-homem-e-mulher-8893.html>>. Acesso em: 24 set. 2015.

- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DIAS, M. B. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. 6. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.
- DOMINGOS, M. de F. N. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, p. 45-70, set. 2009.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2004.
- DURKHEIM, È. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ELIAS, M. L. G. G. R. **Liberdade como não interferência, liberdade como não dominação, liberdade construtivista**: uma leitura do debate contemporâneo sobre a liberdade. 2014. 148 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, Programa em Ciência Política, São Paulo, 2014.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Número Especial, n. 14, p. 19-34, maio-ago. 2000.
- FLICK, Uwe (Coord.). **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- _____. Homoparentalidade: novas luzes homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco sobre o parentesco. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 769-783, set./dez. 2008.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 52. ed. São Paulo: Global, 2013.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Ideologia de gênero?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Laboratório de Estudos de Gênero e Família Florianópolis, 2015.

GAGLIANO, P. S.; PAMPOLA FILHO, R. **Novo curso de direito civil: direito de família: as famílias em perspectiva constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 6.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, A. J. S.; RESENDE, V. R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 119-125, maio/ago. 2004.

GREGOLIN, M. do R. V. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (Org.). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2003. p. 21-34.

GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P.; MELLO, L. (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 103-133.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**. Lisboa: Presença, 1973. v. 2.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo: Sarandi**. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_brasil_zip_ods.shtm>. Acesso em: 25 set. 2015.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JUNQUEIRA, R. D. A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas! Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**, Marília, Universita Degli Studi di Milano, n. 9, v. 1, p. 123-139, 2010.

_____. Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais. Vigilância de Gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirela de Andrade (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual: trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013b. p. 191-210.

LA LÓGICA de mi papá. **Los que comen de una misma olla**. 2013. Disponível em: <<http://lalogicademipapa.blogspot.com.br/2013/03/los-que-comen-de-una-misma-olla.html>>. Acesso em: 30 set. 2014.

LESSA, P. O que a história não diz não existiu: a lesbianidade em suas interfaces com o feminismo e a história das mulheres. **Revista Em Tempo de Histórias**, Brasília, DF, n. 7, p. 1-8, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, Número Especial, ano 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v27_96.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIMA, E. S.; MAIO, E. R. **Violência sexual contra criança**: contributos para a formação docente. Curitiba: CRV, 2014.

LIMA, W. Feliciano faz campanha em favor da ‘cura gay’. **Congresso em Foco**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/feliciano-faz-campanha-em-favor-da-cura-gay/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). Um contributo para uma psicologia feminista crítica em Portugal. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 941-964, set./dez. 2010.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 41-52.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, ago. 2007.

MAIO, E. R. **O nome da coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.

MARTINS, A. P. V. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 91-98.

MATOGROSSO, Ney. **Sangue Latino**. Álbum Vagabundo (ao vivo). Gravadora: Universal Music GmbH, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL A. P. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 158-181.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política, In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, A. C. T.; MAIO, E. R. Formação de professores/as e educação sexual escolar: uma investigação do ensino da sexualidade humana nos currículos de ciências. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 5., 2011. Maringá, 2011. **Anais....** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 1-12.

MISKOLCI, R. A Teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MOCHI, L. C. C.; MAIO, E. R. Sala de recursos em altas habilidades/superdotação: (re)pensando o sexismo e a violência de gênero. **Koan: Revista de Educação e Complexidade**, Cianorte, n. 2, p. 37-52, jan. 2014.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

OLIVEIRA, E. R. B. “**Minha vida de Ameba**”: os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, R. M. R. de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 48, p. 41-72, jul. 2004.

ORTNER, S. B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Org.). **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 001/2015**. Curitiba: SEED, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_seed.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

PEIRANO, M. **Uma antropologia no plural**: três experiências contemporâneas. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-25.

PERUCCHI, J.; BEIRÃO, A. M. Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 57-69, 2007.

PRAXEDES, W. L. de A. Questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. de (Org.). **Introdução à antropologia**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 156-172.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: Número 1 Edições, 2014.

RICH, A. Compulsory heterosexuality. *Signs*. **The University of Chicago Press**, v. 5, n. 4, p. 631-660, Sumer, 1980.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. L. **A pobreza mora ao lado**: segregação socioespacial na região metropolitana de Maringá. 2004. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RUTHEFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, v. 1, n. 24, p. 35-41, 1996.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SALCEDO, Gabriela. Checando Stefano Aguiar e ‘deixar de ser gay’. **Congresso em foco**. 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/checando-stefano-aguiar-e-deixar-de-ser-gay/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHULMAN, M. Assexuados, bichas & cia: a nova geração gay nas universidades dos EUA. Tradução de Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal *The New York Times*. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Seção Comportamento, 17 fev. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-ampcia.shtml>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 72-99, jul./dez. 1995.

SILVA, L. I. C. et al. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Belém, v. 19, n. 1, p. 114-121, nov. 2006.

SILVA, R. C.; FERREIRA, M. A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-611, jul./set. 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-72.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERBORN, G. **Sexo e poder: a família no mundo, 1900-2000**. São Paulo: Contexto, 2006.

UZIEL, A. P. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

UZIEL, A. P.; MELLO, L.; GROSSI, M. P. Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 481-547, maio/ago. 2006.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Divino Maravilhoso**. Álbum: Tropicália. Gravadora: Phonogram/Philips, 1969.

VIANNA, C.; RAMIRES, L. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 73-99.

VITAL, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direito das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-72.

ZAULI, A. Famílias homoafetivas femininas no Brasil e no Canadá: um estudo transcultural sobre novas vivências nas relações de gênero e nos laços de parentesco. 2011. 457 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a participar da pesquisa intitulada **Famílias homoafetivas feminas: políticas escolares, religião e segregação social**, que faz parte do curso de pós-graduação em ciências sociais e é orientada pela professora Wânia Rezende Silva da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar como a escola atende e lida com os diferentes arranjos familiares existentes no espaço escolar. Para isto a sua participação é muito importante e ela se daria por meio de um roteiro de perguntas sobre seu cotidiano escolar e sua visão sobre a escola e família, que serão utilizados para fins acadêmicos científicos. Não há riscos e desconfortos inaceitáveis, apenas um tempo tomado para a pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade apenas utilizando as iniciais de seu nome. Os benefícios esperados são um maior conhecimento a respeito dos diferentes arranjos familiares, o que poderá auxiliar a construir políticas públicas voltadas a esses sujeitos e suas famílias. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Professora Wânia Rezende Silva.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,..... (Luciene Celina Cristina Mochi),
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Wânia Rezende Silva Telefone (44) 9973-5873

Endereço: zona 7 (Maringá-PR)

Luciene Celina Cristina Mochi Telefone (44) 98769930

Endereço: R. Jaçanã, nº547, aptº 03 Centro- Sarandi/PR

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Afinal, do que é feita uma família? Famílias homoafetivas femininas: da (in)visibilidade às percepções hétero/naturalizadas de profissionais da educação básica.

Escola:

Pesquisadora: Luciene Celina Cristina Mochi

01. Sexo/Gênero:
 1. Masculino
 2. Feminino
02. Idade:

03. Possui religião. Se sim, qual?

04. Orientação Sexual:

05. Escolaridade:
 1. Superior completo ou incompleto
 2. Especialização
 3. Mestrado
 4. Doutorado
06. Cor:
 1. Branca
 2. Preta
 3. Parda
 4. Amarela
 5. Indígena
 99. NR
07. Estado civil:
 1. Solteiro(a)
 2. Casado(a)
 3. Divorciado(a)
 4. Viúvo(a)
 5. União estável
 6. União homoafetiva
 99. NR

08. Tem filhos/as? Se sim, quantos/as?

09. Qual sua Profissão (cargo que ocupa), e quanto tempo de atuação nesta unidade de ensino?
() Docente () Pedagogo/a
10. Há quanto tempo você trabalha na área da Educação formal?
() Este é meu primeiro ano
() 2-3 anos
() 3-5 anos
() 6-10 anos
() mais de 10 anos

11. Renda mensal.
() 2 a 3 salários mínimos
() 3 a 5 salários mínimos
() mais de 5 salários mínimos

12. O que você considera Educação?

13. Costuma acompanhar as diretrizes do Ministério da Educação para a Educação Básica? Comente.

14. Conhece o parecer nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?

15. Você conhece a lei Federal 10.639/03 que prevê o estatuto da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil? Trabalha ou já trabalhou com essa proposta?

16. A comunidade escolar participa das atividades educacionais e festivas oferecidas pela escola?
() participação satisfatória
() participação insatisfatória

17. O que é família para você?

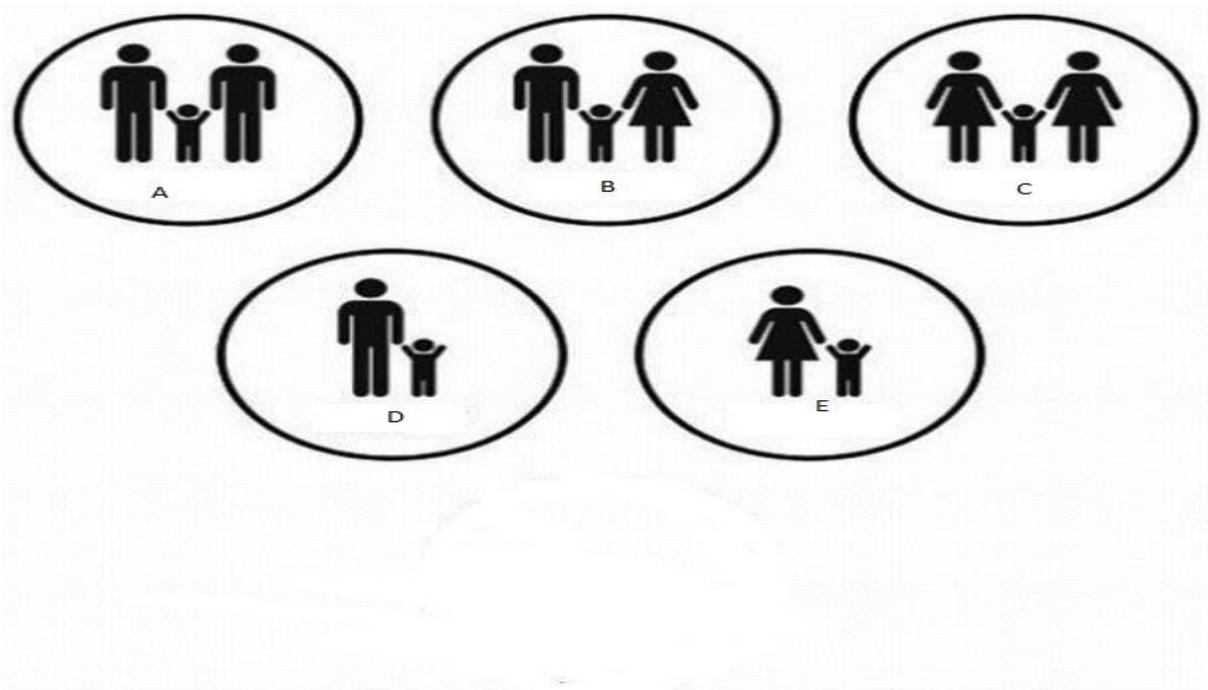
18. Você identifica preconceito contra a mulher na sociedade brasileira?

- () Sim, muito
 () Sim, moderadamente
 () Sim, um pouco
 () Não

19. Você acredita que as formas de preconceito em razão de orientação sexual no Brasil...

- () Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
 () Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
 () Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
 () Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para mudar
 () Quase não há mais preconceito
 () Não há preconceito
 () Não tenho opinião a respeito

20. Analise o quadro a seguir e aponte qual das configurações familiares você NÃO gostaria de ter como vizinho (a).



- () 2.A.
 () 3.B.
 () 4. C.
 () 5. D.
 () 6. E.

21. Análise o quadro a seguir e aponte qual das configurações familiares você NÃO gostaria de ter em sua família.
- () 2.A.
() 3.B.
() 4. C.
() 5. D.
() 6. E.
-
22. Você sabe o que são famílias homoparentais? Atende ou já atendeu alguma família homoparental feminina nesta escola? Em outra escola?
-
-
-
23. Existem diferenças emocionais constatadas na escola em relação à aprendizagem de crianças filhos e filhas de mães lésbicas? Justifique, explique sua resposta.
-
-
-
24. Você acredita que tal experiência (mães lésbicas) pode influenciar o desenvolvimento educacional dos/as filhos/as? Como?
-
-
-
25. A escola está preparada para receber famílias compostas por casais homoafetivos nas reuniões de pais? Comente.
-
-
-
26. Você já presenciou alguma criança ser discriminada por outras crianças no ambiente escolar por possuírem duas mães ou dois pais? Relate o caso.
-
-
-
27. A religião influencia a orientação sexual das pessoas? Explique
-
-
-
28. Você recebeu algum tipo de educação religiosa na infância?
- () Sim
() Não

29. Com que frequência você participa do culto religioso?
- Diariamente
 - Até 3 vezes por semana
 - Cerca de uma vez por semana
 - Cerca de uma vez a cada quinze dias
 - Cerca de uma vez ao mês
 - Raramente ou apenas em datas especiais (Natal, Páscoa, dias sagrados, etc.)
 - Somente em cerimônias especiais (casamento, funeral, etc.)
 - Nunca
30. Qual o papel que sua religião ou crença tem na sua vida?
- É o que há de mais importante na minha vida e sobre a qual eu procuro basear todos os meus atos e opiniões
 - É algo muito importante para a minha vida e sobre a qual eu procuro basear a maior parte dos meus atos e opiniões
 - Tem relativa importância para mim, mas nem sempre está de acordo com as minhas opiniões ou atitudes
 - Tem pequena importância e pouco me baseio nela para tomar minhas atitudes ou formar minhas opiniões
 - Tem alguma importância na minha vida, mas eu não baseio minhas decisões ou opiniões na religião.
 - Não é importante e não baseio minhas opiniões ou atitudes em nenhuma religião.
31. Em sua opinião, deve existir ensino religioso nas escolas?
- Sim, em todas as escolas
 - Sim, mas somente nas escolas de fundação religiosa (colégios de freiras / padres, protestantes)
 - Sim, como matéria opcional
 - Não
 - Não tenho opinião formada sobre o assunto
32. O desempenho escolar de uma criança tem a ver com a orientação sexual dos seus pais? Se sim ou não, explique sua opinião.
-
-
-
33. Na escola em que você trabalha, existem cursos de formação, orientações sobre Diversidade Sexual? Você já participou de cursos com essa temática? Tem interesse em participar se for ofertado?
-
-
-
34. A homossexualidade na sociedade deve ser
- tratada pela saúde pública
 - aceita pela sociedade
 - tratada através de uma religião
 - não sei opinar sobre

ANEXOS

ANEXO A DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO ACADÊMICA



Universidade Estadual de Maringá

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PGC

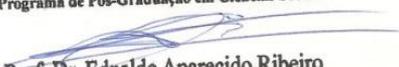
Maringá, 14 de outubro de 2014.

Ilmo. Sr. Diretor

Vimos pela presente solicitar sua valiosa colaboração no sentido de autorizar que a acadêmica **Luciene Celina Cristina Mochi**, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, sob o RA 47783, realize entrevistas com aos coordenadores(as) e professores(as) das escolas municipais de Sarandi, as quais serão utilizadas no desenvolvimento de sua pesquisa intitulada "Famílias homoafetivas femininas: políticas escolares, religião e segregação social, sob orientação da Prof^a. Wânia Rezende Silva.

Respeitosamente,

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais


Prof. Dr. Ednaldo Aparecido Ribeiro
Coordenador

Ao Ilmo. Senhor
Erick Rodrigo Bucioli
Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR

ANEXO B DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO EMITIDO PELA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SARANDI-PR



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SARANDI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Avenida Angelo Perini, 1188 – Jd. Castelo
CEP 87.112-400 – Sarandi – Paraná
Fone: (44) 3264-8750



Sarandi, 30 de outubro de 2014.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Sarandi vem por meio desta, autorizar a Pós-Graduanda Luciene Celina Cristina Mochi, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, sob o RA 47783 a realizar entrevistas com os/as coordenadores/as pedagógicos e professores/as das escolas municipais de Sarandi.

Sendo o que tínhamos para o momento, antecipamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Erick Rodrigo Bucioli
Diretor de Ensino
Decreto nº 482/2013

Adriana Chaves de Oliveira Palmieri
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 367/2013 de 01/09/2013

ANEXO C REQUERIMENTO DE MATRÍCULA



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

Estabelecimento: _____

DADOS DA(O) ALUNA(O)

Código da(o) Aluna(o)		Nome Completo da(o) Aluna(o)			
Cert.Nasc./Casamento nº	Livro	Folha	Data da Emissão	Código do Cartório (CNU)	
Certidão Nascimento/Casamento (modelo novo) matrícula nº					
RG	UF	Órgão Emissor	Registro Nacional de Estrangeiro /RNE nº:	Data de Entrada no País	
Data de Nascimento	Gênero	Estado Civil	Naturalidade/Município	UF	País
CPF	Título de Eleitor nº	Zona	Seção	Carteira de Reservista nº	Código de Identificação Social - NIS nº:
Cor/ Raça: (Conforme a Certidão)	Como a(o) aluna(o) se autodeclara () Branca(o) () Amarela(o) () Preta(o) () indígena () Parda(o)		No caso de Indígena: () Guarani () Xetá () Kaingang () Xokleng () Outros Qual: _____		No caso de aluna (o) não indígena, pertence a uma Comunidade Remanescente de Quilombo? () Sim () Não
Filiação: Pai: _____			Pai: _____		
RG/RNE: _____ UF: _____			RG/RNE: _____ UF: _____		
Mãe: _____			Mãe: _____		
RG/RNE: _____ UF: _____			RG/RNE: _____ UF: _____		
Nome da(o) Responsável				Parentesco	

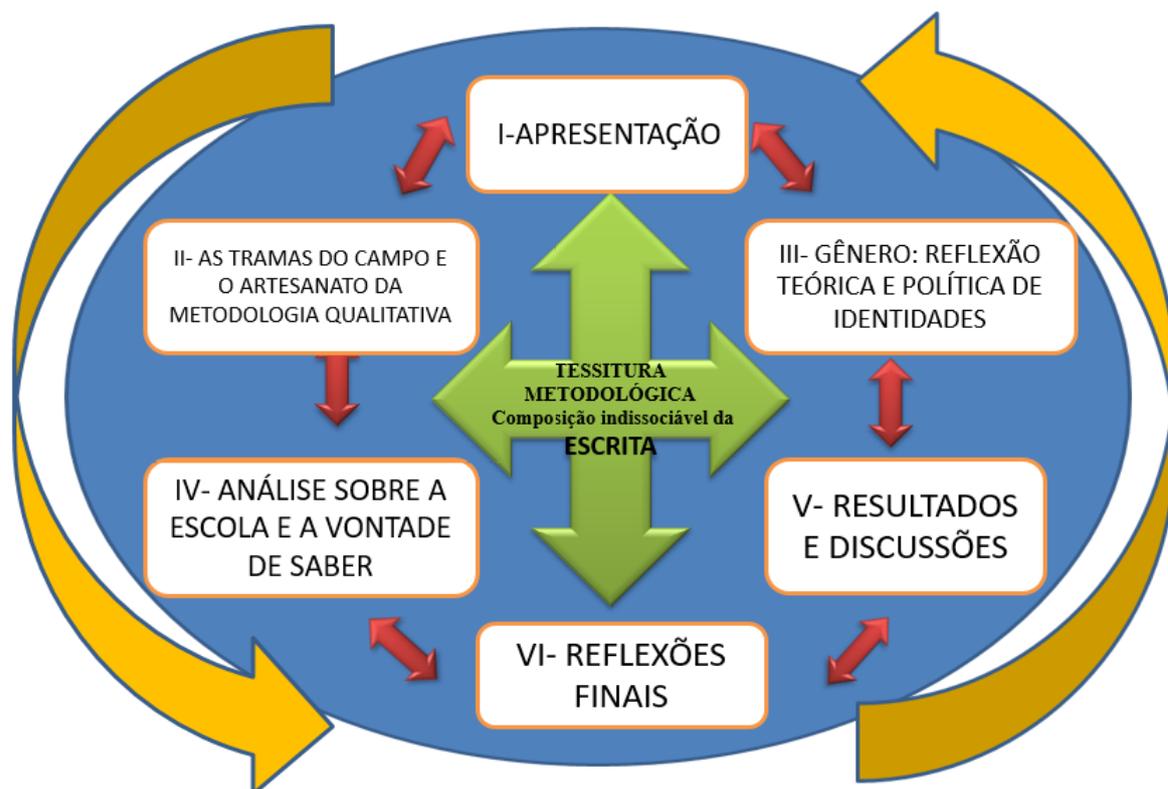
ENDEREÇO / CONTATO

Logradouro (Rua, Avenida, Alameda, Travessa, etc.)		Número	Complemento
Bairro		Município	UF
CEP	Caixa Postal	Número da conta de luz / água	Participa do Programa Bolsa-Família? () Sim () Não
Telefone Residencial	Telefone Comercial	Celular	E-mail

TRANSPORTE ESCOLAR

Utiliza o transporte escolar ofertado pelo poder público () Sim () Não	Transporte Escolar Adaptado () Sim () Não	Tipo de Veículo Utilizado () Ônibus () Barco até 5 Pessoas () Micro ônibus () Barco de 5 a 15 Pessoas () Van/Kombi () Barco de 15 a 35 Pessoas () Bicicleta () Barco acima de 35 Pessoas () Tração Animal	Zona Residencial () Rural () Urbano	Moradia: () Própria () Alugada () Cedida
Justificativa para o transporte escolar () Reside a distância igual ou superior a 2 Km () Obstáculos físicos nos trajeto como rodovias, rios ferrovias, etc... () Deficiente de locomoção () No trajeto há fatores objetivos de risco ao aluno. () Ausência de acessibilidade e/ou presença de barreiras no trajeto				
A(o) aluna(o) ou responsável que optar por matrícula em estabelecimento diferente daquele indicado pela Secretaria de Estado da Educação, seguindo o procedimento de matrícula abdica do direito à utilização do transporte escolar.				

ANEXO D CONSTRUÇÃO CÍCLICA DA DISSERTAÇÃO

Figura 5: Construção cíclica da dissertação

Fonte: elaborada pela autora (2015).

ANEXO E NOMES DAS ESCOLAS E DAS/OS ENTREVISTADAS/OS

Tabela 27: Nomes das Escolas e das entrevistadas

	Escolas	Pedagoga/idade/religião	Professor/a, idade, religião
1.	Escola Municipal Acácia	Kate, 32, Católica	Gioconda, 42, Católica
2.	Escola Municipal Begônia	Betty, 49, Católica	Ângela, 44, Evangélica
3.	Escola Municipal Cacto	Simone, 35, Católica	Clarice, 25, Evangélica
4.	Escola Municipal Camélia	Audry, 44, Católica	Lygia, 49, Católica
5.	Escola Municipal Gerânio	Hélene, 38, Católica	Nina, 51, católica
6.	Escola Municipal Girassol	Marguerite, 62, Evangélica	Anne, 30, Ateia
7.	Escola Municipal Hortência	Louise Weiss, 46, Católica	Maria Quitéria, 45, Católica
8.	Escola Municipal Iris	Virgínia, 56, Evangélica	Chiquinha, 33, Católica
9.	Escola Municipal Dália	Madeleine, 27, Evangélica	Maria Lacerda, 37, Católica
10.	Escola Municipal Rosas	Frida, 42, Católica	Leolinda, 27, Evangélica
11.	Escola Municipal Cravos	Não Participou	Não Participou
12.	Escola Municipal Margaridas	Collet, 38, Católica	Bárbara, 29, Católica
13.	Escola Municipal Orquídeas	Rosa, 55, Católica	Gabriela, 40, Católica
14.	Escola Municipal Narciso	Emma, 51, Católica	Olga, 41, Católica
15.	Escola Municipal Amarílis	Camile, 45, Católica	Elis, 39, Católica
16.	Escola Municipal Violeta	Flora, 53, Católica	Helena/George, 39/44, Católica/Agnóstica
17.	Escola Municipal Tulipa	Suzanne, 27, Evangélica	Madalena, 42, Católica

Fonte: elaborada pela autora (2015).